



Alixon David Reyes Rodríguez
Universidad Pedagógica
Experimental Libertador
Instituto Pedagógico de Maturín
'Antonio Lira Alcalá'
Maturín, Estado Monagas
alixdavid79@yahoo.com

Artículo de Reflexión

Recepción: 15 de abril de 2014
Aprobación: 18 de junio de 2014

**Praxis
& Saber**

Revista de Investigación y Pedagogía
Maestría en Educación. Uptc

CONSIDERACIONES BÁSICAS SOBRE LA ASUNCIÓN DE CONOCIMIENTO

Resumen

Las representaciones sociales son determinantes en la vida humana en tanto son la base de las prácticas que se convencionalizan en los colectivos. Ello porque además permiten la verificación de la coherencia entre las cosas que pensamos, las que decimos y las que finalmente hacemos. En el contexto de la investigación no sería diferente. Es por esto que en el presente documento se ofrecen algunas reflexiones en torno a la asunción del conocimiento y sobre cómo ello impacta lo que se hace en investigación. Además se reflexiona en torno a la manifestación de diatribas, de distanciamientos constantes y pronunciados entre quienes investigan y quienes legitiman la producción de conocimiento. Siendo así, se convierte en necesidad imperante destrabar tal situación, en tanto se convierte en situación de riesgo en función de la formación de investigadores.

Palabras clave: conocimiento, asunción de conocimiento, praxis, investigación.

BASIC CONSIDERATIONS ON THE ACCEPTANCE OF KNOWLEDGE

Abstract

Social representations are decisive in human life since they are the basis of the practices that become conventional in groups and favor to verify the consistency among what people think, say, and finally do. In a research context it does not seem to be different. That is why this paper provides some reflections on the acceptance of knowledge and on how it affects what is done in research. Besides, some reflections are made on the presence of diatribes, continuous and pronounced distancing between researchers and those who legitimize the production of knowledge. Accordingly, it is vital to defuse the situation for it becomes risky in the training of researchers.

Keywords: knowledge, acceptance of knowledge, praxis, research.

CONSIDÉRATIONS DE BASE SUR LA PRISE DE CONNAISSANCE

Résumé

Les représentations sociales sont déterminantes dans la vie humaine dans la mesure où elles sont la base des pratiques qui se formalisent dans les collectifs. Ceci, en outre, parce qu'elles permettent la vérification et la cohérence entre les choses que nous pensons, celles que nous disons et celles que finalement nous faisons. Dans le cadre de la recherche ce ne serait pas différent. C'est pour cette raison que le présent document offre des réflexions au sujet de la prise de connaissance et à propos la manière dont celle-ci impacte sur ce qui est réalisé dans la recherche. De plus il y a une réflexion au sujet de la manifestation des diatribes, des éloignements

constants et prononcés entre ceux qui investiguent et ceux qui légitiment la production de la connaissance. Cela étant dit, il existe un besoin impérieux de dénouer la situation, dans la mesure où elle se convertit en une situation de risque en fonction de la formation des chercheurs.

Mots clés: connaissance, prise de connaissance, praxis, recherche.

CONSIDERAÇÕES BÁSICAS SOBRE A ASSUNÇÃO DE CONHECIMENTO

Resumo

As representações sociais são determinantes na vida humana porque são base das práticas sociais que terminam em convênios nos coletivos. Isto porque, além disso, permitem a verificação da coerência entre as coisas que pensamos, as que decimos e as que, no final fazemos. Neste contexto da pesquisa não seria diferente. Por causa disso no presente texto se oferecem algumas reflexões em volta à assunção do conhecimento e sobre como impacta o que se faz em pesquisa. Além disso, se reflete sobre a manifestação de cenários, de distanciamentos constantes e pronunciados entre aqueles que pesquisam e aqueles que legitimam a produção de conhecimento. Desta forma, vira em necessidade imperante clarear a situação, já que o resultado é uma situação de risco em função da formação de pesquisadores.

Palavras chave: conhecimento, assunção de conhecimento, praxis, pesquisa.

*“Conocimiento es, pues, proceso
que resulta de la praxis permanente
de los seres humanos sobre la realidad [...]”*

(Paulo Freire)

*“Caminante, son tus huellas
el camino nada más;
Caminante, no hay camino,
se hace camino al andar [...]”*
(Antonio Machado)

*“Las concepciones sobre la realidad,
el conocimiento, la intencionalidad de conocer,
las formas de conocer, son esenciales al asumir la investigación,
pues inciden en la construcción y en la selección
de los procesos metodológicos y, en consecuencia,
en la elaboración de proyectos de investigación”.*
(Cifuentes Gil)

Introducción

Tadeusz Kotarbinski, filósofo polaco de gran trayectoria (1965), empleó la palabra *praxiología* para definirle como la ciencia de la acción eficaz, es decir, una práctica fundamentada en los elementos de la razón, y una razón que se reconfigura progresivamente con aquellos elementos transformadores y revolucionarios de la práctica. Sin existir un orden o una relación de prelación entre la razón y la práctica, es evidente que existe entre ellos un diálogo armónico revitalizador de la acción humana, a pesar incluso de que existe no poca literatura especializada que les percibe como contrapartes dicotómicas y para nada aproximadas.

Pierre Parlebas (2001) y Jean Jacques Tocqueville (1990) —cada cual en un contexto temporo-espacial específico—, emplearon el término *praxiología*, para referirse a una disciplina que considera la *praxis* como el clímax del accionar humano. Víctor Guédez (1987) ha hecho mención al término *praxis* aludiendo a la armonía posible y deseable entre la teoría y la práctica; y Reyes (2012) la considera como el punto clave de la coherencia entre el ser, el pensar y el hacer, tríada ésta que convoca a la plenitud en la transformación de la realidad desde la gestación y

construcción permanente, reflexiva, responsable, crítica y participativa del conocimiento. Siendo así, es muy probable que exista entre ellos —teoría y práctica— una relación de contigüidad, esto es, una relación dialógica en la que se entrelazan aproximaciones y acercamientos, encuentros, pero también tensiones, paradojas, desencuentros, etc. Ello habla de posibilidades efervescentes y constantes para la transformación, y para lograr la plenitud en la transformación de la realidad es imperativa la multidimensionalidad y el reconocimiento que unos elementos hagan de los otros como coadyuvadores. En este sentido, el presente documento intenta hacer una aproximación a eso que de partida podríamos denominar una praxiología de la investigación, habida cuenta la necesidad de profundizar en la asunción del conocimiento —al momento de pensar en la concepción de investigación—, y en la necesidad que tienen los investigadores de encontrar coherencia entre “eso” que se dice, “eso” que se hace, y “eso” que resulta finalmente. Es necesario destacar que el texto presente no tomará la categoría para su único análisis, sino que le pensará desde algunos elementos que otros investigadores consideran son periféricos, pero que, a nuestro juicio, son centrales.

Discusión

¿Por qué partir de la idea de praxiología desde una premisa de la asunción de conocimiento en un marco tan complejo como el de la investigación? Pues porque en esencia creemos que los saberes nunca son neutros, casi como lo diría el fallecido amigo y genio Rigoberto Lanz: las palabras no son neutras (2005). De igual forma lo afirma Rattero (2009) cuando sostiene que el lenguaje no solo nombra el mundo, sino que también lo construye. Por supuesto, el lenguaje, las palabras, siempre dicen algo, y al decirlo, lo hacen de cierta manera, con un modo particular, desde cierta plataforma. Y por supuesto el conocimiento siempre es sobre algo. Ahora bien, sinceramente creemos que la forma de aproximarse al mismo, la forma de abordarlo para la construcción científica, dice mucho del presupuesto epistemológico con el cual contamos a la hora de abordarlo. Es más, incluso nada más pensarlo ya lleva una connotación de sesgo o prejuicio, y claro está, tal sesgo o prejuicio no tiene por qué ser necesariamente malo. Puede que suene a lugar común, pero es obvio que ya vamos con una idea preconcebida. Y esa idea determina la forma, la manera, la distancia, el cómo intentamos la aproximación. Allí se pone en escena la importancia y la incidencia (influencia) de la asunción de conocimiento en el tema de la praxiología.

Esta idea de la asunción del conocimiento en el contexto de una praxiología en/de la investigación, se abraza (en la universidad) con el deseo o con la pretensión de “ganar” al estudiante universitario, enamorarlo, cautivarlo para formarle como un investigador desde la transversalidad de sus estudios y la cotidianidad de su vida, es decir, partiendo del elemento enamorado y cautivador que le permita hacer de la investigación un modo de vivir y ser, un modo de pensar, una actitud ante la vida, ante el mundo, ante el otro. Así lo manifiesta Suárez (2007):

Cuando la investigación se asume como forma de vida, el oficio se convierte en una acción enriquecedora que recrea, traslada, seduce [...] al investigador. Ciertamente podemos hablar de investigación para todos, pero no todos logran el don de la conexión, de la versatilidad, del compromiso. Esto se obtiene cuando somos, no cuando parecemos (9).

Necesariamente, para lograr semejante cosa debemos trabajar desde una plataforma conformada por elementos humanos que hacen de la investigación un modo de ser, un modo de vivir, un modo de hacer las cosas, un modo de asumir las situaciones, un modo de pensarlas, un modo de comportarse. Elementos humanos que crean y confían en la singularidad y en la importancia de la investigación como catalizadora de la realización humana y desarrollo personal, además de una promotora evidente y por tanto indispensable de transformación social, política, cultural, científica y económica.

Punto de partida

No es un secreto de Estado y mucho menos asunto de seguridad nacional, el hecho de que se está produciendo una especie de decepción con efecto progresivo, en algunos de aquellos que adelantan y desarrollan proyectos de investigación, bien sea en programas de formación avanzada (postgrado) en varias universidades, e incluso en aquellos que trabajan en proyectos a través de unidades de investigación con otros propósitos que no sean titulaciones y/o solicitudes de financiamiento por algún organismo o institución del Estado, por mencionar tan solo tres casos (Reyes, 2011).

Algunas de las personas con las cuales hemos conversado (estudiantes de diversos programas de postgrado, profesores, tutores, miembros de jurados, entre otros), manifiestan una percepción negativa en torno a la

validación de experiencias en el contexto de la investigación vista desde la esfera institucional, y sostienen —entre otras cosas—, que se está evidenciando el levantamiento de barreras casi que insalvables, erigidas por quienes legitiman y validan las maneras de generar conocimiento, entiéndase bien, profesores, tutores, examinadores (concejos académicos, comisiones *ad hoc*, etc.). No obstante, estos últimos manifiestan la existencia de debilidades, fallas, confusiones, o la ausencia misma de algunos elementos claves en el hecho investigativo y en los productos de investigación (informes técnicos, proyectos, tesinas, trabajos de ascenso, artículos, tesis), razones por las cuales deben —en casos puntuales— rechazar propuestas, devolver iniciativas de informes, posponer defensas de trabajos (que en el fondo realmente son presentaciones públicas y orales). Estas diferencias tienen varias razones importantes, razones éstas sobre las cuales intentaremos ofrecer algunas reflexiones que a la sazón, creemos que son necesarias.

En estas discusiones se presentan razones y temas tan ásperos como la asunción del conocimiento, la investigación y la ciencia; la aparente y pretendida neutralidad del investigador ante el objeto (o sujetos) de estudio; la dicotomía entre las ciencias naturales y las denominadas ciencias sociales o humanas; la empiria como forma exclusiva e incuestionable de la cientificidad (Peña & Valdivieso, 2007); la prelación de la metodología cuantitativa o de la metodología cualitativa; la lucha fratricida y la subestimación entre aquellos que se califican como modernos y aquellos que se califican como posmodernos, o entre los “teóricos” y los “prácticos”, en fin, son variados los temas entre los que se diluyen las oportunidades para el desarrollo de la investigación como proceso, como práctica cotidiana, y como modo de vida.

Esas oportunidades perdidas se diluyen en tanto pareciera imposible —en algunas situaciones específicas— la ocasión para llegar al encuentro entre quienes investigan y quienes legitiman, es decir, entre quienes participan en el proceso de construcción y validación de las experiencias que se aspira conlleven a la consolidación del conocimiento de forma estructural. Algunos —incluso—, sintiéndose visiblemente afectados, esgrimen que la validación se produce cuando la comunidad científica o la sociedad del conocimiento constituida termina imponiendo la forma del pensamiento, el discurso mismo, la visión lineal de su percepción, la concepción de conocimiento, de verdad y de realidad, y hasta la regulación de las prácticas y los métodos investigativos.

Pensamos, creemos que la asunción de posturas más equilibradas habrá de conducir a eso que pareciera utópico, esto es, al encuentro y a la unión de factores que de una forma u otra son necesarios y valiosos, pero que por razones desconocidas se mantienen incólumes en una batalla que, además de resultar fratricida, es inútil, empobrecedora y hasta estéril. En tal sentido, y a propósito de tal diatriba, se ofrece en el presente documento un camino para la reflexión de algunas posturas en el entramado de la epistemología y la investigación. Claro está, en esta práctica discursiva no se pretende en momento alguno llegar al agotamiento de la realidad o adueñarse de la posesión de la verdad, de ser así estaríamos en presencia de una perogrullada escandalosa, por el contrario, tan solo se ofrece una vía que aproxime a eso que podría entenderse como la proxemia entre la teoría y la práctica en la investigación y en los modos de construir conocimiento, a eso que llamamos praxiología de la investigación.

Tal como lo señalan los amigos Peña y Valdivieso (2007), es preciso reconocer los conflictos e intereses, las inconsistencias, las incongruencias y las contradicciones, e incluso, llegando a sacrificar el orgullo, la percepción de prestigio y jerarquía, porque de lo contrario nos ahogará el sectarismo y el fanatismo, dentro y fuera de las instituciones. En este sentido, el primer aspecto a abordar en cuestión hace referencia a la asunción del conocimiento, y ello debido a que consideramos que, de la idea primigenia de conocimiento se desprenden las variadas formas de pensarlo, asumirlo y, por supuesto, construirlo.

Asunción de conocimiento

Al hablar de conocimiento inevitablemente hablamos de epistemología (o de una fenomenología del conocimiento, a proposición de Husserl). Algunos prefieren denominarle gnoseología, y otros más atrevidos prefieren hablar de una ontología del conocimiento (al estilo de Heidegger). Seguro es que se trata de una teoría del conocimiento (Hessen), de qué se cree que significa, de cómo se puede gestar y cómo es posible construir el edificio que le soporta.

Bajo riesgo de ser etiquetado este texto sugiere que las preguntas que hacen falta hoy en el campo de las llamadas ciencias sociales o humanas, son las preguntas discursivas, preguntas que no clausuren, que no cierren puertas, que no impidan, que no limiten. Y por consiguiente las respuestas que se ofrecen no deben ir en dirección contraria, entendiendo que no

serán tampoco respuestas definitivas. La realidad puede percibirse de una y mil maneras, así como sucede con el conocimiento, la verdad o la realidad. En este sentido se haría difícil, muy complejo, plantear una pregunta al tono de: ¿qué es el conocimiento?, ¿qué es la verdad?, ¿qué es la realidad?, como si pudiésemos ofrecer una respuesta que clausure el debate. Mucho más complejo se avizora el panorama cuando se incluyen en el debate términos tan rebeldes como investigación, ciencia, epistemología, gnoseología, ontología, entre otros.

Desde que Edmund Husserl comenzara a plantear su tesis en torno a la fenomenología del conocimiento, mucho se ha discurrido en torno a la discusión del concepto; que si los griegos, que si los escolásticos, que si el Renacimiento, que si los tiempos de la Ilustración, que si la contemporaneidad, en fin, tiempos, movimientos políticos, sociales y culturales han surgido y fenecido dando nuevas construcciones y configuraciones al concepto desde diversos frentes. Surgen idearios en torno al conocimiento que hacen nacer propuestas paradigmáticas conocidas como el empirismo, el racionalismo, el objetivismo, entre otras. Y como respuesta a estas propuestas nace el Círculo de Viena, conformado por intelectuales de autoreconocido corte positivista, que ofrecen en 1929 un documento en el que plasman “su” visión científica del mundo.

Hasta entonces el mundo de la ciencia se bifurca en una discusión que —a juicio de quien escribe— se percibe como estéril en tanto no permite avanzar. Lo preocupante es que para un grupo bien importante el conocimiento no es más que un bloque cerrado, finalmente constituido, porque de allí la expresión esa de que “se llega a él”. Así, al parecer, al conocimiento se le llega por alguna vía, de algún modo, pero estemos atentos a esto: si al conocimiento “se le puede llegar”, sucede entonces que “ya” está en alguna parte, ya está hecho, es concreto, tangible y objetivo, por tanto lo que hay que hacer es buscarlo como quien busca un tesoro escondido. Quienes acceden a él lo pueden poseer, lo pueden tener, no corre, no fluye, es estático, no crece, no aumenta, no discurre, es incuestionable, inmóvil, incólume. Pertenece a quien lo encuentra, es exclusivo. Y puede que lo siguiente suene a película de ciencia ficción o de intriga al mejor estilo hollywoodense, pero lo cierto del caso es que múltiples organizaciones, instituciones, empresas transnacionales, centros de investigación financiados por magnates empresariales, han acuñado esta concepción en sus prácticas.

En el contexto académico sucede igual, solo que en menor escala y, por ende, con menor impacto. Hay serias debilidades que tienen que ver con la percepción de la ciencia, el conocimiento y la investigación, debilidades que revelan ingenuidad teórica, filosófica y científica, y ello se evidencia en tanto las prácticas investigativas así lo muestran. La parcialidad es una de ellas. Como ejemplo claro están aquellas percepciones que sitúan a la investigación como el resultado mismo, como el producto final, es decir, documentos resultantes, trabajos, informes, tesis, tesinas, artículos, etc. Hay otras percepciones que le sitúan como requisito para los famosos y anhelados ascensos y titulaciones, como tareas específicas. Otras percepciones le colocan como función docente en el ambiente universitario (y ya algún colega diría: “es que a mí no me pagan por investigar, a mí me pagan por dar clases”). Ya estas ideas nos dicen mucho de la asunción de conocimiento e investigación que se tiene. Confusiones graves: se igualan los términos de ciencia e investigación, ciencia y conocimiento, investigación, conocimiento, producto. Sin quererlo (¿o quizá sí?), se erigen monumentos alrededor de lógicas binarias que obviamente se disputan una supremacía ilógica y sin sentido: modernidad vs. posmodernidad, cuantitativo vs. cualitativo, teoría vs. práctica, objetividad vs. subjetividad, entre otras.

Esta asunción del conocimiento conduce a prácticas bastante alejadas de esa idea primigenia de praxiología de la investigación, y esas prácticas son las que critican precisamente quienes intentan irrumpir en el contexto de la investigación desde las particularidades y las exigencias de la institucionalidad y la formalidad técnica. Se critica la linealidad en las posturas epistemológicas, se critican las lecturas sugeridas por una sola vía (determinados profesores y específicos autores, incluso determinadas formas de escribir los títulos), se critican las líneas uniformes de investigación, la imposibilidad del trabajo multidisciplinario, se critica la imposición de paquetes y recetas metodológicas en la generación del conocimiento, se critica la imposición de las formas y los modos de investigación, se critica la endogamia en la que cae la universidad y los concejos académicos en la construcción y designación de los jurados examinadores, etc.

Esa sensación de asqueo y confusión en los investigadores es producida por una demostración imponente y asfixiante de academicismo y científicismo que mata el deseo por aprender e investigar, es como que si primero habría que alcanzar el *Nirvana* (eso que nadie sabe dónde queda

—con excepción de quienes creen haberlo alcanzado ya—), acceder a lenguajes eruditos y manejar códigos indescifrables para los mortales. Es así como quienes asumen estas posiciones se autoerigen como los *auténticos amos* del saber y del quehacer investigativo. Quizás el problema que tienen es que —a decir de Martínez (2009)—, son prisioneros de una racionalidad, de una lógica que impone su visión totalitaria.

La disposición se permea en la actitud de quienes investigan y quienes legitiman. Es por ello que, al pensar en el conocimiento podría sugerirse aquel poema hermoso de Antonio Machado, *Caminante no hay camino*.

Para intentar ayudar a aquellos que se inician en el campo de la investigación, y mas aún a aquellos que lo hacen desde la institucionalidad, es preciso trabajar con elementos prácticos, básicos y sencillos de manejar antes de intentar que aterrice de repente, ¡quién sabe! en la luna... No se puede exigir lo mismo, el nivel de profundización epistemológica y metodológica a quien se inicia, que a quien lleva toda una vida hurgando entre los intrínquilis de la investigación. Por ello, la generación de una idea del proceso de investigación y la generación de una idea sobre lo que es el conocimiento, es básico.

Es mucho más didáctico en el campo de la investigación ayudar a una persona a expresarse en función de sus intereses investigativos, en función de sus concepciones, en función de las representaciones sociales y los imaginarios que ha configurado, que atender primero el camino de la institucionalidad metodológica. ¿Por qué?, pues porque ya lo primero implica lo segundo de forma inequívoca.

Ahora bien, regresando al tópico originario tenemos que el término *conocimiento* es bastante complejo, incluso para quienes hacen uso corriente del mismo, es polisémico, inagotable, desafiante y multiplicante. Si nos aproximamos al mismo quizás podríamos coincidir en que el conocimiento simplemente es, existe, es un activo permanente en situación de flujo perpetuo, está en un continuo discurrir y en un construir progresivo. Pudiera decirse que es infinito. No está al final del camino, se construye en el camino. Para Morin (2000) “es una aventura incierta que conlleva en sí misma y permanentemente el riesgo de ilusión y error [...] es navegar en un océano de incertidumbres a través de archipiélagos de certezas” (92). Las premisas aristotélicas lo situaban como materia sin

forma predeterminada, no obstante, lo destacable en este punto pasa por la posibilidad y no por la determinación de aquello que es cognoscible. Para Uribe (2006) el conocimiento es “un producto social, resultado de la actividad productiva de toda la humanidad y no solo de individuos” (41), asociándose entonces con un patrimonio universal.

Está claro un asunto, la asunción de conocimiento (al igual que el de realidad) es y siempre será determinante en/para el abordaje metodológico del objeto de conocimiento. Obviamente esto representa un grandísimo desafío para los investigadores en tanto deben asumir una actitud mucho más humilde para el descubrimiento, para el encuentro, de y para la construcción del camino, una postura que les permita acercarse al entorno en el que bullen las ideas y al cómo rodearlas para acicatearlas. Si bien es cierto que el conocimiento es y se reconfigura de forma incesante, también es cierto que la manera de abordar su acercamiento y su construcción desde una línea instrumental, obliga a mirarle, y esa mirada viene dada por los supuestos y representaciones sociales que tiene quien investiga, de allí que el investigador nunca sea neutro ante el conocimiento y el objeto de investigación (por más que muchos literatos del tema digan lo contrario). Esa mirada es sensible y susceptible ante los eventos que impactarán en su devenir.

Nótese un elemento importante: si el conocimiento no es un producto acabado, no está hecho, entonces la postura del investigador no puede estar predicha por “el” método, sino que debe estar permeada por la multiposibilidad metodológica. Ello abrirá la posibilidad para que el investigador se acerque al objeto de conocimiento con una actitud mucho más abierta, más sincera, más disciplinada (en tanto necesitará de mayor cantidad de elementos), más identificada con la integralidad, la multidimensionalidad de los fenómenos, y la idea de la transdisciplinariedad. Y atención: esto pasa no solo por ser un tema exclusivo de las ciencias sociales o humanas, sino que también es un tema de discusión candente en el entramado de las ciencias naturales. De la misma forma ello atacará un problema de fondo en los proyectos y propuestas: la ingenuidad metodológica y la vacuidad de los postulados. Justo acá se advierte la necesidad de la diversidad metodológica, y ello de por sí abre ya el debate de la diatriba entre aquello que ha sido denominado como la metodología cualitativa y la metodología cuantitativa.

¿Calidad Vs. Cantidad?

“No existe choque fundamental entre los fines y las capacidades de los métodos o datos cualitativos y cuantitativos [...]”
(Glasser & Strauss)

Esta polémica no es nueva. Cantidad *versus* calidad y/o viceversa. Tan álgido se ha vuelto el asunto que, como era de esperarse, ha inundado el contexto de la metodología en la investigación, amenazando con quedarse por un buen rato entre nosotros. “La controversia, concentrada alrededor de la trama entre la cantidad y cualidad, sigue vigente y no ha alcanzado consenso” (Peña & Valdivieso, 2007: 32).

De partida debemos considerar que ambas dimensiones son insuficientes por sí solas para intentar aproximarse a la comprensión de la realidad, y al ser así lo es también con respecto a la asunción de un conocimiento que está marcado por las ideas de totalidad, complejidad e integralidad. Es cierto que no todas las técnicas de carácter cuantitativo podrán acoplarse a las de carácter cualitativo, o viceversa, no obstante, tampoco es que sea imposible la articulación. Además, como García y Martínez (s.f.) advierten: “El empleo combinado de técnicas cualitativas y cuantitativas en una investigación o en un programa de investigación o en cualquier aproximación multimétodo puede contribuir a controlar y corregir los sesgos propios de cada método” (216).

Calero (2000) sostiene que esta articulación depende mucho más del momento que el investigador desee privilegiar, que de las diferencias técnicas entre ambas perspectivas metodológicas. Las divisiones y las fracturas están radicadas mucho más en nuestras mentes que en el conocimiento como concepto universal. Es probable que en la complementariedad y en la diversidad metodológica se amplíen las fronteras que se han intentando imponer desde ciertos espacios de la academia y la institucionalidad tecnocrática.

Este asunto de la diferenciación tiene más que ver con la manera como se accede a la obtención e interpretación de la información y la conversión de ésta en datos, que con la generalización de la concepción de ciencia, investigación, conocimiento y producto. Es decir, tiene que ver con métodos y técnicas, con procedimientos específicos, pero no esencialmente con la

investigación como proceso de construcción y generación del conocimiento, porque insistimos, el conocimiento no se encuentra fracturado y parcelado, simplemente es, existe y navega en los mares babélicos.

¿Cuáles son los aspectos que generalmente se resaltan en una u otra metodología entre los investigadores? Pues básico, en la metodología cuantitativa se piensa en objetividad, mientras que en la metodología cualitativa se piensa en cualidades y por tanto en subjetividades; se esgrime que en la metodología cuantitativa los procesos de validación internos son débiles, en tanto para la metodología cualitativa sucede al contrario. ¿Por qué hacer surgir una falsa lucha donde no debería existir? A una se le acusa de fría y reductora, a otra se le acusa de falta de confiabilidad.

El asunto de los datos y los números es de por sí una situación viable, es necesario destacar que ellos no determinan la condición de la metodología, pues en ambos casos la interpretación (como exégesis y trabajo hermenéutico) impone su presencia. ¡Ah!, que habría que problematizar los datos y la información, sí, es cierto. Hay que hacerlo, pero aún así, la presencia de números, datos, tablas y figuras, no condiciona la metodología ni la condena a la fractura, ni a la parcela técnica. Uno de los problemas a los cuales seguramente se enfrentarán los investigadores que apuesten por la complementariedad, es tener al frente evaluadores que deslegitimen (por falta de conocimiento y fidelidad al único método que conocen) el proceso y la vía alterna.

Pareciera que humo blanco saldrá cuando los investigadores intenten abordar el proceso de investigación desde la complejidad, adaptando los métodos a los problemas de investigación y de conocimiento. Ello abriría la puerta para la triangulación metódica, que si bien es cierto requiere de mayor nivel de compromiso, también ofrece mayores beneficios en términos de construcción y productividad investigativa y científica.

Habrá que seguir trabajando en función de la defensa de una investigación —desde el punto de vista técnico— afianzada en la complementariedad y en la diversidad. Es decir, una nueva episteme debe ser fortalecida desde la praxis investigativa, pues en tanto hablemos de praxis, en tanto hablemos de integralidad, en tanto hablemos de complejidad y transdisciplinariedad, en tanto hablemos de holismo, en tanto hablemos de totalidad, necesario será que trabajemos en la coherencia de eso que decimos y eso que asumimos al hacer.

Bourdieu (2003) sostiene que debemos pensar en la elaboración de nuevas epistemologías que sean capaces de sustentar cambios profundos en el desarrollo de formas alternativas de producir conocimiento en el contexto de las denominadas ciencias sociales (o humanas).

Objetividad y subjetividad

Es esta una lógica binaria que bien vale la pena considerar en el contexto de este trabajo. Y ello por cuanto representa una quimera para muchos el desentramar los intrínquilos de esta relación. Con esto no afirmo que se tiene la pretensión de la verdad para esta ocasión. Lo que sí hemos dicho y se ha mantenido en otras oportunidades es que hay que estar muy claros en torno a los criterios de verdad en el campo de las ciencias, sean éstas sociales o humanas, o sean éstas las ciencias naturales (o puras, como también le llaman). Ello coadyuvaría muchísimo en tanto ayudaría a ubicarse en un contexto específico.

En el entramado de la investigación esta lógica binaria se encuentra separada, al igual que se evidencia con el tema de lo cuantitativo y lo cualitativo. Y no es tan diferente el asunto. Quizá lo que ha sucedido en este caso es que ha prelado la dominancia de una perspectiva materialista (racionalista o positivista, dirían otros) en el campo de la investigación, lo cual sugiere que el investigador es siempre ajeno al objeto de la investigación, que la realidad es siempre inmutable, independiente e inmóvil, muy a pesar incluso de los esfuerzos del investigador. Por tanto, al parecer, para que la investigación sea creíble, seria, válida, digna de confianza, rigurosa, el investigador “no debe” influir sobre el objeto de estudio (vaya usted a saber cómo se logra semejante cosa, y mas aún en el campo de las ciencias sociales o humanas). El problema es que se ha pretendido igualar relativismo a subjetividad y eso es un error.

Los excesos nunca son buenos, así como los extremos. Ni el racionalismo ni el relativismo son buenos consejeros, por lo que habría que dar a cada cosa su justa dimensión. D’Angelo (2004) sostiene: “la solución a la relación dicotómica entre objetividad y subjetividad tiende a resolverse a través del concepto de intersubjetividad” (2), y esto no es más que una conjunción de los elementos objetivos necesarios y los subjetivos en el momento de interpretar la realidad, la historia y las cosas, los hechos, los objetos, los fenómenos, etc.

Entendamos que:

- En este entramado de lógicas binarias, en las que unas parecen ser excluyentes de las otras, bien vale la pena detenerse a pensar en los criterios de verdad de las diversas disciplinas.
- Cuando la objetividad exige precisión, exactitud, no influencia del investigador (entre otras cosas); la subjetividad implica posibilidad, incertidumbre, implicación del investigador, etc. Ello, como se ha dicho anteriormente, viene dado por dos elementos importantes: la asunción de conocimiento y los criterios de verdad de las disciplinas.
- La objetividad parte de la cuantificación, esto es, del dato, de la estadística, generalmente pretende ser predictiva y empíricamente comprobable; la subjetividad parte desde la interpretación y el intento de comprensión.

Cuando estas lógicas binarias sean asumidas como posibilidades reales en vez de banales dicotomías, entonces lograrán ser armonizadas, y muy posiblemente estaremos ante la ocasión de alcanzar esa ansiada conjunción en la praxis investigativa. Lo lamentable de todo ello es que se trata de lógicas separadas de forma prescriptivamente imaginaria porque en el fondo no lo son. Decíamos con anterioridad que el conocimiento y la realidad son lo que son, y somos los seres humanos quienes les parcelamos, quienes les adjetivamos, quienes las clasificamos arbitrariamente a nuestro antojo. Pero es muy probable que sean diferentes a todas aquellas convenciones que hemos erigido en torno a ellas. Ahora bien, si pensamos la investigación desde el campo educativo, es aconsejable recordar que tanto la objetividad como la subjetividad serán elementos centrales, no obstante, lo más probable es que el investigador termine comprendiendo que su implicación es necesaria. Por ello no podrá mantenerse incólume e inamovible...

Modernidad Vs. Posmodernidad

Si, como hemos visto, las lógicas binarias generalmente se oponen, pues esto mismo sucede con el tema tan ofuscado de la modernidad y la posmodernidad. Se piensa en ambos como en movimientos filosóficos, políticos, económicos, que generan una concepción de la vida, del mundo, los procesos sociales, las transformaciones económicas y políticas, entre otros elementos. Si a uno (modernidad) se le acusa de racionalista, al otro (posmodernidad) se le acusa de ambiguo. Si a uno (modernidad) se le acusa de instrumentalista, al otro (posmodernidad) se le acusa de

vacuo. Lo que sí podemos decir en torno a esta diatriba es que, de alguna manera, ambos movimientos contienen elementos tan criticables como deleznable, no obstante, es probable que en cada uno de ellos también encontremos momentos brillantes de la historia, la ciencia, la formación, la pedagogía y la investigación.

En un repaso de la historia podemos encontrar cómo se han suscitado hasta hoy, debates intensos y de magnitudes casi que estratosféricas en distintos círculos de estudio de diferentes partes del mundo, por esta misma situación. Damiani (1997) sostiene que “la actual situación sociocultural se caracteriza por una extensa y profunda controversia en todos los campos del saber: científico, filosófico, político y literario, y que cuestionan certezas teóricas, valores adquiridos, tradiciones de pensamiento consolidadas” (7). De esta forma se vislumbra que el asunto de la discusión y el debate entre representantes de diferentes movimientos o paradigmas, ha gestado y establecido una disputa teórica entre la modernidad y la postmodernidad.

El problema subyace muy disimuladamente en que, a pesar de que la modernidad es fácilmente —supuestamente— reconocible, no es tan fácil así hacerlo con esa aparente transición paradigmática de la cual se habla generalmente en los círculos de estudio e investigación; transición aparentemente manifiesta entre lo moderno y lo posmoderno, entre una cosa que no acaba de morir y otra cosa que no acaba de nacer; entre una cosa que no acaba por establecerse como la postmodernidad —en la que se evidencia un rebasamiento del discurso moderno— y otra cosa que pretende desacralizar la visión anterior. Es de entender, como lo explica Kuhn, que cada transición en la forma de entender, comprender y asumir el mundo y sus procesos genera crisis y confusión, genera caos siendo ya un caos, profundiza la crisis siendo ya ésta una crisis profunda, por cuanto la crisis ha acompañado al ser humano precisamente desde que el hombre habita sobre la tierra; es decir, el hombre siempre ha estado en una crisis permanente del pensar o el no pensar, del hacer o el no hacer, y a esta crisis ya se ha habituado. Ahora, podemos ver la crisis como un peligro o como una oportunidad y, a título personal, me quedo con la segunda opción.

Existen quienes objetan la crisis ocasionada por la transición paradigmática de la cual se hace referencia en estas líneas; los hay quienes apuestan por una oferta neomodernista sin que ésta sea una postmodernidad

abrasante de la modernidad; e inclusive aquellos que niegan la posibilidad paradigmática de la postmodernidad; o los que apuestan por una transmodernidad, o los que —como aquella opción que diera Basarab Nicolescu en toda su interesante obra— apuestan por la idea de una cosmodernidad (entendida ésta como una posibilidad en la que se gesta una interacción entre ciencia, tecnología, arte, política, espiritualidad, religión, sociedad, etc.). No obstante, hay también quienes se aferran a pensar que este asunto de la postmodernidad no es más que charlatanería y pura basura, y que seguimos siendo tan modernos como en los tiempos de la Revolución Industrial. Existen quienes creyendo en la existencia de la postmodernidad sugieren su insuficiencia para desmontar el aparataje moderno (Dussel, 2010; Biardeau, 2007). Esa crisis planteada abre y ocasiona el destape de válvulas que permitirán, al pasar del tiempo, depurar las formas del pensamiento que aún hoy parecieran no tener un rumbo o un sentido.

El asunto que enloda la comprensión ética y estética de la investigación y de lo humano radica en la postura racionalista y lógica que hace de la técnica un instrumento seco, vacío, hueco, lo convencionaliza. No todo tiene respuesta desde el asiento lógico de la razón humana, no todo puede ser resuelto por el hombre y la ciencia, mucho menos desde la base de la técnica como formalidad. Mèlich (2003) sostiene:

Tengo la sensación de que creemos que habitamos en un universo en el que todo puede resolverse tecno-científicamente, en el que todo lo que sucede, aún lo más imprevisto, puede contemplarse según la lógica del sistema. Es importante estar atento aquí [...] Lo que es perverso es la lógica del sistema, una lógica que no puede tolerar lo incierto, que no puede aceptar los auténticos acontecimientos. La lógica tecnológica es totalitaria porque no admite nada ni nadie fuera de ella misma. Todo tiene que contemplarse instrumentalmente, según la relación medios-fines, según la utilidad coste-beneficio (41).

También lo alertaba Berger (1983) al sostener que: “hace falta ser un bárbaro intelectual para afirmar que la realidad es únicamente lo que podemos ver mediante métodos científicos” (198). Esa lógica a la cual nos referimos obviamente hace mención a la lógica dominante en el momento histórico, y si el momento histórico sigue respirando aromas modernos, pues ya sabremos el resultado en tanto la modernidad seguiría estando alineada con esa lógica. Por supuesto ello no convierte a la antinomia de

lo moderno y lo posmoderno en una coyuntura en la que lo postmoderno sea la solución y sea declarada vencedora, habrá que ver lo que sucede, habrá que ver, eso aún está por verse.

Praxiología de la investigación

Cuando hablamos de praxis lo hacemos en el talante de Kotarbinski (1965), Reyes (2012), Parlebas (2001), Tocqueville (1990) y Guédez (1987). En este sentido y como se ha mencionado con anterioridad, la praxis hace alusión a la coherencia deseable entre la teoría y la práctica.

El asunto de la coherencia entre la teoría y la práctica se revela importante y determinante debido a que, preciso al entrar en la discusión de la hipervaloración de la teoría y/o de la práctica —como conceptos que se asumen separados luego de la manifiesta bifurcación de la ciencia y la práctica en la transición de la filosofía de la naturaleza y la filosofía de la práctica (medicina, matemática, etc.) de los egipcios a los babilónicos y luego a los griegos—, nos damos cuenta de que el estudio y la interpelación de la teoría se hace necesaria y se impone en virtud de una larga tradición en la que se ha evidenciado una valoración excesiva de la práctica, en la que al parecer, se le privilegia en desmedro del constructo teórico que inexorablemente le sustenta —y que ha traído como consecuencia el debilitamiento epistémico de la praxis en el contexto de la investigación, tanto así que, como sugiere Tocqueville (1990), nos limita a hablar de una praxiología—.

El asunto de la praxis reside en la experiencia, en una experiencia que se hace real y se concreta en una especie de relación amorosa, alcanzada entre eso que finalmente se ve (el hecho, “lo práctico”), y eso que no se ve (que da qué pensar y sustenta el hecho), a saber, la esencia de lo anterior que da cuenta de lo mismo (pensamiento sustantivo). Si queremos pensar una pedagogía diferente de la investigación, flaco esfuerzo entonces para ello sería el intentar debilitar esa relación que es a la vez tan necesaria como imprescindible. En tal sentido nos hacemos eco de las palabras introductorias de los editores a una de las obras cumbres de Vasconi (Contra la Escuela, 2005), cuando afirman:

Difícilmente, en efecto, se puede pensar en una pedagogía innovadora sin un contexto teórico que sirva de soporte a la práctica diaria. Lamentablemente, los inclinados a la teoría poco saben de las

mediaciones de la práctica y quienes están enrolados en la experiencia cotidiana tienen más de una reserva con respecto a la teoría. Estas peligrosas dicotomías deben ser salvadas con urgencia (07).

Aunque Gadamer (1996) cree que la relación teoría-práctica es extremadamente confusa, no deja de sostener la idea de que la capacidad de teorizar del hombre forma parte de su práctica. Entonces, lo complejo de su relación no anula su relación; ambas dan cuenta de sí mismas en una relación que es eminentemente mutualista y no excluyente. El par o binomio teoría/práctica no tiene por qué remitir a una absurda lucha fraterna; por el contrario, remite más bien a una perspectiva política y crítica del hecho educativo y del acto pedagógico. Para Jorge Larrosa, pedagogo y filósofo español, tan sólo desde esta perspectiva tienen sentido la palabra “reflexión” y expresiones como “reflexión crítica”, “reflexión sobre la práctica o en la práctica”, “reflexión emancipadora”; y ello, en tanto se comprometen con un mayor o un menor éxito en prácticas educativas concebidas la mayoría de veces desde una perspectiva política.

Y esta discusión es fundamental habida cuenta la cantidad de barreras a las que tienen que hacer frente los investigadores. Becerra (1997) ya lo decía:

En el ámbito académico universitario aquella racionalidad científica se ha institucionalizado, imponiéndose como la forma suprema de producción de conocimientos. Es decir, en nuestros centros de educación superior encontramos dependencias, cátedras y unidades específicas de investigación donde ‘legítimamente’ se producen ‘conocimientos científicos’ y ellos dan la pauta, los criterios, el modelo para esa producción, incluso, determinan, con anterioridad, en gran parte, lo que ha de producirse. Pero no solo dan la pauta, no solo establecen modelos, el cómo desarrollar la investigación científico-social-educacional, sino que también definen y determinan las problemáticas, las temáticas, incluso, las preguntas que habrán de formularse al objeto de investigación. Es decir, el proceso de investigación se orienta de manera tal que solo sea posible producir lo que ya está predeterminado. Existe, en ese sentido, toda una capacidad y un aparataje institucional que impone los modos de pensar y las formas cosificadas del quehacer positivista tecno-instrumental (64).

Quizás esto tenga que ver con el intento de aplicar el mismo aparataje investigativo de las llamadas ciencias puras al mundo de las denominadas ciencias sociales y/o humanas. Obviamente se trata de un error en tanto las

formas de abordaje jamás serán las mismas, ni los objetos de estudio, ni los sujetos son iguales. Es muy probable que muchas de las críticas pudiesen ser atenuadas si comprendemos este punto tan sencillo. Entonces, la preocupación existente en torno a este tema, recae en el poco compromiso existente y manifiesto en la comunidad de investigadores y autoridades en propiciar encuentros práticos en las formas de asumir la investigación, la construcción del conocimiento y el desarrollo institucional. ¿Desde dónde podemos iniciar? Pues desde el abordaje crítico de nuestra realidad como investigadores. Esto significa asumir la investigación como palanca de la transformación universitaria, bordeando los intrínquilos administrativos y jurídicos de las instituciones sin desconocer el poder autónomo de las mismas. He aquí tan solo algunas precisiones:

- Mayor suma de voluntad política e institucional.
- Elaboración conjunta de una agenda de investigación y postgrado que se articule a la vez con las instituciones del Estado y las alternativas investigativas.
- Desarrollo comprometido de la investigación básica y la investigación aplicada.
- Proponer iniciativas de investigación en áreas que impliquen la transformación universitaria, entendiendo aún que ésta no se decreta ni se logra de la noche a la mañana; entendiendo además que ésta nunca es definitiva ni se alcanza definitivamente, porque el día que se decreta su logro se acaba el continuum de la universidad y del proceso mismo.
- Desarrollar propuestas curriculares para la transversalidad de la investigación en los modelos (en pregrado y postgrado).
- Incorporación de estudiantes de pregrado y postgrado en programas formales de formación de investigadores (no conducentes a títulos).
- Gestión del currículum desde la investigación como elemento referencial y transversal del mismo.
- Reordenamiento jurídico de reglamentos y normativas institucionales.
- Elevar el nivel y la rigurosidad científica de los programas que conducen las políticas de investigación.
- Vincular —y fortalecer— las unidades de investigación con los programas de postgrado —tal como lo expresan los reglamentos universitarios—.
- Elevar el número y el nivel del panel de especialistas en los programas de investigación.

- Construir plataformas sustentables para el intercambio universitario (profesionales, becas e intercambios para investigadores, pasantías en colaboración mutua, canjes de publicaciones, publicaciones conjuntas, sistematización de experiencias conjuntas, etc.).
- Conformar equipos de investigación de carácter multidisciplinario.
- Conformar equipos de investigación interinstitucionales.
- Elaborar proyectos de investigación con participación de investigadores invitados nacionales e internacionales.
- Desarrollar sistemas para la recuperación de fondos en investigación básica e investigación aplicada.
- Desarrollar sistemas internos para la elaboración de proyectos con financiamiento del Estado y empresas básicas en conjunto o por separado.
- Desarrollar sistemas de publicaciones periódicas en función de estándares nacionales e internacionales.
- Articulación de políticas institucionales universitarias con líneas estratégicas para el desarrollo del Estado.
- Fortalecer la institucionalidad de las empresas editoriales universitarias.
- Generación de ofertas para el desarrollo de la investigación en la universidad.

Como bien habremos notado es fácilmente perceptible en diversos espacios de la academia, la existencia de posturas rígidas, graníticas, que intentan imponer lógicas totalitarias en el campo de la investigación como si se tratase de un terreno exclusivo. Se ha impuesto una política del silencio y de la invisibilización que ofusca y somete al investigador novel. Es más, en muchos casos, se intenta “enseñar” desde la plataforma de una pretendida didáctica de la investigación un asunto que corresponde a la metodología, sin antes enamorar al estudiante (de pregrado o postgrado), es decir, se intentan imponer criterios metodológicos y técnicos amarrándoles a una camisa de fuerza sin cautivarles originalmente. Ello lo único que produce es una desbandada en masa. Después pretendemos investigadores, ¿de dónde?...

Si la investigación lo único que necesita es curiosidad y disposición de curiosear, ¿no sería mejor dar libertad para hacerlo sin la imposición?, y ello no quiere decir —como ya algunos críticos han señalado— que no respetemos las reglas lógicas de la investigación, la cientificidad y la rigurosidad metodológica. No se trata de aligerar la investigación, no se trata de engañar al estudiante, no se trata de convertir las cuestiones de la

epistemología en elementos vacuos, por el contrario, se trata de enamorar a los estudiantes de la investigación como un proceso real y natural, como *continuum* humano, como modo y estilo de vida de un universitario, de un profesional.

Referencias

- BECERRA, O. (1997). 'El discurso y la racionalidad científica prevaleciente en nuestros ámbitos académicos universitarios'. *Revista Educación y Sociedad* [1, 1, 63-81]. Instituto Pedagógico de Maturín.
- BERGER, P. (1983). *Introducción a la sociología*. México: Editorial Limusa.
- BIARDEAU, J. (2007). *Navegando entre-líneas: posmodernidad, política y socialismo del siglo XXI*. Recuperado el 31 de julio de 2012 de <http://www.sociologando.org.ve/pag/index.php?id=33&idn=63>
- BOURDIEU, P. (2003). *Los usos sociales de la ciencia*. Buenos Aires: Editorial Nueva Visión.
- CALERO, J. L. (2000). 'Investigación cualitativa y cuantitativa: Problemas no resueltos en los debates actuales'. *Revista Cubana de Endocrinología* [11, 3, 192-198].
- D'ANGELO H., O. (2004). 'La subjetividad y la complejidad. Procesos de construcción y transformación individual y social'. *Problemas sociales de la complejidad*. La Habana: Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas.
- DAMIANI, L. (1997). *Epistemología y ciencia en la modernidad*. Caracas: Ediciones FACES-UCV.
- DUSSEL, E. (2010). *Política de la liberación. Volumen II. Arquitectónica*. Caracas: Fundación editorial el perro y la rana.
- GADAMER, H. (1996). *El estado oculto de la salud*. España: Gedisa.
- GARCÍA, J. C. & MARTÍNEZ, M. R. (s.f.). 'El debate investigación cualitativa frente a investigación cuantitativa'. *Revista Enfermería Clínica* [6, 5, 212-217].
- GUÉDEZ, V. (1987). *Educación y proyecto histórico-pedagógico*. Caracas: Editorial Kapelusz-Venezolana.
- KOTARBINKI, T. (1965). *Praxeología: Una introducción a las ciencias de la acción eficiente*. Nueva York: Pergamon Press.
- LANZ, R. (2005). *Las palabras no son neutras: Glosario semiótico sobre la posmodernidad*. Caracas: Monte Ávila Editores Latinoamericana.
- MARTÍNEZ M., M. (2009). *La nueva ciencia: su desafío, lógica y método*. México: Editorial Trillas.

- MÈLICH, J-C. (2003). 'La sabiduría de lo incierto. Sobre ética y educación desde un punto de vista literario'. *Revista Educar* [31].
- MORÍN, E. (2000). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Caracas: Ediciones FACES/UCV-IESALC-CIPOST.
- PARLEBAS, P. (2001). *Juegos, deporte y sociedad. Léxico de praxiología motriz*. Madrid: Editorial Paidotribo.
- PEÑA V., L. & Valdivieso A., F. (2007). *Del fanatismo metodológico a la diversidad en la investigación educativa*. Maracay, Venezuela: Subdirección de Extensión, Instituto Pedagógico 'Rafael Alberto Escobar Lara' de Maracay.
- RATTERO, C. (2009). 'La pedagogía por inventar'. LARROSA, J. & Skliar, C. *Experiencia y alteridad en educación*. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- REYES R., A. D. (2012). *Teoría de la Recreación: Claves para su resignificación*. Tesis Doctoral no publicada. Universidad Pedagógica Experimental Libertador: Maturín, Venezuela.
- _____ (2011). *Por una pasión de la investigación*. Proyecto de Trabajo de Grado no publicado para optar al título de Magíster en Educación Superior. Universidad Pedagógica Experimental Libertador: Maturín, Venezuela.
- SUÁREZ, N. (2007). *El problema de la tesis o la tesis como problema*. Mérida, Venezuela: Consejo de Publicaciones de la Universidad de Los Andes.
- TOCQUEVILLE, J. J. (1990). *Teoría de la Educación Física*. Armenia, Colombia: Editorial Kinesis.
- URIBE, O. (2006). *Diccionario de metodología de la investigación científica*. [2ª ed.] México: Limusa Noriega Editores.
- VASCONI, T. A. (2005). *Contra la Escuela. Lucha de clases y aparatos educativos en el desarrollo de América Latina*. [3ª ed.] Caracas: Editorial Laboratorio Educativo.