

De las rupturas epistemológicas. Una mirada desde la experiencia

Of epistemological ruptures. A look from the experience

◆ **Aimara Escobar**

escobara2603@gmail.com

Universidad Central de Venezuela (UCV)

Artículo recibido en septiembre 2018 | Arbitrado en octubre 2018 | Publicado en enero 2019

RESUMEN

Palabras clave:

Ruptura epistemológica; experiencia; curiosidad epistémica

Hablar de rupturas epistemológicas supone la inserción en una racionalidad o un estilo de pensamiento específico y que, por alguna razón, se produce un quiebre. De allí que esta investigación se propuso poner en evidencia qué activa o motiva una ruptura epistemológica; cómo se presenta ese proceso en la práctica y qué posibilidades tienen los docentes de asistir a una ruptura epistemológica. Para ello, se analizaron las narraciones de la experiencia vivida por algunos docentes dentro de lo que supone metodológicamente un análisis del discurso. Como resultado, se pudo organizar un esquema con cinco momentos que orientan la ruptura epistemológica, que son: la crisis; la transducción; la crítica y reflexión; la comprensión y finalmente, la asunción del nuevo enfoque. Lo valioso de conocer este proceso mediante narraciones fue generar estímulos sobre rupturas epistemológicas sin tener que pasar por todos los pasos traumáticos, así como promover la formación de investigadores.

ABSTRACT

Keywords:

Epistemological rupture; experience; epistemic curiosity

Talking about epistemological ruptures supposes the insertion in a specific rationality or style of thought and that, for some reason, a break occurs. Hence, this research set out to reveal what activates or motivates an epistemological rupture; how this process is presented in practice and what possibilities teachers have to attend an epistemological break. To do this, the narratives of the experience lived by some teachers were analyzed within what a methodological analysis of the discourse supposes. As a result, a scheme could be organized with five moments that guide the epistemological rupture, which are: the crisis; transduction; criticism and reflection; understanding and finally, the assumption of the new approach. The valuable thing of knowing this process through narrations was to generate stimuli on epistemological ruptures without having to go through all the traumatic steps, as well as promoting the training of researchers.

INTRODUCCIÓN

Las rupturas epistemológicas han sido un tema muy tratado desde la perspectiva del desarrollo de la ciencia. Supone que se ha estado ubicado en una racionalidad o un estilo de pensamiento específico por algún tiempo; sumergido en una postura o enfoque epistemológico determinado que ofrece certezas y verdades para un investigador o una comunidad de investigadores que por muchos años ha correspondido al enfoque objetivista/positivista, cuyas certezas y verdades que en muchos casos son inquebrantables. Ahora bien, por muy fuerte que sea este estado de confort, por alguna razón ese estilo de pensamiento podría romperse. Podría ser por una lectura, una experiencia, un hallazgo inesperado o el mismo hastío de hacer las cosas de la misma manera, lo que ocasiona un quiebre, por el impacto que genera. Es decir, esa lectura o esa experiencia asienta un “golpe” cognitivo a los esquemas empleados hasta ese momento y hace “temblar” la episteme del sujeto, produciendo por tanto, un “choque paradigmático”.

Por lo general, los estudiantes de postgrado (en especial los de maestría y doctorado) y hasta los docentes (para la presentación de trabajos de ascenso) que están obligados a generar conocimientos se enfrentan a ese reto sin mayores herramientas que la de haber hecho un Trabajo de grado en la licenciatura; allí deberán enfrentar posiblemente nuevos estilos de pensamientos y nuevas racionalidades de las cuales no tienen suficientes competencias para procesarlos de manera inmediata, y los tiempos y las exigencias administrativas de la entrega de un trabajo generan mayores tensiones. En ese caso, pasan por procesos de crisis, frustraciones y de desánimo que muchas veces conducen al abandono de estos estudios.

A toda esta situación, Ugas (2011) lo denomina “crisis” generada “cuando surge algo distinto a nuestras certezas” (p. 27) y se entra en una fase de emergencia, en la cual el sujeto busca darle alguna explicación a eso que se le está pasando. Para muchas personas ese choque las paraliza, pero para otras es un estímulo, un impulso que los empuja a seguir conociendo. Se transforma en una chispa que activa su curiosidad epistémica cuyo desenlace final es la ruptura epistemológica. No obstante, estas rupturas suelen ser difíciles y hasta dolorosas. El hecho de enfrentarse a una nueva racionalidad de pensamiento para la producción de conocimientos, hace vivir a un investigador en ciernes, momentos de frustración que en muchas ocasiones lo desaniman a continuar.

Es por estas razones que en esta investigación, se planteó la necesidad de poner en evidencia con mayor detalle ¿qué activa o motiva una ruptura epistemológica? ¿Cómo se presenta ese proceso de romper con un enfoque epistémico o paradigma en las personas? Y ¿cuáles son sus etapas? Además, ¿cuáles son sus implicaciones en el proceso de generar conocimiento? Y ¿qué posibilidades tienen los profesionales del área educativa de asistir a una ruptura epistemológica? Para dar respuestas a estas interrogantes la discusión filosófica, dado el tema, no es una opción; por el contrario, lo que se pretendió fue conocer de la mano de quienes han vivido tal experiencia y extraer de ella los elementos necesarios para organizar un esquema que permita evidenciar lo que ocurre cuando un investigador se enfrenta este tipo de situaciones y mostrarle lo que puede hacer para darle sentido y superarla.

La revisión de diversas posturas críticas epistemológicas vislumbró el desarrollo exigido por la temática investigativa. En este sentido, se destaca lo planteado por Ortuño (2015), pues desde que Francis

Bacon con su obra *Novum Organum*, escrita en 1620, y su clasificación de las ciencias, así como desde que René Descartes postuló en el *Discurso del Método*, publicado en 1637, se instauró en todas las esferas de la sociedad una episteme o una forma de conocer y abordar la realidad que fue validada socialmente por la comunidad de científicos y se convirtió por largo tiempo en el paradigma hegemónico; a esta se le llamó la episteme de la racionalidad empírico-analítica o instaurada especialmente en la mente de los investigadores para la producción de conocimiento científico.

“Esta sociedad es hija del pensamiento de Descartes” (s.n), así lo afirma el profesor Manterola (2012), refiriéndose a que esta sociedad occidental ha sido educada bajo los parámetros y criterios de la racionalidad empírico-analítica denominada también paradigma positivista, enfoque o estilo de pensamiento positivista. Esta herencia de Descartes, con su afán por el dato observable y verificable, ha limitado históricamente las posibilidades de mirar la realidad desde otro punto de vista. Al respecto Martínez (2013) señala que se nos impuso, sobre todo a lo largo del siglo XX, ese estilo de pensamiento. En consecuencia nuestro aparato conceptual clásico –que creemos riguroso, por su objetividad, determinismo, lógica formal y verificación- quedó en una suerte de inercia mental; es así que afirma lo siguiente:

En efecto, la dinámica psicológica de nuestra actividad intelectual tiende a *seleccionar*, en cada observación, no cualquier realidad potencialmente útil, sino sólo aquella que posee un significado personal. Este *significado “personal”* es fruto de nuestra formación previa, de las expectativas y teoréticas adquiridas y de los valores, actitudes, creencias, necesidades, intereses, ideales y temores que hayamos

analizado. De este modo, podemos decir que tendemos a ver lo que esperamos ver, lo que estamos acostumbrados a ver o lo que nos han sugerido que veremos. (p. 44)

Pensar en la posibilidad de ver la realidad desde otras ópticas o perspectivas, en muchas ocasiones genera angustias y preocupaciones que en definitiva frenan las opciones de cambio. Tan es así que muchos profesores, en su discurso conversacional cotidiano, declaran un cambio en su estilo de pensamiento bajo un pretendido alejamiento del positivismo clásico -lo que Argyris y Shön (1978) denominan teoría explícita-, pero en la práctica, es decir, en sus discursos y escritos académicos emerge el pensamiento positivista subyacente (teoría en uso). No obstante, hay experiencias que marcan un camino al generar reacciones diversas en algunos docentes y se abren la posibilidad de curiosear otras formas de generar conocimiento y logran la transformación de su episteme. Ese es el caso que narra el padre Alejandro Moreno, profesor de la Universidad Católica “Andrés Bello” (UCAB), cuando inició su acción pastoral en un barrio de Petare por los años de 1980 y también es el caso de Alejandra Velázquez, profesora de la Universidad de Sonora de México, cuando inició sus estudios de maestría.

Estos profesores vivieron experiencias completamente diferentes en distintos contextos, pero ambos transitaron por un proceso de crisis, y después de pasar por algunas etapas, lograron romper con su enfoque epistemológico de formación y alcanzaron la transformación de su episteme. Esto significa que no todo está perdido, que sí existen posibilidades reales de transformar el pensamiento subyacente; el asunto es que el o la docente en el transcurso de su formación (que no acaba nunca) puedan vivenciar alguna experiencia que los haga dudar sobre sus certezas y

que esté dispuesto a aceptar que ese estilo de pensamiento positivista con el cual fue formado, no posee la verdad última en materia de abordar la realidad y para generar conocimiento científico.

Las experiencias de estos dos profesores, narradas por ellos mismos (en conferencias y charlas) y asentadas en escritos (publicados en artículos de revistas arbitradas), son las que se convirtieron en el centro de esta investigación. Dado que sus experiencias y las lecciones que de ellas se pueden extraer sirven para establecer criterios más amplios en la formación del docente, toda vez que el significado de sus experiencias hace que sus protagonistas queden al descubierto, develados sus supuestos, sus conflictos y dificultades para superar la episteme con la que fueron formados.

Experiencia, curiosidad epistémica y ruptura epistemológica

En este punto se hace necesario exponer lo que en este trabajo se asumió por conceptos clave o fundamentales de la investigación, que son: experiencia, curiosidad epistémica y ruptura epistemológica. Para la primera categoría se acudió a lo que plantea Larrosa (2006) cuando afirma que la *experiencia* “es lo que nos pasa, o lo que nos acontece o lo que nos llega” (p. 53), diferenciándola enfáticamente de la información, de la opinión y del trabajo. Para este autor lo que acontece y afecta al sujeto que vive la experiencia implica que debe suspender su opinión o juicios y detenerse a pensar en lo acontecido, poniéndole mucha atención a eso que le sucede, de manera de obtener de ella un aprendizaje. Es decir, se refiere un poco a lo que señala Husserl con su *epoché*, pues no se trata de una experiencia si el sujeto no le ha ocasionado tal grado de afectación que lo haga detenerse para percibirla y dejarse absorber por ella; dejando a un lado las posiciones,

imposiciones, oposiciones o proposiciones sobre esa experiencia que conducen a asumir posturas ante ella, lo cual se aleja de la experiencia y de su enseñanza.

Para Larrosa la experiencia encierra una enseñanza que forma y transforma; en este caso, si el sujeto está predispuesto (asumiendo una postura) no la captará en su esencia y por tanto no logrará su transformación. Si eso ocurre, no se llamaría experiencia para este autor. De ahí que la experiencia para Larrosa (2006), posee “una capacidad de formación o de transformación”, por lo que el sujeto de la experiencia deberá estar abierto y dispuesto a su propia transformación. Este aspecto fue fundamental para esta investigación por cuanto los sujetos del estudio, en todo momento estuvieron abiertos a la experiencia y a medida que les iba sucediendo, sin saberlo, estaban entrando en un proceso que los conduciría inevitablemente a su transformación.

La experiencia puede ser una lectura, el encuentro con personas o lo que pasa en la vida cotidiana; todo puede ser un acontecimiento; ahora bien, se convierten en un acontecimiento solo en la medida que afecta al sujeto, que lo afecta en lo que es, en lo que piensa, en lo que siente, en lo que sabe, en lo que quiere, en lo que hace. El nivel de afectación en el sujeto de lo que le acontece es lo que para Larrosa es la experiencia propiamente dicha. Sin esa afectación no hay experiencia.

Afirma Larrosa (2006) que las personas nos mantenemos constantemente creándonos una opinión a partir de la gran cantidad de información que recibimos; señala que vivimos sumergidos en un mundo de información y luchamos día a día por mantenernos informados pero esa obsesión por convertirnos en informadores no deja lugar a la experiencia, no nos permite vivir experiencias, de allí que advierta que la información es enemiga de la experiencia. Señala, por otra parte, que al

estar en permanente interacción en nuestra vida cotidiana con personas, hechos y situaciones diversas nos están pasando cosas, las cuales no presentan mayor significatividad para nuestro ser. No obstante, cuando esas cosas que nos pasan caen en un grado de significación y afectación y además estamos abiertos, perceptivos, atentos –en una palabra, preparados– entonces “eso que nos pasa”, pasa a otro nivel; al nivel de la experiencia. Por ello, para Larrosa (2006), la experiencia es individual, es personal, es íntima. Es lo que para Gadamer (como se citó en De Sousa Minayo, 2010) es la vivencia, cuando afirma que esta es la objetivación de la experiencia en forma de realidad pensada; en otros términos, la vivencia constituye la elaboración del individuo sobre lo que experimenta. Es decir, Gadamer diferencia la experiencia de la vivencia, otorgándole a la vivencia lo que para Larrosa es la experiencia.

En cuanto a la segunda categoría, *curiosidad epistémica*, podemos definirla como la capacidad que pueda desarrollar un investigador para descubrir diferentes formas de abordar la realidad y estudiarla. Pasa por criticar y reflexionar acerca de la propia postura epistémica que se ha profesado, desprendiéndose de las certidumbres y de las verdades absolutas y universales ofrecidas por la racionalidad empírico-analítica con la que fue formado. Vista de esa manera, la curiosidad epistémica se convierte en un acto de rebeldía y de insubordinación ante los principios de esa racionalidad y ante la hegemonía del enfoque cartesiano-positivista que predominó por siglos en la forma de investigar.

La curiosidad como tal es una condición innata del ser humano. Para Dewey (1993) la curiosidad se comienza a desarrollar desde la infancia, denominada curiosidad orgánica; ahora en el proceso de su crecimiento y bajo la influencia de estímulos

sociales pasa a otro nivel convirtiéndose en curiosidad social y esta pasa a un nivel de mayor complejidad cuando en vez de preguntas inconexas (formuladas en la niñez), comienzan a organizarse preguntas en redes de asociación en la búsqueda de respuestas con propósitos o fines definidos por un interés particular, a este tipo de curiosidad, Dewey las denomina, curiosidad intelectual. Es el tipo de curiosidad que va a permitir el desarrollo de investigaciones para incrementar el conocimiento; es la curiosidad fundamental para romper ataduras dogmáticas que inhiben las posibilidades de un espíritu científico amplio, abierto y flexible.

La herencia cartesiana de Descartes impuso una forma de investigar que por mucho tiempo fue irrefutable e incuestionable; fue consumida por todos en todas las esferas de la sociedad, en especial, por docentes e investigadores como única vía para generar conocimientos válidos como si se tratara de verdades absolutas. Bourdieu (2003) señala que los docentes aceptan estas formas de investigar sin un mínimo de cuestionamiento. Para Dewey (1993) esta es una de las muy variadas formas de perder la curiosidad cuando menciona que las personas quedan “atrapadas en un dogmatismo rígido” que es perjudicial para desarrollar el espíritu de asombro o la posibilidad del descubrimiento. En consecuencia, según el autor antes mencionado, la aceptación estoica de un paradigma es un resultado de esa herencia cartesiano-positivista, que ha coartado la curiosidad intelectual y por tanto la curiosidad epistémica, cerrando en gran medida la posibilidad de mirar otras formas de generar conocimiento científico produciendo en las personas un sentimiento “de que todo lo importante está ya establecido y de que no hay nada por descubrir” (p. 51).

A pesar de esta situación, existe la posibilidad de que se generen dudas en el transcurso del desarrollo de un investigador (específicamente en los programas de postgrado) acudiendo al desarrollo de un pensamiento más amplio y crítico; Martínez (2008) afirma que:

un investigador (...) debe ser también un gran “pensador” en un área específica del saber, una persona que no cree en varitas mágicas o trucos para resolver problemas, que utiliza métodos y técnicas, pero que así mismo desconfía de ellos, que se deja llevar por una *teoría de la racionalidad*, pero que piensa que puede también haber otras u otras. (p. 45)

Kincheloe (2001) plantea el impacto de la herencia cartesiano-positivista en los términos de “trastorno cognitivo moderno” cuando señala que los docentes pasan largos años de su vida sin detenerse por un momento a reflexionar ni sobre su forma de pensar ni sobre las estructuras y discursos que la han conformado (p. 46). Es decir, que la estructura subyacente que delimita el campo del conocimiento y las formas como la realidad es percibida, ordenada, concebida y abordada, lo que constituye la episteme (definida así por Foucault, como se citó en Domínguez, 2006), toda vez que se conformó desde esa perspectiva cartesiano-positivista, queda fijada en el inconsciente del sujeto impidiéndole plantearse la menor crítica y la reflexión sobre cómo fue construida e instaurada en su subconsciente. Es por eso que romper con ese modelo amerita pasar por alguna experiencia importante que le permita al sujeto revelarse y desarrollar nuevas formas de conocer y de producir conocimiento.

En tal sentido, formularse críticas o atreverse a ver la realidad de otra manera, es un acto de irreverencia y de desacato a los principios, normas establecidas por esa

racionalidad empírico-analítica; se transforma en un reto abrirse paso hacia otras racionalidades y otras formas de abordar la realidad. Ya a finales del siglo XX, Bachelard planteaba como propuesta detenerse a repensar lo establecido como forma de investigar y atreverse a generar una “ruptura epistemológica”; la urgencia es ir más allá de lo dado, de lo objetivo y lo socialmente aceptado.

La *ruptura epistemológica* es la tercera categoría a incorporar en la discusión. Se asume en este trabajo como una escisión o rompimiento con el enfoque epistemológico o paradigma al cual se ha estado ligado por mucho tiempo (especialmente en la investigación) para asumir, uno nuevo. Ese rompimiento obviamente no es lineal ni se produce de manera espontánea, pasa por un proceso que implica vivir una experiencia significativa que haga cuestionar al propio enfoque y, por supuesto, entrar en procesos de reflexión que orienten el camino hacia la asunción de un nuevo enfoque.

La humanidad ha estado siempre inmersa en procesos de cambios paradigmáticos. La modernidad misma constituyó un rompimiento con el paradigma que predominó por mucho tiempo donde dominaban las ideas deterministas de Newton; por ejemplo de considerar al universo como una gran máquina operando con precisión en tiempo y espacio; con la relación causa-efecto, entre otras. A este paradigma le sucedieron las ideas de Einstein con su teoría de la relatividad, lo cual marcó un importante hecho en la superación de la ciencia clásica y luego con los estudios de Jhon Wheeler (como se citó en Manterola, 2012) acerca del comportamiento de los fotones (como partícula y como onda) en la física cuántica significó una importante ruptura epistemológica. Ugas (2011) plantea que “los avances de la ciencia requieren una ruptura con los hábitos mentales del pasado” (p. 30). Sin esas rupturas los

avances de la ciencia y por tanto de la sociedad, no serían tales.

Ahora bien, si eso que ocurre en el mundo exterior, o en el plano de comunidades de científicos, cabe preguntarse cómo se manifiestan las rupturas en el ser humano; en el plano de ese estudiante que se inscribe en un programa de postgrado o de ese investigador que inicia un trabajo en el contexto comunitario con una estructura epistémica predeterminada, seguro de sus verdades y orgulloso de sus certezas; o también de aquel docente que recién ingresa a una universidad para dictar algún seminario de investigación, donde se están discutiendo las más variadas posturas acerca de los distintos planos epistemológicos, ontológicos, axiológicos y metodológicos y espera estar a la altura de tales discursos, con sus teorías, autores, métodos y demás. Son interrogantes que apuntan hacia experiencias a las cuales se enfrentan esos sujetos (estudiantes, docentes, investigadores), el asunto es cómo viven esas experiencias y si realmente se les puede denominar como tal en los términos de Larrosa.

Eso significa tener la posibilidad de escuchar las teorías explícitas y develar las teorías en uso o subyacentes de esos sujetos; el conocer cómo emprenden esa cotidianeidad que les toca vivir y determinar si realmente eso que viven les afecta. En ese sentido, si se corresponden con una experiencia, las eventuales respuestas de esos sujetos, estudiantes de postgrado, docentes o investigadores, pueden manifestarse de diversas formas tales como:

a) Un “trastorno cognitivo moderno” como lo que denomina Kincheloe (2001) -o parálisis paradigmática- supone entrar en una inercia que mantiene al docente, investigador o estudiante anclado en el paradigma o enfoque epistemológico que le ofrece las certezas y la manera conveniente

de mantenerse en la línea de pensamiento en la que se formó y en la que cree como verdad absoluta. Este trastorno cognitivo se expresa en la seguridad o certeza de que el enfoque epistemológico en el que se encuentra es el único válido, por tanto, se genera una resistencia a pensar y actuar de manera diferente, bajo otra racionalidad que no sea la conocida y validada históricamente, como ha sido la racionalidad cartesiano-positivista. De esta manera, quien se encuentra en esta situación, dada su estructura epistemológica rígida se le dificulta en gran medida resignificar sus concepciones y esquemas desde la crítica y la reflexión, de ahí que sus prácticas seguirán bajo los mismos supuestos de la racionalidad profesada. Quiñones (2009), refiriéndose a las crisis paradigmáticas en los docentes, señala:

Por el contrario las parálisis paradigmáticas se caracterizan por la tendencia a la perpetuación de metodologías y didácticas particulares, a la repetición mecánica de contenidos, al temor a la curiosidad y cuestionamiento, al rechazo a la generación de problemas como forma de construcción del conocimiento. Es una especie de encerramiento en ideas rígidas, una bien llamada “ceguera intelectual o afectiva” que impide la utilización del pensamiento analógico y metafórico como alternativa de cambio. (p. 3)

Muestra de esta parálisis paradigmática son las expresiones de docentes universitarios, como por ejemplo: “¿y es que acaso hay otro método diferente del método científico?”, “la ciencia que se precie de ser ciencia se hace con el método científico”; “los que hablan de otros paradigmas diferentes al cuantitativo no son científicos”; “Si en tu trabajo no hay una muestra significativa a quienes hacerle las encuestas, no tienes investigación”. O peor

aún, lo que aparece en un artículo publicado en una revista educativa: “Utilizaremos, por tanto, procedimientos cualitativos en aquellos casos en que no podamos cuantificar la información y cuando los datos no sean aplicables o no estén disponibles.”

En este punto necesariamente hay que acudir al concepto de obstáculos epistemológicos de Bachelard (2000) que al respecto señala:

Es en el acto mismo de conocer, íntimamente, donde aparecen, por una especie de necesidad funcional, los entorpecimientos y las confusiones. Es ahí donde mostraremos causas de estancamiento y hasta de retroceso, es ahí donde discerniremos causas de inercia que llamaremos obstáculos epistemológicos. (s.n)

Estas inercias ocasionadas por los obstáculos epistemológicos surgidos por preceptos impuestos históricamente, crean barreras al desarrollo del conocimiento cuya potencia para coartar la curiosidad, la creatividad no tiene límites; ahora bien, en tanto que los estudiantes, docentes e investigadores se preocupen por “activar los mecanismos mentales que permiten interpretar la realidad y le formulen preguntas distintas al pensamiento” (Ugas, 2013), entonces en esa medida, se logrará flexibilizar y ampliar la episteme.

b) Las pseudo-rupturas es otra de las posibles respuestas ante experiencias que colisionan con el enfoque epistemológico profesado. Se caracteriza por reconocer que existen otras formas de abordar y conocer la realidad diferente a la ejercida y hace ver a la comunidad de profesores o de investigadores en su discurso, es válida la apertura y asunción de nuevos enfoques; sin embargo, en sus prácticas académicas (en clases, en sus escritos, en el discurso

académico) continúa el ejercicio del enfoque cartesiano-positivista.

Tal es el caso de un profesor de postgrado que conoce los diferentes enfoques, los trabaja en clases, se asume como amplio en su enfoque epistemológico (su discurso entre pares); sin embargo, escribe en un informe académico lo siguiente: “El Trabajo de grado estará dirigido a la solución de problemas puntuales en materia de xxx (se obvió el área como mecanismo de protección del autor) y con la aplicación del método científico, esto último debe ser evidente tanto en el proyecto como en el trabajo final para validarle como investigación.” O el caso de aquella profesora que aún dictando en sus clases la procedencia de cada uno de los enfoques, ofreciendo el contexto político-ideológico en el cual se insertan y las consecuencias de haber tenido como hegemónico el pensamiento cartesiano-positivista, pues llega a afirmar que “los estudiantes requieren de los esquemas tradicionales para asirse de algo al iniciar una investigación”; con lo cual les estaría reforzando los esquemas clásicos tradicionales. A esto nos referimos con las pseudo-rupturas.

Las pseudo-rupturas son más frecuentes de lo que nos imaginamos, dado que en ocasiones se entiende el asunto epistemológico como una moda en la que hay que insertarse para estar acorde con lo que se discute y con lo que se lee en los círculos de profesores e investigadores, sin la menor comprensión de lo que significa asumir una postura luego de haber conocido otras racionalidades y formas de abordar la realidad, a partir de la crítica y la reflexión como acciones importantes para lograr las rupturas definitivas. Las pseudo-rupturas crean disonancias cognitivas que confunden a estudiantes e investigadores en ciernes cuando tratan de entender lo que dice y hace el docente sin mayores

herramientas que le ha dado su limitada o nula formación en epistemología.

c) La siguiente respuesta es la ruptura epistemológica propiamente dicha, concebida como el rompimiento definitivo con el paradigma con el que el estudiante, profesor o investigador se formó y al cual está adscrito; la separación de los viejos esquemas y la resignificación de sus propias concepciones, creencias y prácticas a partir de procesos de confrontación entre sus propias convicciones y los nuevos enfoques y de pasar por importantes procesos de críticas y de reflexión; esto no se limita solo a su contexto académico-profesional sino a sus formas de hacer y de actuar en todo momento. Se trata de un cambio de actitud que se corresponde con su nuevo enfoque y creencias. Pensar, hablar y actuar en correspondencia con el nuevo enfoque asumido.

Ugas (2013) plantea que cuando la experiencia encierra algo distinto a las certezas que poseemos, cuando esa experiencia nos muestra algo que contradice nuestra postura epistémica, entramos en crisis. Se produce lo que denomina “una emergencia cognitiva, en la cual se puede propiciar el descubrimiento, la inventiva, la innovación y la creación” (p. 15), cada uno identificado como eventos extraordinarios con lo que definitivamente se evoluciona en el conocimiento.

Ahora bien, dado que este fue el tema central de esta investigación y por tanto es el proceso que se develará a partir de las narraciones de los docentes del estudio se ahondará en ello en la discusión de sus resultados.

METODOLOGÍA

La investigación se llevó a cabo teniendo como punto central, las narraciones compartidas por los profesores Moreno y Velázquez. Estos profesores atravesaron por un proceso similar cuando les tocó vivir una experiencia en contextos

diferentes y llevando a cabo acciones completamente distintas. De allí la utilidad y el aprendizaje que emergen de estas narraciones.

Se seleccionaron estas narraciones en dos momentos diferentes; en el proceso de búsqueda de información sobre epistemología y en especial sobre la investigación cualitativa. Como inciso, se acota que esta búsqueda estuvo orientada a encontrar lecturas sobre epistemología para usarlas como recursos didácticos en un diplomado sobre investigación cualitativa, con el fin de explicarle a los estudiantes cómo se puede transformar la episteme. Esta lectura estuvo acompañada de la proyección de la película Dr. Strengé.

En este primer momento se seleccionó la lectura del padre Moreno para explicar cómo puede un investigador transformar la episteme racional-positivista a otra visión de la realidad con la finalidad de desarrollar el tema de las rupturas epistemológicas. En un segundo momento, se estaba en la búsqueda de lecturas sobre rupturas epistemológicas y se seleccionó el artículo de la profesora Velázquez porque narra, desde una visión personal, todo lo que aconteció en su vida mientras estudiaba una maestría.

En general, los dos autores de las narraciones, desarrollan un relato personal, cargado de desventuras, obstáculos, observaciones y reflexiones personales de vivir tales experiencias; estas permitieron, mediante una lectura minuciosa y pensando en lo que conversan varios profesores en su vida cotidiana sobre la superación del enfoque cartesiano-positivista, evidenciar que en muchos casos no son rupturas epistemológicas reales. En consecuencia, realizar un análisis de estos discursos sirvió entonces, para develar el proceso por el cual atraviesa un sujeto que realmente se da cuenta de la experiencia que está viviendo y la expone sin más razones que abrir espacios de discusión y de reflexión

para quienes están en el camino de cruzar barreras u obstáculos epistemológicos que les impide la superación del enfoque tradicional positivista y por tanto, avanzar en el desarrollo del conocimiento.

En otro orden de ideas, vale mencionar que en esta investigación se asume la narración “como género específico del discurso” (p. 19), tal como lo plantean Bolívar, Domingo y Fernández (2001); en la cual la experiencia vivida por profesores es narrada o expresada en un relato. El procedimiento seguido para extraer de estas narraciones las situaciones por las cuales pasaron sus protagonistas fue el siguiente:

- En primer lugar se leyeron los relatos y se identificó: *el contexto* donde tuvo lugar la experiencia; los elementos que conforman *la experiencia* como personajes, teorías, autores; y *las unidades de significado*, las cuales se fueron separando haciendo uso del subrayado y luego fueron extraídas y colocadas en un cuadro para su análisis.

- Como segundo paso, se procedió a conformar un sistema de categorías describiéndolas a partir de las expresiones y significados descubiertos en las narraciones. Cabe señalar que los descriptores, se refieren a las expresiones, calificativos u opiniones emitidos por los narradores; su función es describir a las categorías. Los descriptores en este estudio

se presentan como citas literales o textuales.

La reconstrucción del significado de las narraciones llevó al diseño de un proceso el cual condujo a sus autores a una ruptura epistemológica. Es por ello que las categorías que organizan dicho proceso son: a) la llegada (al contexto); b) la crisis/emergencia cognitiva; c) la transducción; d) crítica del enfoque al cual está adscrito el sujeto; e) la reflexión; f) comprensión de lo que ocurre y me ocurre; esto es, la comprensión de haber estado adscrito a un esquema epistemológico rígido y g) la renuncia a ese enfoque de adscripción y la sunción de una nueva forma de ver la realidad.

- Se realizó un análisis intra e inter-sujeto. El primero permitió la interpretación del significado que cada narrador le atribuía a su experiencia; y el segundo, se realizó a partir de la comparación de lo narrado por cada autor con el sistema de categorías construido. El proceso llevó a la construcción y reconstrucción del proceso por el cual pasan los sujetos para romper con un enfoque o paradigma epistemológico.

RESULTADOS

De las narraciones se extrajeron las unidades de significado con las que se realizó el sistema de categorías. Estas se describen en el Cuadro 1:

Cuadro 1. Unidades de significados

Categoría	Descripción
La llegada	Describe cómo narra el autor su llegada al contexto donde tuvo lugar la experiencia. En el caso del profesor Alejandro Moreno su llegada fue a un barrio de Petare en Caracas; mientras que el contexto donde vivió la experiencia la profesora Alejandra Velázquez, fue el universitario cursando un programa de Postgrado en el nivel de maestría.
Transducción	Describe la explicación que formula quien vive la experiencia a lo que le está ocurriendo, con la aplicación de las herramientas conceptuales, teóricas, axiológicas y códigos y demás elementos propios del enfoque epistemológico que profesa.

Categoría	Descripción
Crisis	Se refiere a los conflictos o a la emergencia cognitiva generada por el impacto que produce la experiencia al mostrar algo que contradice la postura epistémica de la persona que la vive.
Crítica	Refiere a los juicios o censura que realiza quien vive la experiencia, sobre su propio esquema epistemológico o la episteme que posee.
Reflexión	Describe cómo, quién vive la experiencia, logra repensar los esquemas epistemológicos propios desde una postura razonada y sobre la consideración de los nuevos esquemas que ésta –la experiencia– le presenta.
Comprensión	Describe la manera como entiende y asimila el nivel de profundidad del nuevo esquema epistemológico, quien vive la experiencia.
Renuncia	Representa la manera en la cual, quien narra la experiencia, es capaz de desistir de sus concepciones, creencias y hábitos ejercidos desde su formación para asumir una nueva postura epistémica.

Una vez establecidas las categorías de la investigación, a partir de cada una de las narraciones (análisis intra-sujeto), se procedió a realizar el estudio inter-sujeto; es decir, se realizó una comparación entre las narraciones para establecer la correspondencia entre ellas, descubriendo similitudes en el significado que le asignaron a cada situación que le tocó vivir a cada uno. A partir de allí se identificaron los pasos de un proceso que se convirtió en el centro de la investigación y del descubrimiento esencial de las narraciones; el proceso de la ruptura epistemológica.

En consecuencia, este proceso se inicia con la llegada al contexto, para la profesora Velázquez se inicia así:

“Llegamos a la maestría con una serie de ideas e ideales preconcebidos de lo que éramos y queríamos hacer. Nuestro tema de investigación era el más relevante y estábamos preparados para el reto que nosotros mismos, sin que nadie nos obligara, nos habíamos impuesto. ¿Qué tal el optimismo?”

Mientras que el padre Moreno como también lo llamaban lo narra de esta manera:

“Llegué al barrio como sacerdote para una acción pastoral puntual y

supuestamente transitoria: decir una misa un domingo. Las circunstancias me llevaron a convertir esa acción de transitoria en permanente y de puntual en integral.”

Luego comienzan a ocurrirle cosas a nuestros narradores. En el caso de la profesora Velázquez: el encuentro con teorías y autores como Marx, Husserl, Zemelman y Bachelard:

“A través de Husserl y la lectura de “Meditaciones Cartesianas” comienza nuestro diálogo con la realidad y con nuestro objeto.

La idea de la existencia más la no preexistencia del objeto también fue retomada de Marx...

...aprendimos de Hugo Zemelman sobre la voluntad de conocer...”

En el caso del profesor Moreno, con personas con otra visión del mundo; lo narra de la siguiente manera:

“Muy pronto, sin embargo, ofrecí mi casa, para que la compartiera conmigo, a uno de mis colaboradores que vivía con su pareja — no estaban casados — y un hijo en una habitación alquilada. Esta decisión me cambió la vida. Describir el proceso sería largo. Diré solamente que fue la puerta o la mediación para entrar a otro mundo. Lo que vivía en casa era como la decantación

concentrada de todo lo que vivía cotidianamente en el barrio, una realidad que no entendía o mejor, no comprendía.”

En tercer lugar se presenta la **crisis**, signada por la incompreensión de lo que les

estaba ocurriendo y por la emergencia de saber de qué se trataba. Los descriptores de esta categoría se presentan en el Cuadro 2:

Cuadro 2. Descriptores de la categoría “Crisis”

Categoría: Crisis

Profesora Velázquez

“El primer problema que hubo que enfrentar fue pasar de la idea de un tema de investigación a un problema de investigación.”

“Este primer encuentro con el objeto provocó la primera de muchas rupturas y dolorosos sacrificios: la idea con la que se había llegado ya no parecía tener sentido ni importancia. Hubo que desprenderse de lo que nos había parecido un gran plan.”

“La ruptura fue tan fuerte que fue como lo describió Bachelard: el espíritu nunca se deslumbra tanto como cuando advierte que ha sido engañado. Yo me engañaba sobre las cosas... No soy -o era- en verdad lo que creía ser”

Padre Moreno

“Lo que vivía en casa era como la decantación concentrada de todo lo que vivía cotidianamente en el barrio, una realidad que no entendía o mejor, no comprendía”.

“Experimenté, por ejemplo, los muy variados y extrañísimos ruidos que produce en el techo una rata cuando se pasea por los listones bajo el cinc. Así, cuando luego alguien me pedía que le bendijera y rociara con agua bendita su casa porque un ánima en pena no dejaba dormir a la familia por la noche, sabía de qué me estaba hablando. Pero supe, además, que la explicación repetida e ilustrada de mil maneras sobre la realidad objetiva del fenómeno, no cambiaba en absoluto la convicción de la gente.”

“Entendía ciertamente que las ánimas eran ratas y también entendía la resistencia al cambio de una mentalidad inveterada, pero no comprendía en cuanto no tenía las claves para pensar las ánimas ni construir desde su propia estructura, desde dentro, esa manera de mentalidad”.

En este momento se va produciendo el fenómeno de la **transducción** o explicación que en este caso el profesor Moreno la estaba viviendo. Explicación que realiza con sus propios códigos, con su propia formación y lo narra de la siguiente manera:

“Mientras me bañaba, elaboré una explicación de ese extraño “frío del muerto” que no entendía. Me pareció claro que semejante idea tenía su explicación en el origen campesino de la gente del barrio y se conservaba por tradición incluso en las generaciones más jóvenes”.

El hecho era que yo no había pensado el “frío del muerto” en sí mismo, en su propia estructura, en su lenguaje, en sus

propios códigos y sus propias claves. Es más, no lo podía pensar. En mí no había condiciones de posibilidad de ningún tipo para la existencia, y no solo el pensamiento, del “frío del muerto”. No podía en absoluto existir ni podía ser pensado. En realidad yo no lo había traducido, sino que lo había trans-ducido: lo había conducido, fuera de sí, a otro sistema de condiciones de posibilidad. Pero ya no era “el frío del muerto” sino otra cosa totalmente distinta con el mismo nombre. El “frío del muerto” seguía siendo imposible de existir y de pensar.

Es importante señalar que en el análisis inter-sujeto se encontró que la profesora

Velázquez no pasó por esta etapa de transducción y la interpretación que le damos a ello es que la profesora no luchó en contra de los que le estaba ocurriendo porque hacerlo hubiese ido en contra de teóricos y de posturas filosóficas importantes, cuestión que no tenía planteado. Mientras que el profesor Moreno sentía la urgencia de explicarle a esas personas que consideraba muy arraigadas a las creencias de sus pueblos de procedencia, la equivocación en la que se encontraban. Para el profesor Moreno era

necesario darle una explicación científica a lo mágico, mítico, misterioso y sobrenatural que las personas del barrio le atribuían a lo que les pasaba.

Luego de la crisis, le sigue una etapa de **crítica y reflexión**. La crítica cuando los narradores enjuician sus creencias y su propia formación y la reflexión, se manifiesta al repensar esas creencias y formas de actuar que estuvieron consigo durante mucho tiempo. Los descriptores de ambas categorías se presentan en el siguiente Cuadro:

Cuadro 3. Descriptores de las categorías “Crítica” y “Reflexión”

Categoría: Crítica

Profesora Velázquez

“Ahí vino otra ruptura: todo lo que aprendí estaba mal, y debía desaprenderlo para poder aprenderlo de nuevo, pero en esta ocasión, bien hecho.”

“Nuestro compromiso con el conocimiento nos lleva a despojarnos de certezas teóricas y metodológicas”

Categoría: Reflexión

“Había que volver a empezar. Había que pararnos frente a la realidad y construir con el pensamiento, el análisis, la meditación, algo real”.

Padre Moreno

“La sospecha me inducía, dada mi formación, a buscar una salida en la investigación. Me consideraba suficientemente equipado para ello. Pronto me di cuenta de que mi equipaje no me servía sino que más bien me impedía. Más que equipaje era impedimento”.

“Primera luz roja o primera llamada de atención, si se quiere: la racionalidad objetiva será quizás muy universal en abstracto, pero no en concreto y la concreta es la única realidad que se vive.”

“El fracaso, el hecho de no poder comprender, me abría, paradójicamente, a una primera comprensión, no a través del conocimiento sino a través de la experiencia vivida, la vivencia: caí en la comprensión de la presencia coexistente de dos mundos”.

En cuanto a la **comprensión**, que es la siguiente etapa del proceso luego de la crisis y la reflexión, se encontraron los siguientes descriptores:

La profesora Velázquez lo narra de la siguiente manera:

“La experiencia personal me ha llevado a replantear mi presente, repensar mi pasado y levantar cada vez más preguntas sobre mi futuro”.

Por su parte el padre Moreno narra que:

“Viviendo de otra manera, el viviendo del barrio, en mi caso, se cae en otra vida. Ahí uno se da cuenta de que la vida en la que ha caído es todo un mundo: un mundo-de-vida”.

Finalmente, la última etapa de todo este proceso es la **renuncia** al enfoque al cual estuvieron unidos por mucho tiempo y que ahora le es insuficiente para comprender la nueva realidad y las nuevas “verdades” que tienen por delante. Los descriptores de esta categoría los agrupamos en el Cuadro 4:

Cuadro 4. Descriptores de la categoría “Renuncia”

Categoría: Renuncia	
<p>Profesora Velázquez</p> <p>“La experiencia personal me ha llevado a replantear mi presente, repensar mi pasado y levantar cada vez más preguntas sobre mi futuro. Ha estado llena de aprendizaje científico, epistemológico y personal. Me ha obligado a renunciar a posturas e ideas que equivocadamente creía mías.”</p> <p>“Tras vivir en carne propia la dificultad de construir un objeto, se comprendió la importancia de ello como parte inicial del proceso de investigación.”</p> <p>“Comienza nuestra transformación de un sujeto que investiga un tema, a un sujeto que lo construye, que lo observa, que lo contempla, que se compenetra con él”.</p> <p>“Me ha despojado de lo que ya no quiero ser. Me ha compuesto de preguntas y me liberó de certezas. Me convierte cada vez más en la suma de mis renunciaciones. Me puso al mundo ahí, para mí. Me hizo encontrarme en mi objeto, nadar hacia mi espada, cerrar los ojos para empezar a ver. Me desconozco. Es que he cambiado mucho.”</p>	<p>Profesor Moreno</p> <p>“Lo comprendido en la comprensión y la caída no puede ser apalabrado sin más porque es una comprensión sintética. Necesita ser desplegada. Se me replantea, por tanto, la investigación. Pero en el camino he perdido todo mi equipaje. El nuevo camino tengo que emprenderlo solo y escotero. Solo únicamente en cuanto investigador, pues soy un conviviente del mundo-de-vida. Y al principio nada más, dado que en seguida se me unen otros con los que luego se formará el Centro de Investigaciones Populares.”</p> <p>“El fracaso, el hecho de no poder comprender, me abría, paradójicamente, a una primera comprensión, no a través del conocimiento sino a través de la experiencia vivida, la vivencia: caí en la comprensión de la presencia coexistente de dos mundos. La comprensión era en primer término una caída, no un conocimiento.”</p> <p>“Sí existen, pues, vías de construir grandes tramas funcionantes en la manera de ser del mundo-de-vida popular. Sucede que no las conocemos quizás porque se ha pensado que existe un solo tipo de modelos de convivencia humana amplia y desde ahí se ha negado por principio la posibilidad de existencia de otros modos de convivencia.”</p>

Con todo esto queda develado un proceso que probablemente ninguno de los dos sujetos estuvo consciente de haber transitado y haber identificado sus etapas.

En la Figura 1 se evidencia ese proceso:



Figura 1. Proceso de la ruptura epistemológica

No obstante, lo importante de todo esto fue el aprendizaje que ofrecieron estos profesores narrándonos sus experiencias, con lo cual se abrió la posibilidad de crear conciencia de ello. Los traumas que generan las rupturas epistemológicas pueden ser minimizados a través de procesos de formación de investigadores, así como en la formación del docente universitario y de los mismos estudiantes, que permitan transitar por experiencias enriquecedoras que busquen disminuir los efectos dolorosos y de crisis por las que pasan los sujetos cuando viven experiencias cuyo contenido y significación producen rupturas internas, con sus propios esquemas en cuya base pesan más de trescientos años del enfoque cartesiano-positivista.

CONCLUSIONES

Se desprende de toda la disertación hecha hasta aquí que en definitiva, esos esquemas que rigen la manera de conocer de las personas, sustentados en el cartesiano-positivismo, arraigado en la mente de muchos docentes, estudiantes e investigadores, es posible lograr su transformación si se está abierto, perceptivo y sensible a los significados de las experiencias que la vida cotidiana ofrece. Las narraciones estudiadas nos indican que no importa el contexto donde se produzca la experiencia, lo importante es aprovechar de ellas su contenido en cuanto al aprendizaje que encierran.

Igualmente es importante resaltar, que en la formación de los docentes es crucial propiciar experiencias que los familiaricen con las diferentes perspectivas epistemológicas existentes, de manera que las rupturas sean menos traumáticas y más productivas; todo ello acompañado de verdaderos procesos de crítica y reflexión, que son cruciales para asumir posiciones de mayor flexibilidad ante la realidad, para abordarla y estudiarla. Asimismo, es

importante propiciar el ensayo de procesos de investigación alternativos que impliquen el desarrollo de la curiosidad epistémica, acercándose a una investigación más vinculada con los problemas que están presentes en la sociedad.

REFERENCIAS

- Argyris, C y Shön, D. (1978). Aprendizaje organizacional: una perspectiva de la teoría de la acción. USA: Addison Wesley
- Bachelard, G. (2000). La formación del espíritu científico. México: Siglo XXI
- Bacon, F. (s.f.) *Novum Organum*. Aforismos sobre la interpretación de la naturaleza y el reino del hombre. Recuperado de: https://eva.udelar.edu.uy/pluginfile.php/508835/mod_resource/content/1/Bacon_Novum_Organum.pdf
- Bourdieu, P. (2003). El oficio de científico. Ciencia de la ciencia y reflexividad. España: Anagrama. Recuperado de: <http://www.redmovimientos.mx/2016/wp-content/uploads/2016/10/Bourdieu-P.-2003.-El-oficio-de-cient%C3%ADfico.-Ciencia-de-la-ciencia-y-reflexividad.-Barcelona.-Anagrama.pdf>
- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). La investigación biográfico-narrativa en educación. Madrid: Narcea
- De Sousa Minayo, M. C. (2010). Los conceptos estructurantes de la investigación cualitativa. *Rev. Salud Colectiva*, Buenos Aires, 6(3), 251-261, septiembre-diciembre, 2010
- Descartes, R. (1986). El discurso del método. Madrid: Mediterráneo.
- Dewey, J. (1993). Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento y proceso educativo. Barcelona: Paidós
- Domínguez, G. E. (2006). Representaciones colectivas, episteme y conocimientos. *Revista Universidad EAFIT*, 42(144), 69-80
- Kincheloe, J. L. (2001). Hacia una revisión crítica del pensamiento docente. España: Octaedro
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Revista Educación y Pedagogía*, 18. Recuperado de <https://aprendeonline.udea.edu.co/revi>

- stas/index.php/revistaeyp/article/view/19065
- Manterola, C. (2012). Currículo ¿Qué y cómo enseñar? escenarios didácticos. Caracas: Laboratorio Educativo
- Martínez, M. M. (2013). Epistemología y metodología cualitativa en las ciencias sociales. México: Trillas
- Martínez, M. (2012). La nueva ciencia: su desafío, lógica y método. México: Trillas
- Ortuño, A., M. (2015). Francis Bacon y Novum Organum. *ArtyHum*, Revista de Artes y Humanidades. Recuperado de: https://www.academia.edu/12835841/Francis_Bacon_y_Novum_Organum
- Quiñones R., M. A. (2009). Parálisis paradigmáticas y su incidencia en el
- fluir de la creatividad en contextos educativos. *Rev. Educación y futuro digital*. Recuperado de <https://dokumen.tips/documents/paralisis-paradigmatica.html>
- Ugas, F. G. (2011). La articulación método, metodología, epistemología. Caracas: Taller permanente de estudios de epistemología en Ciencias Sociales
- Ugas, F. G. (2013). Del acto de conocer al discurso que lo narra. Caracas: Taller permanente de estudios de epistemología en Ciencias Sociales