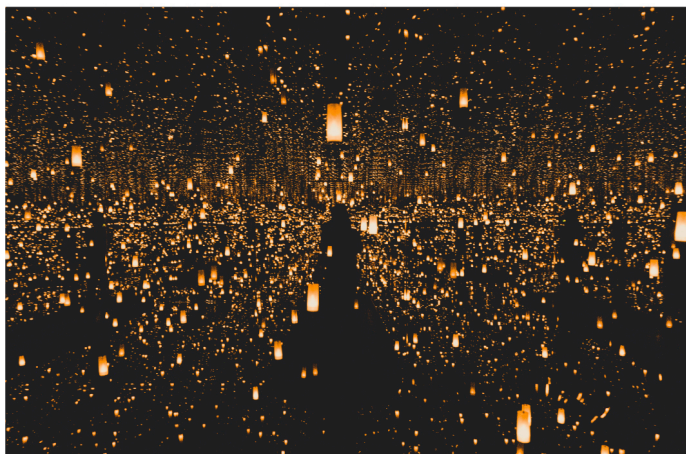


LA INVESTIGACIÓN SOCIAL Y SU PRÁCTICA

Aportes latinoamericanos a los debates
metodológicos de las ciencias sociales



AZUCENA REYES SUÁREZ
JUAN IGNACIO PIOVANI
EZEQUIEL POTASCHNER
(COORDINADORES)

 **CLACSO**

 **FCPyS**
FACULTAD DE
CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES

 **UNCUYO**
UNIVERSIDAD
NACIONAL DE CUYO

 **FaHCE**
FACULTAD DE HUMANIDADES Y
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

 **UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA**

 **Red Latinoamericana**
de Metodología de las Ciencias Sociales


teseo

LA INVESTIGACIÓN SOCIAL Y SU PRÁCTICA

LA INVESTIGACIÓN SOCIAL Y SU PRÁCTICA

Aportes latinoamericanos
a los debates metodológicos
de las ciencias sociales

Mendoza, noviembre de 2016

Azucena Reyes Suárez
Juan Ignacio Piovani
Ezequiel Potaschner
(coordinadores)



ISBN 978-950-34-1768-3

Colección Coediciones, 6

Cita sugerida: Reyes Suárez, A. , Piovani, J. I. y Potaschner, E. (Coords.). (2019). *La investigación social y su práctica: Aportes latinoamericanos a los debates metodológicos de las ciencias sociales* (2016 : Mendoza). La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación ; CABA: Teseo ; CLACSO. (Coediciones ; 6). Recuperado de <https://www.libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/128>

© Editorial Teseo, 2018
Buenos Aires, Argentina
Editorial Teseo

Hecho el depósito que previene la ley 11.723

Para sugerencias o comentarios acerca del contenido de esta obra, escribanos a: info@editorialteseo.com
www.editorialteseo.com

Las opiniones y los contenidos incluidos en esta publicación son responsabilidad exclusiva de los autores y las autoras.

Compaginado desde TeseoPress (www.teseopress.com)



Licencia Creative Commons 4.0 Internacional
(Atribución-No comercial-Compartir igual)

Índice

Agradecimientos.....	9
Introducción.....	11
<i>Azucena Reyes Suárez, Juan Ignacio Piovani y Ezequiel Potaschner</i>	
Módulo I. Perspectivas teóricas y metodológicas para el abordaje de nuestra América.....	25
Propuesta epistemológica, respuesta metodológica y desafíos analíticos.....	27
<i>Irene Vasilachis de Gialdino</i>	
Alternativas teóricas para el abordaje de nuestra América.....	61
<i>Adriana María Arpini</i>	
Módulo II. La producción científica en América Latina: métodos, validez del conocimiento y sistema científico.....	73
Desafíos para la investigación en ciencias sociales. El papel de la metodología de la investigación.....	75
<i>Ruth Sautu</i>	
Sobre la producción actual de ciencias sociales en Latinoamérica. Hacia una metacrítica.....	111
<i>Roberto Follari</i>	
Módulo III. Nuevas herramientas y perspectivas epistemológicas para el conocimiento de la realidad latinoamericana: traspasando la díada cuantitativo-cualitativo.....	127
Pensar las nuevas configuraciones más allá de la díada cualitativo-cuantitativo.....	129
<i>Carlos Gallegos Elías</i>	

Más acá del método. Del origen de las preguntas y el sentido de la investigación social y su diferencia con las ciencias naturales	141
<i>Manuel Canales</i>	
Desafíos epistemológicos, metodológicos y pedagógicos en relación con la naturaleza de la investigación en ciencias sociales. La génesis de una investigación y su complejidad	155
<i>María Teresa Sirvent</i>	
Módulo IV. La enseñanza de la metodología en ciencias sociales	185
Cinco desafíos contemporáneos sobre la enseñanza de la metodología en las ciencias sociales en Venezuela y en Latinoamérica.....	187
<i>Mauricio Phélan C.</i>	
La formación en investigación. Enseñanza y más.....	209
<i>Gloria Clemencia Valencia González</i>	
Cuál es el problema, ¿la enseñanza o la producción metodológica?.....	227
<i>Néstor Cohen</i>	
Módulo V. Notas sobre los Encuentros Latinoamericanos de Metodología de las Ciencias Sociales.....	241
Exploración del discurso generado por especialistas en investigación en América Latina en el marco del IV Encuentro Latinoamericano de Metodología de Ciencias Sociales (ELMeCS)	243
<i>Luis Diego Salas Ocampo y Willy Soto Acosta</i>	
Módulo VI. Performance-investigación.....	269
Taller de performance-investigación. Indagaciones colectivas de y desde los cuerpos	271
<i>Silvia Citro</i>	
Acerca de los autores	307

Agradecimientos

Esta obra ha sido posible gracias al apoyo brindado por la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional de Cuyo, la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, la Red Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales (RedMet) y el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO). Además, fundamentalmente, gracias al trabajo conjunto de numerosos investigadores, docentes y estudiantes de las instituciones mencionadas. Un agradecimiento especial a todos los participantes del V ELMeCS, que con sus aportes y reflexiones han nutrido este espacio de encuentro.

Introducción

Aportes latinoamericanos a los debates metodológicos de las ciencias sociales

AZUCENA REYES SUÁREZ, JUAN IGNACIO PIOVANI
Y EZEQUIEL POTASCHNER

Este libro recoge aportes y reflexiones compartidas durante el V Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales (ELMeCS) “Métodos, metodologías y nuevas epistemologías en las ciencias sociales: desafíos para el conocimiento profundo de nuestra América”, que se realizó en noviembre de 2016 en la ciudad de Mendoza, Argentina, en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional de Cuyo.

Desde hace diez años la Red Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales (RedMet), que nuclea a especialistas en la materia de toda la región, viene realizando estos encuentros en conjunto con diferentes universidades: en 2008 con la Universidad Nacional de La Plata (Argentina), en 2010 con la Universidad de Sonora (México), en 2012 con las Universidades de Manizales y de Caldas (Colombia), en 2014 con la Universidad Nacional (Costa Rica) y en 2016, como se ha señalado, con la Universidad Nacional de Cuyo. Y para el año 2018 está previsto un nuevo encuentro a realizarse en la Universidad de Cuenca (Ecuador).

Los ELMeCS constituyen un ámbito propicio para compartir conocimiento y debatir pluralmente sobre una amplia variedad de cuestiones relacionadas con la investigación social y su práctica, desde sus fundamentos teóricos y

epistemológicos hasta sus aspectos técnicos y procedimentales más específicos. A través del tiempo se han transformado en el evento académico especializado en metodología de las ciencias sociales más importante del continente.

En la quinta edición (2016) participaron más de 500 colegas provenientes de diferentes países latinoamericanos, así como de Italia, España y Portugal. Durante una semana se reflexionó sobre nuevas epistemologías, metodologías y métodos para abordar lo “profundo” de la realidad latinoamericana en sus diversas expresiones, desde las culturas originarias hasta las transformaciones sociohistóricas del nuevo siglo. Para ello, se llevaron a cabo 6 seminarios de posgrado internacionales, 5 cursos de actualización en técnicas de investigación y 25 mesas temáticas con presentación de ponencias, además de talleres, paneles y conferencias magistrales. También se organizó una feria del libro de ciencias sociales, entre otras actividades académicas y culturales.

Este libro reúne específicamente los trabajos presentados por los conferencistas y panelistas del encuentro, y constituye una invitación a repensar colectivamente los dilemas e interrogantes del proceso de producción de conocimiento frente a las actuales condiciones sociales, culturales y políticas de nuestra América. El libro se compone de 12 artículos organizados en seis módulos que se corresponden con los bloques temáticos abordados en las conferencias, paneles y el taller, que se orientaron a la discusión de diferentes perspectivas teóricas, metodológicas y epistemológicas, así como a la reflexión en torno del sistema científico en el contexto latinoamericano, la enseñanza de la metodología, las prácticas de investigación social y las herramientas utilizadas en la producción de conocimiento.

El módulo I, “Perspectivas teóricas y metodológicas para el abordaje de nuestra América”, se compone de dos artículos. En el primero, titulado “Propuesta epistemológica, respuesta metodológica y desafíos analíticos”, Irene Vasilachis presenta una larga y profunda reflexión sobre

las formas de conocer, planteando diferentes alternativas y poniendo el foco en la relación saber-poder/conocimiento-poder, así como en cuestiones relativas a la validez del conocimiento. Realiza un análisis crítico de las formas tradicionales de conocer con base en los principios epistemológicos del positivismo y expone una propuesta alternativa centrada en la investigación cualitativa. En este marco rescata la importancia de considerar la perspectiva del sujeto, en cuanto ser humano con emociones, sentires, relaciones, interacciones y vivencias de vida específicas, confrontando con la mirada objetivista –supuestamente neutral–, observacional y de construcción de la evidencia empírica a partir de recursos sensoriales. Asimismo, pone de relieve las diferencias entre producción y reproducción del conocimiento, y entre comprensión de la vida de los sujetos en contextos específicos y la verificación de teorías elaboradas en contextos diferentes a los de los sujetos investigados. No obstante, sostiene la coexistencia de epistemologías: la epistemología del sujeto conocido, la epistemología del sujeto cognoscente y su complementariedad: la metaepistemología.

Las reflexiones que realiza la autora se basan, por una parte, en una revisión de sus propias experiencias investigativas –retomando distintos y sucesivos estudios interdisciplinarios– y, por otra parte, en el análisis de los más recientes aportes a la investigación cualitativa. En este sentido, presenta una abundante bibliografía que permite al lector encontrarse con sus referencias de manera directa. Es un trabajo desafiante que promueve una valoración crítica de las formas tradicionales y alternativas de conocimiento y su pertinencia para abordar la realidad latinoamericana, sus poblaciones, su cultura, sus lugares y su historia, con el fin de decolonizar lo que sabemos de nosotros mismos quitándonos las lentes de la mirada eurocéntrica que promueve un único modelo de hombre, el europeo moderno. Es un artículo que se destaca por su profundidad crítica

y analítica y por su invitación a reconocer las múltiples y variadas formas de conocer frente a aquellas tradicionalmente instituidas.

El segundo capítulo, “Alternativas teóricas para el abordaje de nuestra América”, de Adriana Arpini, consiste en un original trabajo de búsqueda y registro de los aportes de diferentes pensadores latinoamericanos y de otros continentes que contribuyeron a delinear una tradición alternativa para producir conocimiento sobre realidades concretas y bien delimitadas –como las de América Latina–, en debate y confrontación con las formas de conocer impuestas por el modelo de producción de conocimiento proveniente de los centros de poder hegemónicos. La autora repasa cómo se han posicionado diversos intelectuales frente a las exigencias de los principios epistemológicos del modelo estándar de ciencia, de raigambre positivista –objetividad, neutralidad, ahistoricidad, sistematicidad, entre otros–, y pone sobre la mesa las formas alternativas de conocer que dichos pensadores han propuesto. De este modo, quedan al descubierto nuevas categorías teóricas, nuevos términos y nuevas construcciones analíticas que centran la mirada en los contextos regionales y territoriales, tales como “dependencia”, “dependencia histórica”, “dominación”, “poder”, “resistencia”, “cultura de la dominación”, o más vinculadas a los sistemas analíticos, tales como “imperialismo de las categorías”, “producción de categorías autóctonas”, “colonialidad del poder”, “colonialidad del saber”, “lo real maravilloso”, “ecología de saberes”, “interculturalidad”.

Se trata de un trabajo que recorre un largo periodo histórico y que, a partir de las reflexiones profundas y comprometidas de aquellos hombres y mujeres que se propusieron comprender la realidad de América y su diversidad, entrelaza geografías y culturas. Asimismo, la autora muestra cómo este cometido les exigió a estos pensadores realizar una torsión de la teoría para encontrar otro tipo de explicación de la realidad que comenzara por reconocer las diferencias que atraviesan nuestras sociedades.

El módulo II, “La producción científica en América Latina: métodos, validez del conocimiento y sistema científico”, también está integrado por dos artículos. Ruth Sautu, en “Desafíos para la investigación en ciencias sociales: el papel de la metodología de la investigación”, aborda algunos retos por los que atraviesa actualmente la producción de conocimiento científico en ciencias sociales, haciendo hincapié en la delimitación de fronteras en el marco de la diversidad disciplinaria, la multidisciplinaria y la interdisciplinaria. En este sentido, analiza la superposición de diferentes disciplinas y los enfoques de cada una en relación con los temas que son objeto de análisis en el artículo. También aborda la cuestión de la transferencia de conocimiento: para la autora, ya que entre investigación básica y transferencia o asesoramiento técnico hay una diferencia de *expertise*, estas tareas no deben ser realizadas necesariamente por los mismos sujetos. Otros de los desafíos a los que alude remiten a la formación de recursos humanos; las tecnologías de información, comunicación y procesamiento de grandes bases de datos en función de un conocimiento más profundo de nuestra sociedad; y las discusiones sobre cuestiones actuales fuertemente controversiales que pueden dar lugar a posiciones discriminatorias y estigmatizantes. Todos estos desafíos son planteados por Sautu en vinculación con la metodología de la investigación, enmarcándolos específicamente en la disputa sobre recursos y su distribución. Así, el artículo abre un fructífero camino para la reflexión sobre cómo diseñar estrategias a futuro en relación con la redefinición de los temas prioritarios de investigación y cómo adecuar teorías y metodologías para el estudio de esos temas.

Por su parte, Roberto Follari, en “Sobre la producción actual de ciencias sociales en Latinoamérica: hacia una metacrítica”, se expresa acerca de algunos de los puntos que considera problemáticos en la actual producción de las ciencias sociales, pensados singularmente en su versión latinoamericana. Entre estos destaca la necesidad de rescatar

al método frente a ciertas modas intelectuales ametódicas –o del “vale todo”– en las que el conocimiento científico perdería sus criterios de validación y demarcación. A su vez, señala la necesidad de que las ciencias sociales se ocupen del presente, para disputarle la palabra sobre los temas socialmente decisivos al sentido común y a la *doxa* periodística.

A partir del reconocimiento de “otros” saberes, fundamentalmente los de los grupos sociales y étnicos históricamente dominados, Follari realiza una rica crítica epistemológica, teórica y política de las corrientes decoloniales y de la interdisciplina. Finalmente, analiza la situación del sistema científico en el actual contexto de avance del neoliberalismo en la región y las implicancias que esto tiene sobre la producción de conocimiento. La mirada lúcida del autor sobre estos temas es fundamental para pensar la ciencia social en el marco de las corrientes epistemológicas, teóricas y políticas presentes en América Latina.

El módulo III, “Nuevas herramientas y perspectivas epistemológicas para el conocimiento de la realidad latinoamericana: traspasando la diada cuantitativo-cualitativo”, reúne los trabajos de Carlos Gallegos Elías, Manuel Canales y María Teresa Sirvent. Carlos Gallegos Elías, en su artículo “Pensar las nuevas configuraciones más allá de la diada cuantitativo-cualitativo”, realiza una aguda lectura de la situación actual del mundo globalizado, marcando las nuevas configuraciones nacionales e internacionales en diversos ámbitos –político, económico, cultural– para dar cuenta de que las ciencias sociales carecen de las herramientas adecuadas para explicar las transformaciones actuales y su devenir histórico. Desde una mirada científicamente experta, el autor enfatiza la necesidad de focalizar en la construcción de un objeto de estudio que contemple y contenga las diversas aristas de la compleja realidad mundial y de los Estados nacionales y locales, que se encuentra en proceso de definición. Haciendo un recorrido por los distintos acontecimientos que se vienen sucediendo en América Latina y en el mundo, Gallegos Elías nos insta a tener

presente que no podemos pretender seguir acercándonos a estas realidades emergentes desde las visiones tradicionales. En sus palabras:

... tenemos ahí una formidable tarea por delante: aprender a desaprender lo aprendido, a desaprender lo que hemos supuesto como la base de todo lo que sabemos y empezar a aprender lo que no nos han enseñado, empezar a aprender por nosotros mismos en un entorno particularmente difícil en el cual este hecho, esta necesidad de desaprender para aprender lo que nos han enseñado, plantea un desafío enorme para la formación y la investigación en Ciencias Sociales.

Se trata de un artículo realmente creativo, que realiza un importante aporte a la construcción de conocimiento en el contexto de las ciencias sociales, puntualizando cómo encarar los estudios de las actuales reconfiguraciones sociales, políticas y económicas que se están produciendo en el continente y en el mundo, sin recurrir necesariamente a la diada cualitativo-cuantitativo.

Por su parte, Manuel Canales, en “Más acá del método”, cuestiona la forma en que se definen los objetos de investigación en las ciencias sociales a partir del marco paradigmático de las ciencias naturales. En este sentido, aborda el tema del “lenguaje del diseño de investigaciones sociales en el contexto de la institucionalidad académica o científica actual”, y sostiene “que el plan del acto investigativo presenta problemas de coherencia y aplicabilidad por una asimilación no reflexionada con el lenguaje del diseño de las ciencias naturales.” Su crítica se centra en señalar que los científicos sociales han desarrollado formas de construir conocimiento sobre la base de los dictados de las ciencias naturales, distorsionando así el verdadero quehacer de su campo. Pone el acento en que no se trata de una crítica al método que se utiliza en sí mismo, sino al lugar desde donde se formula la pregunta de investigación. Según su planteo, en las ciencias sociales se ha olvidado el objeto concreto de su especialidad, la sociedad, para desde allí preguntar y

problematizar sobre los fenómenos a estudiar. En la medida en que los diseños de las investigaciones se ajustan a los lineamientos de las ciencias naturales, basados en los ejes tiempo-espacio, se pierde de vista que el cúmulo de transformaciones que se van sucediendo en el ámbito de lo social no son de carácter lineal. En resumen, se trata de un artículo que pretende llevar al científico social a reflexionar sobre el modo de construir conocimiento sobre su propio objeto, alentándolo a encontrar un camino adecuado para la formulación de preguntas de investigación “con potencia analizadora”, según sus términos.

Finalmente, María Teresa Sirvent, en el artículo titulado “Desafíos epistemológicos, metodológicos y pedagógicos en relación con la naturaleza de la investigación en ciencias sociales: la génesis de una investigación y su complejidad”, realiza una descripción muy completa –y a la vez un llamado a la revisión crítica– del modo de hacer ciencia social, teniendo en cuenta una serie de conceptos vertebrales que le sirven para elaborar y desarrollar su propuesta de reflexión y de enseñanza. El artículo entrelaza el debate sobre las distintas formas de conocer y de hacer investigación científica con los procesos de formación de los jóvenes investigadores. La autora resalta también que la política científica en la Argentina, en Latinoamérica y en el mundo se maneja con “criterios anticientíficos porque no facilitan la generación de las condiciones objetivas necesarias para la formación en el oficio de investigador y para el crecimiento de nuestros investigadores jóvenes en el alma y el corazón de la ciencia: la creatividad, la libertad, la autonomía y el pensamiento reflexivo y crítico.” Otro aspecto relevante de este trabajo es la marcada insistencia en la importancia del contexto sociohistórico: en cuanto proceso situado, es fundamental en la investigación problematizar el contexto, que luego se expresa en el planteo del problema de investigación. Por otra parte, en el artículo la autora fija su posición frente a “los modos de enfrentar algunos de los desafíos de índole

epistemológica, metodológica y pedagógica en relación con la naturaleza de la investigación de lo social”, con miras a la superación de la díada cuantitativo-cualitativo.

El módulo IV, “La enseñanza de la metodología en ciencias sociales”, está compuesto por tres artículos. En primer lugar, Mauricio Phélan presenta su texto “Cinco desafíos contemporáneos sobre la enseñanza de la metodología en las ciencias sociales en Venezuela y en Latinoamérica”, en el que plantea dos cuestiones centrales: ¿qué significa enseñar métodos en ciencias sociales en Latinoamérica en el contexto actual? y ¿qué ha significado la RedMet para la enseñanza de los métodos en ciencias sociales y cuál ha sido su aporte? Para responder estas preguntas, Phélan plantea cinco desafíos. El primero alude a la práctica de la enseñanza en contextos donde esté limitado el acceso a recursos y a medios de información, en un marco de libertades restringidas. Esta situación particular impone, según el autor, una elección por la creatividad y la imaginación en la enseñanza de la metodología. El segundo está referido a la superación de la brecha generacional que se expresa, fundamentalmente, en el uso y manejo de las tecnologías. El tercer desafío se relaciona con lo que para Phélan es la deuda pendiente en la región, la desigualdad socioeconómica, que se manifiesta en brechas educativas y tecnológicas, en el acceso a la información, en las condiciones socioambientales, entre otras. El cuarto atañe a la especificidad de la enseñanza de la metodología en niveles y contextos educativos distintos: pregrado y posgrado. El último desafío toma la forma de recomendaciones y se refiere a la integración, el intercambio y la producción de alcance regional. Aquí entra en consideración el análisis de la Red Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales (RedMet). En su artículo, Phélan nos propone pensar la enseñanza de la metodología como una práctica situada en un contexto regional que de manera permanente actualiza estos desafíos.

Por su parte, Gloria Clemencia Valencia González, en el artículo “La formación en investigación: enseñanza y más”, parte de considerar que si bien la formación investigativa incluye la enseñanza de la metodología, no puede agotarse en ella. A lo largo del texto articula su reflexión en torno a lo que define como tres señales. Señal 1: la investigación es un ejercicio de y para la mente bien ordenada. Señal 2: la enseñanza y aprendizaje de la investigación configuran una interrelación compleja. Señal 3: la enseñanza de la investigación exige un movimiento en clave de humanidad-sociedad-cultura.

Estas señales implican, para Valencia, asumir la necesidad de repensar los roles (intercambiables) entre quien enseña y quien aprende en el proceso de enseñanza de la investigación, buscando cultivar un nuevo espíritu científico que abogue por la inteligencia general, la aptitud para problematizar, la puesta en relación de los conocimientos. Esto implica también la posibilidad de otorgarle sentido al conocimiento a partir de la propia biografía y desde los lugares en que este adquiere valor para los sujetos involucrados en su producción (tanto el investigador como los sujetos de investigación). En este mismo sentido rescata el concepto de la enseñanza de la investigación como un movimiento en clave de humanidad, de sociedad y de cultura. La formación investigativa supone, para la autora, un lugar político y vital fuerte, ya que implica pensarnos en el nosotros y en el otro, con saberes propios y desde lugares diferentes, pero no desde jerarquías distintas. La propuesta de la autora nos invita a realizar una profunda reflexión sobre el sentido de las propias prácticas de enseñanza de la metodología, como actividad vital, cuestionadora y creativa.

Néstor Cohen presenta el artículo “¿Cuál es el problema, la enseñanza o la producción metodológica?”. El autor propone situar sus reflexiones desde el interior de la metodología como conjunto de saberes, tradiciones y confrontaciones, y por fuera del propio acto de la enseñanza en sí. En este sentido, reflexiona sobre qué está pasando más allá de

la enseñanza para poder aportar a la tarea áulica, ya que “lo que enseñamos resulta de lo que pensamos y producimos. Si no fuera así, estaríamos faltando a nuestra coherencia intelectual y falseando nuestro discurso.”

A partir de este posicionamiento, a lo largo del artículo Cohen expone cinco hábitos o costumbres que se presentan en el *discurso metodológico cotidiano*. El primero atañe a la tensión fundamentalista entre las metodologías cualitativas y cuantitativas, que suele expresarse a partir de argumentos basados en la oposición al otro, y no a partir de la defensa de las propias virtudes y fortalezas. La segunda costumbre que destaca es la importante presencia que tiene el empirismo en las investigaciones cualitativas y cuantitativas, perdiendo de foco la relevancia teórica que exige toda investigación y su centralidad para abordar la realidad que se estudia. Esto lleva, según el autor, a un tercer hábito que es la homologación de hecho con dato, con lo cual el investigador cae en el riesgo de asumir un rol pasivo y dependiente del hecho como generador de teoría:

Tratar al hecho como dato significa desconocer que este es una representación teórica (...), en otras palabras, significa suponer que la teoría tiene un lugar secundario, solo de interpretación y no de producción, y que el dato se impone desde más allá de la propia decisión y perspectiva del investigador.

Por otra parte, tanto en las investigaciones cuantitativas, como en las cualitativas, la producción de los datos no aparece como un momento central de los procesos de investigación, es decir, no se presta suficiente atención a los diferentes recorridos que se realizan para atravesar el puente que une teoría con métodos y base empírica. Por último, destaca una tendencia, que pareciera generalizada en los metodólogos, a concebir la metodología como un campo autónomo con sus propias reglas, sin reconocer que la producción de conocimiento metodológico solo se da a partir de las demandas surgidas en el marco de la investigación

teórica-empírica. Es decir que las cuestiones metodológicas se constituyen como respuesta a las dificultades que surgen al interior de los procesos de investigación. Como conclusión, Cohen considera que mientras no asumamos que estos hábitos contribuyen a la fragmentación del conocimiento científico social, continuaremos produciendo confusiones de distinto tipo en nuestra tarea docente.

El módulo V, “Notas sobre los Encuentros Latinoamericanos de Metodología de las Ciencias Sociales” (ELMeCS), presenta el trabajo de Luis Diego Salas Ocampo y Willy Soto Acosta, titulado “Exploración del discurso generado por especialistas en investigación en América Latina en el marco del IV Encuentro Latinoamericano de Metodología de Ciencias Sociales (ELMeCS)”. Los autores indagan en los diversos trabajos expuestos en dicho encuentro, que se llevó a cabo entre el 27 y 29 de agosto 2014 en la Escuela de Relaciones Internacionales de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional (Costa Rica), con el fin de definir el perfil de las principales problemáticas encaradas en el campo de la metodología en América Latina.

Como punto de partida los autores señalan que, en general, los estudios presentados en encuentros anteriores se ocupaban más de abordar problemáticas vinculadas a fenómenos sociales concretos y recortados espacialmente que a analizar las formas específicas de construcción del conocimiento sobre tales fenómenos. A partir de esta consideración, llevan a cabo un análisis de 285 resúmenes correspondientes a 19 mesas temáticas organizadas en el marco del IV ELMeCS, “para tratar de establecer desde dónde se produce conocimiento en este campo metodológico en términos del discurso, cuáles son las principales asociaciones y eventualmente también los ausentes de esta construcción colectiva.” Para realizar el análisis utilizaron el software TLab, que les permitió “trabajar el discurso mediante la identificación de los contextos, comprendidos como porciones de texto en los que puede dividirse el corpus.” Según sus palabras, los autores apuntan a realizar “un aporte a

la discusión de cómo desde América Latina nos pensamos desde el ejercicio intelectual, sobre todo, en un campo tan apasionante y retador como el metodológico, no solamente para el ejercicio académico de la disciplina sino también para la acción en el campo aplicado.”

El módulo VI, “Performance-investigación”, presenta el trabajo de Silvia Citro “Taller performance-investigación: indagaciones colectivas de y desde los cuerpos”, en el que describe una forma particular de producir conocimiento en las ciencias sociales, inscrita en el marco de la investigación participativa y colaborativa, que remite a experiencias que incorporan prácticas performáticas. En una primera parte del artículo la autora describe experiencias propias de investigación en las que ha ensayado lo que denomina “performance-investigación”. En este sentido, brinda algunos ejemplos de los modos en que las performances pueden ser incorporadas a investigaciones participativas y reflexiona sobre “el potencial epistemológico y político que estas metodologías experimentales poseen.”

Citro destaca la existencia de investigaciones que utilizan cada vez más diversos modos de producción –visual y audiovisual colaborativo, registros fotográficos y filmicos, cartografías sociales, murales o museos comunitarios–, pero remarca que son pocas todavía las experiencias que incorporan otras prácticas performáticas –basadas, por ejemplo, en la exploración de los movimientos corporales, las gestualidades y las sonoridades– como una vía alternativa para la producción colectiva de conocimientos y la generación de reflexividades.

En su artículo también recoge de diversos autores “las contribuciones producidas a los modos en que las corporalidades sensibles y en movimiento pueden ser generadoras de saberes y reflexividades así como de agencias y transformaciones micropolíticas, desde una perspectiva crítica de los paradigmas dualistas del racionalismo, hegemónicos en la modernidad occidental.” Hace hincapié en los saberes colectivos, “ejercidos desde los cuerpos, [que]

eran inmovilizados e invisibilizados al ingresar al mundo logocéntrico, y por momentos individualista y competitivo, del saber académico.” Pone en valor la generación de nuevos modos de conocer y de saber-hacer provenientes de una amplia diversidad de tradiciones culturales que suelen denominarse “no occidentales”, y que según Citro aún poseen modalidades distintivas de las cuales los científicos sociales podrían aprender.

En la segunda parte de su artículo, la autora describe un ejemplo de estas estrategias aplicadas a la indagación sobre problemáticas de género, a partir de la reseña del breve taller brindado en el V ELMeCS, en el cual participó un numeroso grupo de estudiantes, docentes e investigadores. Esta parte está acompañada del registro fotográfico realizado por La Colectiva Desenfocadas, del proyecto de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional de Cuyo denominado “Saberes de mujeres. Corpobiografías de sanación” (SECTyP 2016-2018), dirigido por Rosana Rodríguez. A través de estas imágenes, la autora apunta a dar mayor espesor a las experiencias y reflexiones que su escrito intenta evocar.

En conclusión, el conjunto de reflexiones diversas que se incluyen en el libro, y que componen un diálogo plural, invita a aquellos interesados en un abordaje científico de la realidad social latinoamericana a reflexionar de manera profunda y crítica sobre los posicionamientos epistemológicos, las prácticas de investigación y las estrategias metodológicas y pedagógicas que se asumen en la tarea de construir conocimiento socialmente relevante para nuestra región.

Módulo III.
Nuevas herramientas
y perspectivas epistemológicas
para el conocimiento de la realidad
latinoamericana: traspasando
la díada cuantitativo-cualitativo

Pensar las nuevas configuraciones más allá de la díada cualitativo-cuantitativo

CARLOS GALLEGOS ELÍAS

Vivimos un momento de enorme complejidad, donde las viejas formas de articulación económica, social y política están en crisis, una profunda y extensa crisis que ha sacudido a todos los países con una gran fuerza. Sin embargo los viejos poderes económicos aún pueden imponer condiciones que les sean beneficiosas. En rigor una suerte de respiración artificial para el sistema.

Respuestas de este orden se están dando institucionalmente, tanto en Estados Unidos como en la Unión Europea, en el marco de una ortodoxia tan estricta como la que imponen a países como los nuestros.

Pienso sobre todo en países como México, Argentina, Chile, Brasil, a los que aplican una y otra vez las mismas recetas que llevaron a la profundización de la crisis y que ya mostraron su inutilidad. Con el argumento de que se trata de *salvar* el sistema: en realidad, *salvar* a los grandes empresarios, *salvar* a quienes originaron la crisis. Son las exigencias del mercado, un eufemismo para no decir de manera explícita exigencias de los grandes bancos y empresarios, salvamento que se impone a costa de las mayorías, porque se contrae la inversión social, se reducen sueldos y se eliminan prestaciones para proteger las ganancias empresariales.

Para nosotros esto plantea toda una serie de interrogantes: debemos preguntarnos por qué la crisis que se origina en el ámbito financiero alcanza esas dimensiones: esa enorme extensión y esa profundidad más allá de todo lo que conocíamos al respecto.

A pesar de todos los esfuerzos que están haciendo con las recetas probadas en el pasado, estamos frente a un problema sin solución, los controles no funcionan y la economía financiera requiere respiración artificial. La insolvencia financiera en Estados Unidos, en Grecia, Italia, España y Portugal; el desplazamiento del eje del poder económico a Asia, la creciente erosión de la hegemonía norteamericana; la emergencia de nuevos interlocutores como Brasil, Rusia, India y China y, desde luego, también el traspaso de la capacidad soberana de los Estados nacionales a favor de la toma de decisiones de organismos supranacionales conforma un proceso nuevo que no acaba de emerger, un nuevo objeto del conocimiento todavía sin construir.

En el caso de México pensamos que lo que está ocurriendo en la economía no puede ser controlado a través de una *retórica optimista* y que se está prefigurando un entorno de crisis en la estructura productiva, agravada por lo que ocurre en la política, donde estamos en presencia de la irrupción, cada vez más violenta de una nueva forma de articulación del poder, de un nuevo sujeto, con una fuerza enorme en la escena: los narcotraficantes, quienes han constituido una fuerza política que define las conductas del Estado, y no solo eso, sino que, me parece, aunque va a ser muy difícil que lo admitan institucionalmente, ya estamos en presencia de formas de articulación, que empiezan a configurar una suerte de narcoestado.

Un Estado fallido o un gobierno fallido, como ustedes prefieran, pero de todas maneras, solo contamos con instituciones incapaces de responder a estos desafíos, que se han mostrado una y otra vez inútiles para enfrentar circunstancias nuevas. Las viejas instituciones no sirven para enfrentar la emergencia de estos nuevos retos y no hemos sido capaces como sociedad de generar las instituciones nuevas que sirvan para responder a esas necesidades.

Tenemos que preguntarnos qué tiene que ver esto con las ciencias sociales, qué tiene que ver con la reflexión política, qué tiene que ver con lo que con nosotros debemos hacer en la universidad. No hemos sido capaces de imaginar y de formar para entender ese mundo distinto.

El mundo que aprendimos a explicar ya no existe y esto nos plantea problemas muy serios. Asistimos a un proceso de profunda descomposición política que se está dando al mismo tiempo: una veloz modernización tecnológica, resultado del descubrimiento de nuevas posibilidades científicas, de nuevas posibilidades de aplicación y conocimiento científico que está yendo también por un camino no previsto ni deseable; esos recursos tecnológicos también sirven de una manera no esperada: al control autoritario de la población, al espionaje institucional y al lavado de dinero.

Son el sustento de todos los procesos de globalización, que al mismo tiempo generan la posibilidad de construir la sociedad del conocimiento y la globalización de la miseria y del crimen. Las mismas herramientas tecnológicas que usamos para producir el conocimiento científico las usa el crimen organizado internacional para alcanzar el crecimiento exponencial que hoy conocemos.

Bueno, todo esto configura una cuestión muy compleja y plantea un reto enorme para lo que nosotros hacemos en ciencias sociales. ¿Por qué? Porque lo que nos encontramos hoy, y vuelvo a insistir en esto, es que cada vez emergen nuevos objetos de investigación, mucho más complejos, a los cuales no podemos acercarnos desde las visiones tradicionales.

Así que tenemos ahí una formidable tarea por delante: aprender a desaprender lo aprendido, a desaprender lo que hemos supuesto como la base de todo lo que sabemos y empezar a aprender lo que no nos han enseñado, empezar a aprender por nosotros mismos en un entorno particularmente difícil en el cual este hecho, esta necesidad de

desaprender para aprender lo que no nos han enseñado, plantea un desafío enorme para la formación y la investigación en ciencias sociales.

¿Cómo pensar esto nuevo si no estamos formados para enfrentar lo emergente? porque estamos acostumbrados, o por lo menos, así fui formado y me parece que así se formaron la mayor parte de los profesores en ejercicio, con patrones muy tradicionales que vienen de la sociología europea y norteamericana, donde hay una forma de hacer las cosas, hay un canon consagrado y esa es la forma válida... porque es la forma legítima y reconocida; pero resulta que la realidad nos sobrepasa porque nada puede ser explicado solo desde la antropología o solo desde la sociología o desde la política, es decir, nada puede ser comprendido desde una perspectiva disciplinaria, nomotética tradicional.

Creo que, tal como se discutió en el Coloquio sobre las Ciencias Sociales en la Fundación Gulbenkian, en Lisboa en junio de 1994, en la Maison de Sciences de l'Homme en París en enero de 1995, y en el Fernand Braudel Center en Binghamton en abril de 1995, sobre la urgencia de reestructurar y de abrir las ciencias sociales, hoy más que nunca es una necesidad absolutamente inaplazable, para preguntarnos cómo explicar lo que está ocurriendo hoy y para entender esta nueva forma de avance tecnológico que le da un valor distinto a lo que sabemos. Lo que está claro hoy es que las ciencias sociales y sus herramientas, las técnicas de investigación que nos ha legado la tradición teórica, no son capaces de explicar lo que ocurre y es necesario pensar desde lógicas multidisciplinares y complejas.

Ese valor distinto está dado porque la globalización o mundialización es una forma de avance tecnológico que permite una enorme flexibilidad productiva y que le da un valor distinto al conocimiento, porque lo convierte en un factor estratégico.

Producir y comercializar ese conocimiento es lo que permite dar mayor valor agregado al capital, es decir, ya no solo es el capital que se reproduce a sí mismo, sino el capital

que se reproduce gracias al conocimiento, a la explotación del conocimiento y ahí tenemos otra vez un problema nuevo: lo que los científicos y, entre ellos, los científicos sociales producimos ahora ya no solo es ciencia, no solo es conocimiento, sino que somos productores de un valor financiero de tal magnitud que incluso llega a ser hasta más de la mitad del PIB de los países más desarrollados, donde el valor de las transacciones por la comercialización del conocimiento genera nuevos modos de producción, que están marcados por ese valor agregado por los saberes nuevos.

Lo que venden las empresas más importantes del mundo por capital y volumen de ventas es conocimiento resultado de investigación científica de vanguardia. La investigación en genética o en informática o en economía financiera crea conocimiento y suma valor agregado al capital invertido (no es casualidad que los mejores análisis de coyuntura se hagan en las empresas financieras: de una decisión oportuna y atinada depende la ganancia), produce ganancias en una escala no conocida antes y permite la ultraconcentración del capital de tal manera que estos enormes avances de la ciencia, al mismo tiempo, dan lugar a nuevas articulaciones del poder financiero y, por tanto, del poder político y de la estructura social, y algo todavía más importante: la necesidad de nuevos procesos cognoscitivos, porque ya no podemos pensar de la misma manera y tenemos que imaginar nuevas posibilidades de producción y transmisión de ese conocimiento, una visión que hoy llamaríamos pensamiento complejo y transdisciplinario.

Regresemos a la escuela: tenemos que preguntarnos cómo pensar para que en las universidades seamos capaces producir y transmitir nuevos saberes, de darles ese contenido de complejidad que atraviesa todas las disciplinas, que pueda ser capaz de explicar esos fenómenos nuevos y cada vez más complejos. Cómo imaginar esas herramientas que nos permitan conocer fenómenos que todavía no aparecen, que todavía no se muestran pero que ya están aquí.

El desafío es muy grande porque coloca en el centro de la discusión una pregunta que es central: ¿cuál es la pertinencia y la validez de este complejo de ideas, de este entramado de métodos, de conocimientos? Acerca de lo que es la ciencia y de cómo se construye, porque el acervo que heredamos de la física empírica y del modelo mertoniano de ciencia social, nuestra tradición teórica, epistemológica y metodológica, difícilmente puede dar cuenta de lo que hoy requerimos explicar y saber.

¿Cómo hacemos? ¿Cómo evaluamos la capacidad explicativa que tienen esos saberes? Desde luego que esta forma de conocimiento es un acervo histórico, un punto de partida necesario, que todos reconocemos como un acervo legítimo, nuestro problema es que hasta ahora esta legitimidad es el parámetro que nos permite decidir cuáles son las respuestas significativas, cuáles *sí son* los significantes explicativos, cuáles *sí son* los significados que explican la realidad, o sea, cómo es que *sí se produce* ciencia, para que esta sea legítima y aceptable, porque está elaborada bajo un paradigma que una comunidad académica reconoce como científico.

Así que hoy más que nunca tenemos que preguntarnos si esta forma de producir conocimiento y esta forma de transmitirlo es más que una forma *dominante* de articulación social en la cual este modo de producción del conocimiento es el modo *dominante*, un modo de construir la dirección cultural de la sociedad y la hegemonía política, cuyo efecto real es excluir cualquier otro saber que se produzca por fuera de esos parámetros reconocidos y admitidos como válidos.

Una dirección cultural de la sociedad que no es otra cosa que imponernos un rumbo de pensamiento. Esto que llamamos sociedad del conocimiento es en realidad la forma nueva de dominación, es como denotamos hoy a la dominación.

Debemos saberlo, porque es necesario ser capaces de reconocer ese saber hegemónico, ser capaces de comprenderlo, de identificarlo, de explicarlo, para usarlo en sus propios términos o para usarlo contrahegemónicamente.

Desde mi perspectiva, pienso que la gran tarea es usarlo contrahegemónicamente y esa es una gran responsabilidad, porque solo así podemos entender lo que ocurre hoy, si nosotros asumimos que el papel que cumplimos también es de carácter político: explicamos la realidad para transformarla. Una tarea profundamente revolucionaria porque es necesario construir un pensamiento capaz de subvertir un orden de ideas que legitima la desigualdad y la exclusión.

Necesitamos recuperar la tradición del pensamiento crítico cuyos autores más relevantes nos han legado magníficos ejemplos de la capacidad explicativa de la epistemología crítica.

La crisis que hoy vivimos es una crisis sistémica, globalizada, de una profundidad que no tiene precedentes, es una crisis nueva. Y la economía política clásica no es capaz de explicarnos lo que ocurre hoy. La economía contemporánea aun de manera más marcada se mantiene en los límites de una sola perspectiva, una suerte de fundamentalismo que generó esta crisis y que solo propone como respuesta más de lo mismo: un camino sin futuro.

La crisis en el orden político nos muestra que los espacios de articulación política no se dan en los partidos..., si es que podemos llamar partidos a lo que tenemos en nuestros países... la articulación y la negociación entre las distintas fuerzas que operan en la escena política se dan por fuera de los llamados partidos políticos, circunstancias que no pueden ser explicadas desde Duverger o Bobbio, desde la sociología política clásica.

Uno tiene que preguntarse qué es lo que ocurre hoy, quiénes concurren en el campo político, cómo trabajan, a quién sirven y nuestras disciplinas, tal como hoy las conocemos, no pueden darnos respuesta para entender cómo operan estas elites facciosas que, como hemos visto una y

otra vez, siempre tienen como recurso el fraude sistémico y el asesinato político. Eso no lo explican los clásicos, pero ahí está como un reto para nosotros.

Un ejemplo en el caso de México, que conozco más de cerca, sería preguntarnos cuál es la naturaleza de este Estado nacional que no tiene el pleno control del territorio, que le ha sido arrebatado por el crimen organizado. No lo tiene en la frontera norte del país, tampoco en muchas áreas de la costa del Pacífico y de una manera muy peculiar en nuestras fronteras norte y sur, donde conviven el poder de los traficantes de drogas, personas y armas y los gobiernos federales y locales. Si el Estado mexicano no tiene el control del territorio, que es uno de los elementos centrales del Estado nacional, entonces cabe preguntarnos: ¿cómo denominar y analizar esta amalgama entre el poder de la delincuencia organizada y las autoridades constituidas?, preguntarnos ¿cuál es la naturaleza de esta suerte de ausencia del Estado?

Si no se tiene el control del territorio, el Estado no puede cumplir una de sus funciones centrales que es velar por la seguridad de sus habitantes. Otra vez estamos frente a fenómenos nuevos radicalmente distintos a los que conocíamos, en donde tenemos que imaginar cómo pensar esos nuevos procesos y por lo tanto nuevos objetos de investigación política, social y económica.

Insisto en que es necesario desaprender lo aprendido para abrir el espacio a lo que todavía no sabemos, porque solo así, solo si abrimos este espacio en nuestra percepción, podemos empezar a conjeturar respuestas posibles.

La dificultad está en romper con los patrones tradicionales, donde el marco teórico, es decir, el conocimiento legitimado por las comunidades académicas no es capaz de ayudarnos a resolver ningún problema, porque ha sido rebasado por una realidad que fluye mucho más rápidamente que el pensamiento teórico.

Tenemos que encontrar cómo usar los saberes tradicionales de manera contrahegemónica, porque si bien podemos hacer preguntas, también es cierto que no nos planteamos por qué preguntamos lo que preguntamos y entonces lo que tenemos que hacer es empezar de otra manera.

Empezar desde la historia de aquello que queremos explicar es la tarea más compleja: construir un objeto en rigor significa responder la pregunta acerca de qué quiero saber.

Frente a un problema de investigación, una de las dificultades centrales que tenemos constantemente es que uno habitualmente tiene delante de sí un campo problemático a veces muy complejo. Hay que preguntarnos cómo desagregar un problema, para construir una pregunta que comprenda aquellas interrogantes que me interesa explicar, cuyas respuestas busco, donde yo pueda ser capaz de reconstruir en el pensamiento un problema como un campo de cuestionamientos, de preguntas, en el cual yo pueda reconocer *un problema, mi problema*, e ir más allá de un acercamiento superficial, meramente técnico: cualitativo o cuantitativo; es necesario ser capaz de una mirada comprensiva de lo que se busca explicar.

¿Qué significa construir un objeto? Ser capaces de construir en el pensamiento lo que nos interesa saber, recuperarlo como una totalidad en la cual la noción de totalidad sea de una complejidad suficiente que no deje fuera ninguno de los elementos necesarios para explicarla y sí aquellos otros elementos que no son inmediatamente necesarios para entender nuestro objeto.

Debemos tener presente que hay muchos elementos tangenciales que si bien tienen relación con el objeto, no son necesarios para explicar cómo es que el objeto se mueve, cómo transita, cómo actúa en la realidad, *cómo es que es hoy ese objeto* y, enseguida, preguntarnos por el estado del conocimiento en ese campo, preguntarnos si lo que hay

en el conocimiento teórico hasta ese momento, que tenga relación con mi objeto de investigación, es una herramienta conceptual que sirve para explicar mi objeto.

Una vez que se tenga el objeto de estudio, el paso siguiente es ir a la revisión del marco teórico, porque solo entonces adquiere sentido empezar la revisión del acervo significativo con el que contamos, *pero no para usarlo de la misma manera, sino para recuperarlo y resignificarlo en términos de lo que a nosotros nos interesa comprender, en términos del tiempo y el espacio del sujeto y el objeto.*

El gran reto que tenemos por delante es estar al corriente de la discusión teórica en un campo determinado, pero al mismo tiempo preguntarnos a quién sirve ese conocimiento, a qué sirve y cuál es el entorno político y social en que esa discusión se ha producido.

Desde luego, construir el objeto es la tarea más compleja, pero una vez realizado, el avance es posible. Ciertamente muy difícil, porque tenemos estructuras de pensamiento muy anquilosadas, donde siempre nos interrogamos qué enfoque usar: cuantitativo o cualitativo. A cada paso nos encontramos con colegas y nuestros alumnos que trabajan con autores incluso muy críticos, que sin embargo cuando regresan a su propio trabajo, *regresan* y reproducen los patrones tradicionales. *Regresan* a su propio trabajo y no se preguntan los fundamentos de lo que ellos se preguntan; *regresan* y formulan hipótesis y empiezan a seguir fórmulas prescritas para todo el proceso de investigación, donde lo que investigan va a ser inducido por ese punto de partida: la hipótesis que va a generarles muchos problemas y tendrán que construir explicaciones con una fuerte dosis de arbitrariedad. Con frecuencia regresan a preguntarse una y otra vez cuál es el marco teórico o qué autor ha explicado todo esto para usarlo de la misma manera.

Es más cómodo pensar qué hicieron y qué dijeron Marx, Lefebvre, Foucault, Arendt o Luxemburgo; qué hicieron Weber, Merton, Touraine, Sartori o Bobbio, que pensar por sí mismos y preguntarse *cómo* estos autores se plan-

tearon sus problemas, *cuáles* fueron las interrogantes, qué articulaciones conceptuales produjeron, qué herramientas diseñaron. ¿Cómo transitar a través de esa delgada línea que va del saber de un autor a preguntarnos *cómo* ese autor produjo ese conocimiento y buscar andar ese mismo camino?

Creo que es el gran problema de no atreverse a pensar por sí mismos, a pesar de todo lo que han leído, siempre es más fácil recurrir a autores consagrados, aunque ese acervo consagrado no tenga nada que ver con la materia de la investigación.

La gran dificultad, ¡insisto y repito!, es atrevernos a pensar por nosotros mismos y atrevernos a responder de qué sirve todo lo que hemos aprendido si no lo podemos usar.

Se trata de pensar y de usar el conocimiento de una manera distinta, en la cual seas capaz de cuestionar y de replantearte todo eso que sabés y de atreverte a no formular hipótesis, porque esas se formulan, si se formulan, cuando va muy avanzada la investigación; de atreverte a imaginar preguntas de investigación, cuyas respuestas sean capaces de develar aquello que interesa explicar, y ahí es donde radica el problema central de la construcción del objeto y, por supuesto, de nuestra construcción como sujeto investigador. De ahí la importancia de la pedagogía de la pregunta, como atinadamente Paulo Freire ha titulado un libro indispensable.

Esto sería un primer momento: la reconstrucción histórica del objeto, el reconocimiento del sujeto en el objeto, porque solo así seremos capaces de hacer las preguntas pertinentes, y de interrogarnos sobre el fundamento de esas preguntas. Ciertamente no basta con hacer las preguntas, hay que preguntarnos por qué lo hacemos, por qué es necesario hacer la reconstrucción histórica, por qué tenemos que construir el objeto en el pensamiento.

Tenemos que recuperar en la literatura relativa al problema las herramientas que concibieron los clásicos para explicar lo que les interesaba y preguntarnos si esas

herramientas, que son parte de nuestras tradiciones teóricas y metodológicas, pueden explicar lo que nosotros queremos saber y si no es así, atrevernos a pensar en construir los instrumentos que nos permitan entender lo que queremos saber.

Nuestra tarea fundamental es atrevernos a pensar por nosotros mismos, desde nosotros mismos, nuestros propios problemas.

Más acá del método

Del origen de las preguntas y el sentido de la investigación social y su diferencia con las ciencias naturales

MANUEL CANALES

Introducción

El siguiente ensayo trata del lenguaje de diseño de investigaciones sociales en el contexto de institucionalidad académica o científica actual.¹ Planteo que el formato en que viene concebido el plan del acto investigativo presenta problemas de coherencia y aplicabilidad por una asimilación no reflexionada con el lenguaje del diseño de las ciencias naturales. Así, por emulación, ni se alcanza lo que aquellas y se arriesga la consistencia y hasta productividad del intento.

En la base de este desajuste, como núcleo de una diferencia que queda mal resuelta –en rigor, disuelta–, en la imposición de un formato único de conocimiento validable como científico o académico, señalo la distinta naturaleza de las preguntas en un campo y otro y los también distintos modos de acceder a ellas.

¹ En su base está la presentación realizada en la Universidad de Cuyo, con ocasión del V Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales (ELMECS) en noviembre de 2016. Parte del planteamiento lo desarrollé en: Canales, M., “El diseño en perspectiva ideográfica”, *Lenguajes del diseño*, 2014.

Si el investigador social busca producir sus preguntas al modo del científico de la naturaleza, según expongo, se extravía inevitablemente y no puede ya retomar el control de su práctica.

Voy a detenerme en este punto centralmente, para luego, al final, señalar un posible regreso al buen camino, o canon, pero esta vez con preguntas producidas de otro modo, traídas de otra parte a lo que supone el formato aludido.

Soy consciente, por obiedad, de la larga data de este asunto², pero me atrevo a reponerlo pues parecería que de pronto aquel debate hubiera sido vencido, agotado. Intento volver a pensar la práctica y específicamente pregunto por el sentido de sus preguntas.

1. Las preguntas del naturalista

El investigador de naturaleza encuentra sus preguntas *dentro de la disciplina*, en la articulación de un eje espacial (la especialización técnica) y uno temporal (la acumulación o progreso del conocimiento). Ambos ejes dan forma a un orden o estructura:

² Hay dos versiones, la clásica, que distingue las ciencias de la acción o del espíritu –en la tradición que va desde Dilthey (1944) a Weber (1973) y la fenomenología– y la que opondrá la *forma compleja de lo histórico* al intento de su aproximación positivizada, por ejemplo en los planteos de Adorno y otros (1973) o, en otra vertiente, de Wright Mills (2003) contra lo que llamó, certero, *empirismo abstracto*. Mientras la primera disputa parece resuelta en favor de la diferencia –y de ahí la aceptación final de la metodología cualitativa, afín a esa sociología de la interpretación o la comprensión–, la segunda parece resuelta en favor de la no diferenciación –y de ahí lo que origina este texto: la pretendida homogenización del diseño en ciencias sociales a su forma naturalista–. Lo que se aceptó metodológicamente se censuró epistemológicamente –el sentido de las preguntas– (Ibáñez, 1991).

- a. El progreso³ es una coherencia conducente, hacia adelante, productiva en el tiempo⁴. Es decir, dinámica, que sigue su propia inercia y dirección. Es el avance –esa victoria– de la disciplina sobre el objeto que permanece –conquistado, retenido–.
- Esto es esencial a mi juicio: sus objetos son sistemas, al menos para el registro del observador, estables. Solo sobre ello cabe imaginar la línea del tiempo progresivo en que cabalgan los naturalistas. Un sistema abierto observador (la ciencia) frente a un sistema observado cerrado a su cambio: así cabe la imaginación del progreso –del primero–.
- b. La especialización temática, hija ella también de ese propio proceso, y hasta en progresión abierta, se soporta en relaciones de clasificación fuertes, lógicas, con teorías que pueden señalar cada vez la razón de esas categorías y su potencia o eficacia en el proyecto general de la disciplina. Esto es, como diferenciaciones internas, racionales a un sistema que avanza por diferenciación manteniendo y desarrollando su unidad. Especializado, pero unitario: tras lo simple (por ejemplo un *término* o definición, concepto, palabra clave, etc.), un texto (donde vienen entretejidos todos los como aquellos).
- c. Entonces, cuando buscan preguntas, siguen a su disciplina dos veces: por los casilleros de la malla temática y por las fases de la línea del tiempo. Puestos en ese cruce, con esas coordenadas espacio-temporales, idean sus preguntas. Así, estas pueden ser vistas, todas, como “lanzamientos” de prueba, como hipótesis, de un mismo observador sistémico o colectivo que puede, como conjunto, volver sobre sus pasos, reunir lo

³ De *gres*, grado, gradería o escalón. El progreso siempre es *ascendente*. (Corominas, 1987).

⁴ Producción, de *ducce* –tirar, arrastrar– y *pro* –adelante–: tirar hacia adelante, arrastrar algo hacia delante. (Corominas, 1987).

que se separa en el detalle observacional de cada una de aquellas.

Ocurre, como gustan decir, que van tras el desplazamiento sucesivo de las fronteras del conocimiento, las mismas que han sido puestas en ese mismo camino; pueden, de hecho, lograrlo de modo tan frecuente que hasta los legos nos enteramos cada tanto de los avances en ese camino organizado, colectivo.

- d. Eso es lo que explica la relativa simpleza de su planteo y la coherencia en general de sus textos:
- Las *palabras claves*, o conceptos, funcionan efectivamente como inscripciones en un texto mayor, disciplinar, en relaciones claras y sabidas, y hasta estratégicas, de distinción y conexión con otros temas, con todos los otros temas, cabe decir. Y tras cada concepto detallado, existen otros de mayor profundidad o alcance.
 - Los *estados del arte* tienen la lógica, y hasta la diacronía del caso, cuando se trata de participar de un camino unitario a lo universal⁵. Por lo mismo, en el puesto de lanzador de hipótesis, allá en las fronteras del conocimiento disciplinar, parte esencial es conocer efectivamente la secuencia andando de la disciplina.

En fin, el sistema llega donde dice que va, los textos tienen sentido.

No todo ello es de la misma intensidad o claridad en ciencias sociales. Y acaso tenga que ver, como aquí propongo, por la falla de hablar en lengua ajena y arriesgar la coherencia.

⁵ Según la máxima, *una ciencia para cada objeto, y para cada objeto, una ciencia*.

2.

a.

Si la investigación social hace así, y se guía a la letra por el esquema espacio-temporal aquí descrito, arriba a preguntas irremisiblemente abstractas y, en rigor, fuera de un tiempo y espacio ordenante como en las ciencias naturales.

Lo que se afecta, a mi juicio, es la cuestión del sentido de la pregunta de la investigación (qué, para qué) y de ahí en adelante se arriesga la dirección de su práctica.

b.

El planteo central es que los investigadores sociales encuentran sus preguntas no *dentro de la disciplina*, al menos no ordinariamente ni en forma absoluta, sino también, de modo determinante, *dentro de su objeto y su proceso*.

c.

Así es, al menos, porque a diferencia de las ciencias naturales, el objeto de las ciencias sociales es por definición *abierto*, en transformación, y no estable como es de suponer en las ciencias naturales, y porque además, en el caso de las sociedades, el conocimiento de sí mismas es parte –y muy controlada, internamente– del propio objeto.⁶

⁶ Por ello la *arqueología* presenta, desde este ángulo, un caso opuesto a las ciencias sociales. Su objeto está detenido, como en las ciencias naturales, y puede, por tal motivo, hacer el mismo intento que aquellos. La sociología nace cuando esta *vivacidad* del objeto llega un máximo, cuando la sociedad no puede detenerse en su transformación. Por eso, si no hemos descubierto leyes universales, sí hemos podido asistir, entendiendo, conociendo, una sociedad que se desconoce a sí misma todos los días.

3. ¿Progreso? ¿Estado del arte?

a.

Por lo pronto no puede hablarse de una sucesión progresiva de conocimiento ni tampoco pueden mostrarse avances sustantivos del tipo que los naturalistas exhiben cada tanto –regularidades fuertes, leyes que parecen universales– o sostienen la plausibilidad del intento.

Por eso los estados del arte en ciencias sociales siempre corren el riesgo de poca estructura interna y tienden a degradar a listado de autores y experimentos, pero sin poder tejerse, o destejarse, lo que entre ellos se supone organiza como forma y proceso esa variedad. En vez, quedan como paralelismos, convergencias suaves, cercanas a veces pero no conducentes en una dirección orgánica, acaso más bien como complementaciones o de sumatoria simple⁷.

b.

Y la historia efectiva de las disciplinas en ciencias sociales, cada vez, puede leerse mejor que como una historia interna de ellas, como *una historia de acople o intentos de ajuste con una sociedad determinada y sus transformaciones*.

Digo que la investigación social ha de seguir a la propia sociedad que observa, intentando situarse en sus fronteras y hasta en los intersticios de sus temáticas –sus cuestiones, las cuestiones de la sociedad–.

Y es así que los objetos se desplazan todo el tiempo y, por tal ley, vamos tras ellos más que tras nuestros propios pasos. La ciencia social actual, por ejemplo en México o Argentina, trata de temas y sabe sus cosas no por superación de las previas, sino por un intento de adecuación a los

⁷ Es el “compilado” o cualquier forma que tome la noción de *pila*: suma sin forma, adición de unidades, cantidad.

procesos históricos correspondientes a sus sociedades. Esta forma no es en nada compatible con el canon naturalista y revela la intraducibilidad de ambas búsquedas.

c.

Reflexionemos un signo inquietante, propio de las ciencias sociales y en nada conocido en las naturales, y que ya avisa de algo extraño a la cultura del laboratorio. Como se sabe, cualquier estudio, por trivial que sea, debe consignar los acontecimientos pertinentes y relevantes que hubieran ocurrido en la sociedad que está observando durante *el terreno*. Esto es, señalar *posibles contaminaciones* del dato por asuntos contingentes y contextuales. Como si existiera un dato puro⁸ que la sociedad ensucia con sus procesos continuos, con sus intervenciones.

Digo que aquella seña del contexto debiera generalizarse o radicalizarse en su sentido: el objeto, en la investigación social, se está siempre reformando, y se está siempre interviniendo. Observar una sociedad entonces es observar una sociedad que está cambiando y que se está interviniendo para ese cambio.⁹

d.

Convendría girar, cuando se buscan preguntas, de la malla disciplinar y sus temas al contexto y sus cuestiones. De estas han de salir las preguntas y, a su vez, desde estas preguntas, extraídas en dialogo definitorio con lo equívocamente

⁸ Laboratorio: un espacio-máquina de la experiencia sin contexto o la percepción pura. Es el ideal por abstracción.

⁹ Al decir "la sociedad se interviene" señalo, siguiendo a Ibáñez, que la sociedad es a) la que interviene y b) la intervenida. Pero debe consignarse de renglón que esto viene partido: así, una parte de la sociedad observa e interviene a la otra parte: tal es *la madre del cordero* en ciencias sociales según el maestro español. Ese origen es el que se olvida en la naturalización de las ciencias sociales (Ibáñez, 1990).

referido como *contexto*, se podrá luego volver al canon –trabajarlas como variables, discursos o lo que el método quiera y permita con todos los rigores del caso–.

4. ¿Temas? ¿Palabras claves?

a.

Los manuales de investigación, y creo que se acepta en general, invitan al investigador social a iniciar sus diseños seleccionando un *tema* de su interés. Aquel puede seguir pistas “subjetivas” de cualquier tipo. Dicho tema puede ser cualquiera si es que aquel ya ha sido distinguido como tal por la ciencia respectiva. De ahí a las palabras claves –categorías, conceptos– hay paso breve.

Planteo que ese modo es de alto riesgo para el sentido de la pregunta, de la investigación. Los temas no los pone la disciplina ante sí misma, sino cada vez, en su historia, la sociedad que estamos observando. Los temas se captan *de la calle*¹⁰, y no de la propia academia. Es atender a la sociedad y tratar de posicionarse en el lugar donde puedan formularse, precipitar sus preguntas, captarlas y trabajarlas, luego, en el canon compartido.

b.

Por esos las palabras claves no terminan de funcionar como en las ciencias naturales. En ciencias sociales, aquellas no pocas veces son categorías propias de los actores sociales (educación, trabajo, seguridad pública, etc.) y por lo mismo

¹⁰ Bellei (2014). La metonimia debe expandirse: la calle refiere aquí a “la sociedad”; y eso significa entonces un conocimiento previo, denso, de aquella; solo quien conoce mucho una sociedad puede escuchar preguntas desde o de *sus calles-ahora*. En seguida, luego de captar aquello, ha de iniciarse el trabajo de construcción de la perspectiva investigativa con todo lo arduo que el autor de aquel texto domina con maestría.

no tienen tras sí un entramado lógico o cognitivo como en el caso de las distinciones internas del observador de naturaleza. Si se juntan, es por estrategias de gobierno de la sociedad y no como dispositivos de observación académica. Otras veces son conceptos híbridos (*movimientos sociales, resiliencia, nuevas clases medias*, etc.) o bien nociones de alta abstracción y ancladas en teorías de escuela que tampoco regresan a una sociología general unitaria (*representaciones, territorios agrarios, discurso político, género, envejecimiento, discriminaciones*, etc.).

c.

Planteo que la palabra clave es habitualmente la omitida, y que en esa omisión se juega un olvido sustancial. Aquella “llave” del estudio no puede ser sino la sociedad que se está observando, esto es lo que llaman como resto “el contexto” o, cuando más, “el caso”.

No se trata de estudiar un mismo tema en múltiples casos –cualquieras, con la pretensión del laboratorio que homogeniza las contingencias para permitir observar las reglas puras de la cosa–, sino de estudiar cada vez los *temas de ese caso, en ese momento*. Esto es, los casos son los temas, y si cabe consignar una modulación temática de la observación, es indicando qué de aquella sociedad resulta pertinente de observarse.

d.

La idea misma de palabras claves, o de temas, pareciera indicar la existencia de *una ciencia social unitaria, universal*. Por lo mismo no aplica aquí la ley *una ciencia, una lengua*, ni tampoco hay trazas de una *ciencia general*, como una

sociología general¹¹, por ejemplo, que organice de una vez toda la variedad de asuntos y perspectivas que habitualmente se engloban o hasta se apilan como la tal ciencia base.

Hay, por su razón, sociologías en distintos idiomas (lingüísticos) y con distintos discursos y preguntas (sociales), según las también distintas sociedades que se observan.

5. Dónde están las preguntas

a.

Ni espacial ni temporalmente tiene el investigador social las coordenadas para tomar posición de pregunta. Debe iniciar un trabajo más largo para llegar al punto aquel y resolver por esta vía la indeterminación disciplinar.

Siendo que las ciencias sociales no persiguen leyes universales, no pueden orientarse al modo del que sí las busca y ha diseñado un sistema para intentarlo (la ya dicha especialización temática y su proceso, el progreso).

b.

Se trata, en cambio, de formular –ajustar– cuestiones que apunten a caras o temas de sociedad en las que, así enfocada, *esta resulta revelada, analizada*, respecto a algún asunto gravitante en su estructura y/o en su proceso en curso.

¹¹ Los manuales que llevan tal nombre –*Sociología* o *Sociología general* o *Introducción a la sociología*– habitualmente son: a) un conjunto solo consonante de entradas posibles, o bien, b) propuestas “de autor” que despliegan cada vez un entendimiento propio y denso, y hasta personal o, cuando más, de escuela. En los segundos hay intención de orden pero ninguna pretensión de universalidad o generalidad; en los primeros se apunta a la generalidad disciplinar pero se queda en generalidades no acumulativas ni tejidas. Así, las sociologías llamadas *generales* debieran llamarse precisamente no-generales pues, al parecer, aquella aún no se realiza, al menos no en el modo que cabe decir por ejemplo *física* o *biología generales*.

La potencia científica de la pregunta radica precisamente en la intensidad en que revela la forma (estructura) y precipita los procesos (historia) de la sociedad que se está observando.

c.

La sociedad, cambiante, contrahecha, es siempre más que su positividad y actualidad. Está en el tiempo, *siendo y dejando de ser*, y en su estructura, *la que es y lo que niega*. La investigación social puede ser vista como un intento de analizar esa distancia, de interpretar ese desconocimiento de la propia sociedad sobre sí, de lo que bulle como cuestiones latentes que aparecen, patentes, una y otra vez. Son los temas, ahora sí, de la propia sociedad: esto es, lo que no puede, de un modo u otro, dejar de tramitar, reconocer/desconocer, intervenir.

d.

Las mejores preguntas en ese sentido son las que resultan de un entendimiento o sensibilidad tan afinada respecto de la sociedad observada (“el contexto”) que permite, en vez de ir tras ella¹², saber dónde ha de aparecer e ir desplazando el observatorio- campamento con el proceso de su objeto; esto es, cuando el objeto es esencialmente la transformación del objeto y el investigador *va ligeramente anticipado*. En esos casos, seguir los acontecimientos sobre el objeto, durante la investigación, se transforma en parte esencial de la investigación. Como si el primer orden del objeto –la realidad social en estudio– estuviera siendo afectado por una transformación, con mayor o menor consistencia, en el segundo orden –los actores sociales, la construcción social de la realidad–.

¹² Investigar: seguir los *vestigios*, huellas. *Huella*: hoyo, hoyo que deja el pie, el paso de algo-alguien, en la superficie o campo respectivo.

e.

En vez de seguir al que se orienta hacia sus leyes universales, el investigador social puede intentar seguir a la sociedad que observa cada vez¹³. Es tras ellas que se van produciendo los cambios en la propia disciplina, y no tras sí misma y sus descubrimientos progresivos.

No es posible estudiar, académica o científicamente, cualquier tema sin tener una visión compleja de la formación, estructura, transformación y tendencias actuales de la sociedad respectiva. Es sobre ese conocimiento que cabe situarse, buscando preguntas, para indagar posibles haces sobre la oscuridad restante, siempre nueva por lo demás y, paradójicamente, haciendo resonar antiguas cuestiones que hablan, complican, a la sociedad aquella desde sus orígenes.

6.

a.

Lo que se ha intentando plantear hasta aquí no puede interpretarse como una crítica, o distancia, respecto de las metodologías de investigación y sus rigores. El método no está en cuestión y la cuestión no es por el método. La cuestión es *el sentido de la investigación* y este se juega en la razón de la pregunta y los modos de acceder a ella.

Tampoco es asunto de oponer *generalistas* a *especialistas*. La diferencia es más bien entre el conocimiento abstracto y el que intenta entender contextos que se producen a sí

¹³ Y a los que vienen siguiendo antes o junto a él a sociedades como aquella. Así se va tramando otro *arte*, organizado esta vez por entradas convergentes sobre una misma o cercana sociedad: una ciencia social no “unitaria” y necesariamente plural en sus teorías y lenguajes.

mismos, esto es, formas concretas, totales, en desarrollo.¹⁴ Pues acaso ese es el precio mayor que se ha terminado pagando por el reconocimiento institucional de la cientificidad para las ciencias sociales: dejar de observar las sociedades. Y el asunto es doble pérdida, pues la sociología no sabe ya qué está haciendo y la sociedad se queda sin el que, por oficio, había de mirarla.

b.

Termino sugiriendo un complemento a los sucesivos cursos de metodología de investigación: formar al investigador en un lenguaje básico que a) describa y problematice la sociedad que observa, desde su formación u origen, su etapa y su transformación en curso y b) permita un dominio de la tradición de la investigación social respectiva. Propongo que puestos en ese saber basal, cabe intentar formular las preguntas con potencia analizadora

En suma, compensar el tropismo universalista-unitario de concebir la disciplina como en los naturalistas, y aceptar la pluralidad y mutabilidad constitucional de las ciencias sociales, precisamente por llevar de tarea atender y conocer procesos sociales distintos y en marcha. Son esas conjunciones o totalidades –desde los Estado nación a cualquier comunidad u organización– las que portan cada vez su propia cuestión sociológica –aquella que los revela pues los muestra en sus pendientes–.

Practico una ciencia social que parte una y otra vez de su objeto, y solo entre idas y venidas de este, recorre su propio saber disciplinar.

Sin contexto no hay sentido: es el texto donde vienen, entre líneas, entre tiempos, las preguntas cargadas de sociología.

¹⁴ Si no se es especialista en un tema de la ciencia universal, sí ha de disponerse un conocimiento total, exhaustivo, multidimensional, del estado del arte sobre la sociedad en observación.

Referencias bibliográficas

- Adorno, Theodor W. y otros. *La disputa del positivismo en la sociología alemana*. Barcelona: Grijalbo, 1973.
- Bellei, Cristian. “Diseño de investigación social en educación”, en Canales M. (coord.), *Investigación social. Lenguajes del diseño*. Santiago: LOM Ediciones, 2014.
- Canales, Manuel. “El diseño de investigación en perspectiva ideográfica”, en *Investigación social. Lenguajes del diseño*. Santiago: LOM Ediciones, 2014.
- Corominas, Joan. *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana*. Madrid: Editorial Gredos, 1987.
- Dilthey, Wilhelm. *El mundo histórico*. México: Fondo de Cultura Económica, 1944.
- Gell-Man, Murray. *El quark y el Jaguar, aventura de lo simple y lo complejo*. Barcelona: Tusquets, 1994.
- Ibáñez, Jesús. *El regreso del sujeto*. Santiago: Editorial Amerindia, 1991.
- Ibáñez, Jesús J. *Nuevos avances en la investigación social: la investigación social de segundo orden*. Barcelona: Antropos, 1990.
- Weber, Max. *Ensayos sobre metodología sociológica*. Buenos Aires: Amorrortu, 1973.
- Wright Mills, Charles. *La imaginación sociológica*. México: Fondo de Cultura Económica, 2003.

Desafíos epistemológicos, metodológicos y pedagógicos en relación con la naturaleza de la investigación en ciencias sociales

*La génesis de una investigación y su complejidad*¹

MARÍA TERESA SIRVENT

Preámbulo

Todos sabemos que no podemos debatir cuestiones de investigación científica y/o de la formación en investigación en un vacío histórico. Las preguntas claves de una política científica sobre qué se investiga, para qué/quién se investiga y cómo se investiga y los interrogantes que hacen a una pedagogía de la formación en investigación cobran sentido en un contexto sociohistórico que da cuenta de los factores sociopolíticos, institucionales y académicos que sirven de anclaje a las decisiones del investigador.

¹ Esta presentación ha sido basada en parte en trabajos previos de la autora, individuales y en colaboración, tales como: Sirvent, M. T. (2016). Enseñar a investigar en la universidad. Contextos, propósitos y desafíos en la formación metodológica de grado y de posgrado. En *Educacao superior e contextos emergentes*. Edipucrs: Porto Alegre. Sirvent, M. T. y Monteverde, A. C. (2015). Enseñar a investigar en la universidad. Propósitos, desafíos y tensiones en la formación metodológica de posgrado: la experiencia de la Maestría en Salud Mental de la Facultad de Trabajo Social de la UNER. En *Formación de posgrado en Salud Mental. Una experiencia de 20 años en la universidad pública argentina*. Universidad Nacional de Entre Ríos: Entre Ríos, Argentina. Rigal, L. y Sirvent, M. T. (2017). *Metodología de la investigación social y educativa: diferentes caminos de producción de conocimiento* (manuscrito en vías de revisión).

Desde nuestra perspectiva, el contexto sociohistórico de América Latina que estamos viviendo hace a una cultura popular y cotidiana atravesadas por contradicciones en las que se confrontan y se tensionan con agudeza, por un lado, las fuerzas de la ruptura con una historia de dominación a través del crecimiento de la población en la conciencia de sus derechos y en la defensa de los mismos y en el reconocimiento de la participación social como una necesidad humana. Y por el otro lado, las fuerzas de la continuidad de la aceptación y del sometimiento a través de la presencia de mecanismos de poder “macro” y “micro” que intentan “controlar”, “neutralizar”, “ahogar” este crecimiento, apelando a fantasmas históricos tales como el miedo a la “punición” por el disenso, la coaptación, el clientelismo y la fragmentación entre otros mecanismos antiparticipativos

Tanto en las instituciones científicas como en las instituciones educativas se observa con preocupación la presencia cotidiana de mecanismos de poder y de toma de decisiones institucionales que obstaculizan la generación de ámbitos de debates y discusión plenamente democráticos y que por tanto “hieren” la formación de una ciudadanía democrática.

Consideramos que más allá de las características específicas de nuestras disciplinas, varios de los parámetros y criterios de evaluación de nuestras políticas científicas son “anticientíficos” porque no facilitan la generación de las condiciones objetivas necesarias para la formación en el oficio de investigador y para el crecimiento de nuestros investigadores jóvenes en el alma y el corazón de la ciencia: *la creatividad, la libertad, la autonomía y el pensamiento reflexivo y crítico.*

En este sentido nuestra mayor preocupación es el impacto negativo de estas políticas científicas en la formación de las nuevas generaciones de jóvenes científicos.

Sostenemos también que estos rasgos de nuestras políticas científicas en América Latina tienen carácter mundial tal como lo muestra el “Manifiesto por una Ciencia Lenta” escrito por investigadores y profesores de la Sorbona y que nos abarca a todos.

Dicen los autores:

Investigadores, profesores, [ij] apresurémonos a reducir la velocidad!! [...] Deberíamos no querer correr más rápido, deberíamos, cuando no caminar de vuelta. Sin embargo los proyectos se suceden a un ritmo cada vez más rápido. Cualquier colega que no está con surmenaje, estresado, sobrecargado pasa hoy por ser original, abúlico, apático o perezoso a costa de la ciencia, en detrimento de la ciencia. La ciencia rápida, como la comida rápida privilegia la cantidad a la calidad. Nuestros currículos vitae son cada vez más evaluados según el número de líneas, cuánto de publicaciones, cuánto de comunicaciones, cuánto de proyectos. Es un fenómeno que provoca una obsesión por los números. Se escriben miles de artículos publicados, como chorizos, apenas reformados [...]. Esta degradación de nuestro “métier” no es inevitable. Resistir a la ciencia rápida es posible. Nosotros podemos promover la ciencia lenta dando prioridad a la promoción de valores y principios; privilegiando la calidad [...]. (Autoría desconocida, 2012, p. 1, 2, 4)

Nos arriesgamos a decir, en términos generales que estamos enfrentando en América Latina, un contexto de lucha social y académica por una sociedad más justa e igualitaria y una ciencia emancipadora.

En otros encuentros y jornadas hemos escuchado hablar de un proceso de “derechización” de América Latina. Si bien acordamos con este concepto, es imperioso preguntarse qué significa dicha “derechización” en el día a día de nuestro oficio de investigadores y de formación de investigadores jóvenes.

En este sentido considero especialmente claras las palabras del teólogo y escritor brasileño Leonardo Boff.

Dice Leonardo Boff:

Yo, como tantos otros estoy con una profunda tristeza. Pues este golpe nos está desmontando a nosotros. Y está penalizando especialmente a los pobres trabajadores. Porque, quién armó ese golpe fue la clase burguesa, aquellos 71.440 supermillonarios. Es decir fue un golpe de clase que usó el parlamento y la justicia para nuevamente culpar al Estado y beneficiarse de los grandes proyectos de Estado, difamar a los líderes, vulnerar, fragilizar a todos los movimientos sociales y ellos volver al poder. [...]

Entonces nosotros tenemos que resistir a ellos y el lugar de la resistencia es la plaza, la calle. Y al mismo tiempo aprovechar la ocasión para nuevamente politizar todas nuestras relaciones de trabajo y de cultura. (Boff, disertación realizada en Brasil, 2017. La traducción es nuestra)

Desafíos epistemológicos y pedagógicos

A la luz de estas pinceladas sobre el contexto actual de América Latina, es mi propósito presentar algunos de los desafíos de índole epistemológica, metodológica y pedagógica que debemos enfrentar en relación con la naturaleza de la investigación de lo social.

Me refiero a tres desafíos vertebrales:

1. La génesis de una investigación en cuanto a la función del contexto sociohistórico de anclaje.
2. La génesis de una investigación en cuanto a la problematización de dicho contexto sociohistórico y el dilema complejidad versus focalización, aparentemente contradictorio.
3. La complejidad de la naturaleza de la investigación de lo social en cuanto a la superación de la díada cuantitativa-cualitativa.

¿Cómo intentamos responder a estos tres desafíos? A través de la propuesta de introducir conceptos vertebrales que devienen en procedimientos metodológicos y

estrategias pedagógicas, y que desde nuestra perspectiva pueden facilitar la “resolución” de estos desafíos tanto en el proceso de investigación como de formación de los jóvenes investigadores. Esta “traducción” o “conversión” de conceptos claves en procedimientos e instrumentos de “la cocina de la investigación”² es una noción vertebral de nuestro posicionamiento tanto científico como pedagógico.

Los dos primeros desafíos buscan responder a la pregunta que muchas veces recibimos hasta con angustia en los espacios de formación en investigación: “¿Cómo comienza una investigación?”, “¿De dónde surge o se vislumbra el foco de la investigación?”. En este sentido, concordamos en considerar este momento de génesis de la investigación como uno de los más desafiantes para el investigador en formación en la medida que es el menos estructurado y el menos trabajado desde una perspectiva epistemológica, metodológica y pedagógica.

Primer desafío

El primer desafío hace referencia a la función del contexto sociohistórico en la génesis de una investigación.

Desde nuestra perspectiva, todo proceso de investigación tiene su génesis en la problematización de una realidad concreta y compleja. La función epistemológica del contexto sociohistórico comienza a jugar en la investigación desde su inicio, como nutriente esencial del fenómeno social a estudiar.

Expresa Mardones (1991):

² Cuando hablamos de la “cocina de la investigación” nos referimos al conjunto de procedimientos metodológicos concretos, de caminos elegidos para poner en acto en el día a día de nuestro quehacer investigativo los conceptos claves propios del hacer ciencia de lo social. En otras palabras, nos estamos refiriendo a nuestro *oficio cotidiano de investigador* (Rigal y Sirvent, 2017).

... no se puede atender a la lógica de la ciencia, al funcionamiento conceptual y prescindir del contexto sociopolítico-económico donde se asienta tal ciencia. Los factores existenciales y sociales, como sabe la sociología del conocimiento y la historia de la ciencia, penetran hasta la estructura misma del conocimiento. No es, pues, baladí para el contenido mismo de la ciencia el atender al entorno que lo rodea y lo posibilita. (Mardones, 1991: 39)

Actualmente pareciera existir un cierto consenso en colocar “la problematización” como origen de una investigación científica. Pero el debate se refiere a la pregunta ¿problematizar qué?

En respuesta a esta pregunta y parafraseando a Mardones (1991) señalamos que también se juegan las perspectivas epistemológicas, como en todas las decisiones de la investigación social.

Al respecto, dice Mardones (1991):

*También aquí se juegan los problemas epistemológicos. Quien olvida este entorno, que Adorno y Horkheimer denominan totalidad social, desconoce, además de las funciones sociales que ejercita su teorización, la verdadera objetividad de los fenómenos que analiza. El racionalismo crítico reduce en exceso toda la problemática de la ciencia a cuestiones lógico-epistemológicas. Frente a esta tendencia, la postura de la teoría crítica será, no negar, sino ir más allá de las afirmaciones de K. Popper. [...] Los correctivos de Adorno respecto al origen del conocimiento serían: acepta la tensión entre saber y no saber popperianos. Sitúa el problema en el comienzo de la ciencia. Pero no acepta la reducción de Popper a problemas intelectuales, epistemológicos, mentales, sino a problemas prácticos, reales. Dicho de otra forma y para evitar confusiones: *al principio de la ciencia no está el problema mental, sino el problema real*, es decir, la contradicción. Por consiguiente, al comienzo de las ciencias *sociales* están las contradicciones sociales. (Mardones, 1991: 40. El subrayado es nuestro)*

Adorno (1978) en su trabajo sobre la lógica de las ciencias sociales expresa:

Frente al punto de vista generalizado a partir de Comte, Popper concede la preeminencia a los problemas y, con ello a la tensión entre el conocimiento y la ignorancia. [...] En mi adhesión a la tesis popperiana del primado del problema he de ir quizá más lejos de lo que él autorizaría. No sería difícil reprocharme una equivocación: en Popper el problema es algo de naturaleza exclusivamente epistemológico en tanto que en mí es a un tiempo algo práctico, *en último término una circunstancia problemática del mundo*. (Adorno, 1978: 33. El subrayado es nuestro)

¿Cómo enfrentar este primer desafío en la formación de los jóvenes investigadores?

Consideramos pertinente y vertebral introducir el concepto de *contexto de descubrimiento* (Reinchenbauch, 1938: 6-7), entendido como el conjunto de factores sociales, políticos, económicos, psicológicos, institucionales, académicos, entre otros, que caracterizan al escenario sociohistórico, donde surge y tiene anclaje una investigación (Sirvent, 2003: 11). Es preciso trabajar con los jóvenes, su historia, los debates epistemológicos en la década del 70, su status epistemológico y metodológico, su función en la génesis de una investigación.³

Las preguntas claves de una investigación sobre *qué se investiga, para qué/quién se investiga y cómo se investiga* solo cobran sentido en este contexto de descubrimiento cuyos factores condicionan el proceso de investigación, actuando como facilitadores o inhibidores del mismo.

Nos preguntamos nuevamente: ¿cuál es la función científica y pedagógica del concepto de contexto de descubrimiento en la génesis de una investigación? ¿Cómo se

³ Actualmente, nadie parece poner en duda que la investigación está anclada en un contexto que da cuenta de las decisiones del investigador. Sin embargo, esto no fue siempre así, este tema formó parte de muchos debates en la historia, la filosofía y la epistemología de la ciencia (Rigal y Sirvent, 2017).

convierte este concepto de contexto de descubrimiento en un instrumento de trabajo del investigador en la génesis de su investigación? ¿Para qué sirve?

La descripción detallada de este contexto se torna procedimiento metodológico de la investigación y estrategia didáctica en la medida que permite un primer anclaje de realidad del resto de las decisiones de una investigación.

En nuestra experiencia, estos análisis *han identificado las contradicciones del momento histórico, social e institucional en que se desenvuelve la investigación y su acción como limitante o motor de la implementación de la misma*. Asimismo han facilitado la construcción de una perspectiva clara de la investigación científica como una práctica social, anclada en un contexto sociohistórico determinado, *superando una mirada contemplativa o meramente técnica y concibiendo la investigación como herramienta de transformación social*.

A continuación veremos cómo se enlaza, cual hebras de un denso tejido, el primer y el segundo desafío a través de la problematización del contexto de descubrimiento en la génesis de una investigación.

Toda investigación científica tiene su génesis en la problematización de la realidad, en la problematización de un contexto de descubrimiento a partir de la cual el investigador va perfilando una *situación problemática*.

La descripción del contexto de descubrimiento facilita y estimula la identificación de una situación problemática en tanto génesis de la investigación.

Segundo desafío

El segundo desafío hace referencia a la función de la problematización en la génesis de una investigación.

La capacidad de problematización implica una postura vertebral del investigador que se resume en la frase “Investigar es interrogar, interpelar la realidad”. Implica asumir un posicionamiento crítico frente a la realidad cotidiana.

Dice Mariano Levin (1998), hablando del científico:

... el oficio de investigador lo lleva a desarrollar una actitud crítica permanente hacia el trabajo propio y hacia el de sus pares. El científico es un cuestionador nato. [...] Tiene un deseo insaciable de saber. Y tiene un profundo compromiso con la libertad, porque más allá de una curiosidad natural, ambiciona ser libre, como el pintor, el músico o el escritor. (Levin, 1998: 12)

Esta actitud y posicionamiento crítico *es* una condición del espíritu científico. Acá también se juegan las posiciones epistemológicas en el sentido o significado que se le atribuye al “posicionamiento crítico”.

Adorno entiende por crítica algo distinto de Popper. Para Adorno sin anticipar un modelo de sociedad, que exprese el ansia emancipadora, no hay posibilidad de escapar del “anillo mágico” de la repetición de lo dado, ni dar cuenta del todo social que enmarca y da sentido a los hechos sociales concretos. Para Horkheimer, si la crítica no se convierte en crítica de la sociedad, sus conceptos no son verdaderos.

¿Cómo enfrentar este desafío en la formación de los jóvenes investigadores? Introduciendo como vertebral el concepto de situación problemática

El segundo desafío requiere profundizar en los investigadores jóvenes en formación la mirada problematizada de la realidad, el componente crítico que cuestione sus certezas. En esta problematización de la realidad está la *génesis* de la investigación científica al identificar la situación problemática.

Nos preguntamos nuevamente: ¿cuál es la función científica y pedagógica del concepto de situación problemática en la génesis de una investigación? ¿Cómo se convierte este concepto de situación problemática en un instrumento de trabajo del investigador en la génesis de su investigación? ¿Para qué sirve?

La situación problemática emerge de la problematización de la realidad descripta en el contexto de descubrimiento. La situación problemática es el conjunto de

cuestiones que a un investigador lo preocupa, lo fascina, lo asombra, lo desconcierta, lo angustia, lo enfrenta con su ignorancia, lo deja perplejo y lo empuja, lo motiva para investigar. Es una suerte de espacio de interrogantes sin respuestas inmediatas que demandan un proceso de investigación: es lo que no se sabe. Es una narrativa experiencial y concreta.

Problematizar el contexto de descubrimiento implica identificar las situaciones de la realidad que preocupan al investigador, y que las “hace” problemáticas al desafiar sus conocimientos.

Dewey (1950) presenta la situación problemática como el origen y base de una investigación, entendiendo a la misma como una situación de incertidumbre, indeterminada de la que arranca la investigación. Para Dewey, la situación se hace problemática en el momento de ser sometida a la investigación.

Problematizar la realidad es mirarla críticamente para “desnaturalizar lo que aparece como “natural”; es traspasar con una pregunta la apariencia de los fenómenos para descubrir la trama de los factores que dan cuenta de por qué las cosas son como son y no de otra manera, y por tanto pueden ser de otra manera.

La investigación científica se apoya en la relevante función de la ignorancia. La incertidumbre deviene en el motor privilegiado de la motivación del investigador.

A este respecto, Bachelard (1976) afirma que lo primero y fundamental es que se conoce contra un conocimiento anterior; destruyendo o superando conocimientos adquiridos. La ciencia es contradicción del pasado. Es la situación la que *desafía* los conocimientos previos del investigador; es la tensión constante entre lo que se sabe y lo que no se sabe. *El conocimiento existente se transforma en obstáculo epistemológico y debe ser cuestionado y superado.* Aparece aquí, entonces, el papel cuestionador de la razón y el valor de la ignorancia en la formulación de una investigación. Sin la ignorancia no existe la investigación.

La situación problemática es un conglomerado, una configuración de aspectos del contexto que se interrelacionan y que se empieza a delinear cuando el investigador es atraído, captado por esa situación. Esta configuración conjuga las historias personales, la formación, los intereses, las historias de vida, las perspectivas teóricas e ideológicas de los investigadores.

La situación problemática se torna también procedimiento metodológico y estrategia didáctica. La descripción detallada y problematización de la situación problemática facilita la elección del foco de la investigación en términos del objeto y del problema a investigar, el ¿qué se va a investigar?

En otras palabras, la descripción de la situación problemática, es lo “que me preocupa y porqué me preocupa”. Su función sirve para orientar al investigador en sus decisiones sobre “el que desea investigar” de lo que le preocupa. El proceso a través del cual el investigador selecciona una investigación de todas las que le ofrece la situación problemática es el proceso de focalización.

En síntesis: los conceptos de contexto de descubrimiento y de situación problemática que se han presentado en relación a la génesis de una investigación orientan al joven investigador en formación hacia la identificación del foco de su investigación con anclaje de realidad, pudiendo distinguir dos tramos en ese camino:

1. Descripción y problematización del contexto de descubrimiento conducente a la identificación de una situación problemática.
2. Descripción y problematización de la situación problemática identificada a fin de facilitar la determinación del foco de la investigación.

Tercer desafío

El tercer desafío referido a la complejidad de la naturaleza de la investigación social se ilustra con claridad en palabras de Mardones (1991):

Asistimos en las dos últimas décadas al énfasis en la complejidad. La complejidad sería un rasgo general que recorre toda la realidad, desde lo inanimado a lo viviente, desde lo humano a lo social. Y como repetirá insistentemente N. Luhmann, el conocimiento, la ciencia, no es más que una estrategia de reducción de la complejidad. (Mardones, 1991: 54)

Nos enfrentamos entonces con dos términos aparentemente en conflicto: *focalización y complejidad*. Este dilema ubica al joven investigador en formación en un debate muy movilizador ante la incertidumbre en la búsqueda de una “receta” inexistente acerca de cómo focalizar preservando esa complejidad a lo largo de la configuración del diseño.

Detengámonos a pensar *por qué* este rasgo general de la investigación científica, que recorre toda la realidad, se hace más preocupante cuando se considera esta complejidad en el estudio científico de lo social y *cuáles* son los desafíos que plantea esta complejidad en la enseñanza para la investigación de lo social y en cuanto a la *superación de la diada cuantitativa y cualitativa*.

La naturaleza de lo social puede ser analizada desde la complejidad que asumen en las ciencias sociales los aspectos siguientes, entre otros:

1. El “amasado” teoría/empíria.
2. La relación entre el sujeto que investiga y objeto investigado.
3. La presencia del terreno en el proceso de investigación de lo social.
4. El compromiso social del investigador y las acciones de extensión o de transferencia considerando su estatus epistemológico en la construcción del conocimiento.

5. La validación de los resultados.

Veamos un desarrollo sintético de estos aspectos en su desafío metodológico y didáctico.

1. La complejidad que asume en las ciencias sociales el “amasado”. Teoría/empiría

Teoría y empiría son el alma de la investigación. El investigador va articulando su materia prima para dar forma, cual artista, a su “escultura” final: los resultados de su investigación. La complejidad radica en que no hay una única manera de trabajar con la teoría y la empiría.

La noción convencional de percibir el proceso de investigación en términos de una teoría que sustenta una hipótesis y una empiría como experimentación que posibilita su verificación es una de las maneras de trabajar este “amasado” de teoría/empiría.

En las concepciones que se orientan a interpretar y comprender el hecho social, la función de la teoría radica en orientar el trabajo con la empiría, considerada el principal nutriente para la generación de categorías que hagan comprensible dichos datos.

Por otra parte, cuando se introduce el objeto investigado en la toma de decisiones de la investigación, la teoría adquiere la particularidad de entamar conocimiento científico y conocimiento cotidiano.

Estas funciones de la teoría y la empiría en la investigación social varían según la lógica y la estrategia metodológica elegida.

2. La complejidad que asume en las ciencias sociales la relación sujeto que investiga y objeto investigado

La objetividad o neutralidad científica no es la única intencionalidad que se asume como posible en la relación sujeto-objeto. No hay motivo para suponer que los datos sociales,

las relaciones interpersonales, sean menos asimilables al conocimiento científico que los fenómenos naturales no humanos.

Pero, evidentemente, hay una *peculiar relación sujeto-objeto*: los objetos son, al mismo tiempo, sujetos.

La tensión objetividad-subjetividad es parte de un largo debate histórico en ciencias sociales que nos muestra el devenir desde las concepciones que asumen que el sujeto que conoce debe “pararse fuera” de lo que va a ser conocido (externalidad), considerando que la verdad objetiva es posible, hasta postulados que sostienen la interdependencia entre el sujeto que conoce y la realidad a conocer (internalidad). En este debate histórico aún vigente, se introduce además, a mediados de los 70, la perspectiva de la investigación acción participativa, que plantea la posibilidad del devenir del tradicional objeto estudiado en sujeto investigador de su propia realidad cotidiana (participación).

En estas diferentes perspectivas se juegan concepciones epistemológicas sobre la implicación tanto del investigador como del investigado en la construcción del conocimiento.

La subjetividad deja de ser lo rechazado, lo negado, y se convierte en lo aceptado, lo reconocido, abriéndose así la posibilidad de trabajar con la subjetividad tanto del investigador como del investigado en la construcción de la evidencia empírica propia de cada investigación. La subjetividad del investigador también deviene componente de la construcción del dato científico.

3. La complejidad que asume la presencia del terreno en el proceso de investigación de lo social

Este rasgo que hace a la complejidad del hacer ciencia de lo social y de la formación del investigador refiere a lo más desafiante y emocionante de la práctica de investigación social: la creatividad científica que se desarrolla en ese “ir amasando el barro de la realidad”.

Lambros Comitas (2002) lo expresa desde la antropología con frases que pueden extenderse a todas las ciencias sociales, a la totalidad de la investigación de lo social:

Como los antropólogos (léase científicos sociales) saben, aunque sea solo de manera intuitiva, el campo no es místico ni metafísico, sino algo metodológico en su concepto. Es una amalgama del problema científico que se busca analizar, de los grupos humanos que se consideren imprescindibles en la resolución del problema, y del escenario esencial que los une a los dos. [...]. Entrar al campo, entonces, es embarcarse en un viaje de descubrimiento el cual, en serie, confirma o ajusta los parámetros del estudio, identifica el conocimiento específico necesario para entender estos parámetros e indica las técnicas requeridas para generar tal conocimiento. En síntesis, el campo es un proceso que revela el contexto preciso en el cual está arraigado el problema específico para investigar. (Comitas, 2002: 67)⁴

Se plantea un desafío epistemológico, teórico y metodológico muy serio cuando hablamos del trabajo en terreno en la trama teoría/empiría y en la relación sujeto/objeto. No hacemos trabajos de laboratorio, por lo tanto, es importante darse tiempo para asombrarse hasta “vislumbrar algo”, para preguntarse ¿qué es esto?, para gozar, para poner el cuerpo y la libido en ese contacto con la realidad. Muchos jóvenes van construyendo una visión sesgada hacia las “tapas de libro” y la erudición sin ver el amasado con la empiría y sin ver el terreno como nutriente vertebral del conocimiento científico. Junto con el descubrimiento de la importancia fundamental del terreno, el joven en formación también descubre que el acceso real y profundo al terreno demanda formación y tiempo.

⁴ Conferencia Inaugural de Lambros Comitas en la entrega de la Distinción Gardner Cowles Professor of Anthropology and Education (8/3/1989), New York. Conferencia dictada en la Facultad de Filosofía y letras de la UBA el 30 de julio de 1996, en ocasión del I Congreso Internacional de Educación.

El joven investigador va reconociendo, por momentos con angustia, desilusiones y sentimientos de frustración, que la investigación no es un proceso lineal, sino, por el contrario, es un proceso dialéctico en espiral de idas y vueltas constantes que va del campo al escritorio y del escritorio al campo para volver al punto de partida, pero enriquecido. No siempre este tránsito es placentero, hasta que se aprende a “amarlo” y a gozarlo. Muchas veces se debaten frente a la necesidad de reajustar su diseño por la sorpresa del descubrimiento de lo desconocido al sumergirse en el “barro de la realidad”; al darle voz a esa realidad.

4. La complejidad que asume el compromiso social del investigador y las acciones de extensión o de transferencia considerando su estatus epistemológico en la construcción del conocimiento científico

Con respecto a este rasgo de complejidad, afirma Boaventura de Sousa Santos (2006):

Debemos superar la epistemología positivista que afirma que la ciencia es independiente de la cultura. Debemos ser objetivos, pero no neutros. La objetividad supone que tenemos metodologías propias de las Ciencias Sociales para tener un conocimiento riguroso y que nos defienda de dogmatismos; y, al mismo tiempo, vivimos en sociedades muy injustas en relación a las cuales no podemos ser neutrales. (De Sousa Santos, 2006)

Este posicionamiento implica una profunda intencionalidad política –no partidaria– y una clara elección en la tensión planteada brillantemente por el sociólogo Norbert Elias (1990) en su libro *Compromiso y distanciamiento*.

Los científicos sociales no pueden dejar de tomar parte en los asuntos políticos y sociales de su grupo y su época, ni pueden evitar que estos les afecten. Además, su participación personal, su compromiso, constituyen una de las condiciones previas para comprender el problema que han de resolver

como científicos. [...] Así, pues, este es el problema con el que se topan todos los que estudian este o aquel aspecto de los grupos humanos: ¿Cómo es posible mantener inequívoca y consecuentemente separadas ambas funciones, la de participante y la de observador? ¿Cómo pueden los científicos sociales, en tanto que conjunto profesional, establecer en su trabajo científico el predominio indiscutido de las funciones del observador? (Elias, 1998: 28)

Su perspectiva reafirma que la participación social, el compromiso del investigador, constituyen una de las condiciones previas para abordar y comprender el problema que han de resolver como científicos; más aún, les permite formular preguntas relevantes.

No existe investigador en abstracto ni investigación en abstracto: es una *práctica situada* en un contexto histórico, socioestructural e institucional concreto. Su intencionalidad esencial es la construcción de conocimiento científico sobre la realidad social en respuesta a problematizaciones sobre los hechos sociales que la componen.

En este sentido, la transferencia puede constituirse en un componente en la construcción del conocimiento científico. Puede ser nutriente de iniciación de un proceso investigativo al estimular la emergencia de nuevas preguntas y supuestos, o bien devenir en un valioso espacio de validación. De esta forma, las actividades de investigación y transferencia, no pueden ser consideradas como etapas lineales, aisladas, sino en diálogo y siempre tejiendo un vínculo orgánico entre ambas. En otras palabras, las actividades de transferencia asumen un estatus epistemológico de relevancia en el proceso de construcción del conocimiento científico.

5. La complejidad que asume la validación de los resultados

Los aspectos que hacen a la complejidad de la naturaleza de hacer ciencia de lo social expresados más arriba demanda formas y procedimientos de evaluación del proceso y de los

resultados de una investigación no convencionales que trascienden, por tanto, los recursos estadísticos de todo “test” de confiabilidad y validez.

Por ejemplo, en las perspectivas de investigación social cuya intencionalidad ha sido y es interpretar y comprender el fenómeno en estudio a través de la elaboración de nuevos esquemas conceptuales, su validación reside, fundamentalmente, en la seriedad y rigurosidad del proceso de construcción de dichos esquemas conceptuales y en la fertilidad teórica de los mismos. Para esta validación, se trabaja con nuevos procedimientos y espacios de validación tales como la saturación, la historia natural de la investigación, los espacios de intervención y de transferencia.

Asimismo, cuando se introduce el objeto investigado en la toma de decisiones de la investigación acción participativa, se elaboran procedimientos de validación no convencionales orientados hacia el análisis de la objetivación y de la apropiación por parte del grupo, del proceso y producto de la investigación, así como de su crecimiento en la capacidad y creatividad de participación y organización social. Estos procedimientos abarcan la historia natural y colectiva de la investigación, las evaluaciones grupales, las instancias participativas de retroalimentación, como situaciones de “triangulación *in situ*”, los espacios de intervención y de transferencia, entre otros.⁵

⁵ Las instancias de retroalimentación son instancias de trabajo colectivo de todos los participantes de la investigación, que tal como su nombre lo indica implica analizar el proceso y producto de la investigación realizada o realizándose con una visión crítica que enriquezca tanto el proceso de investigación como sus resultados. Son espacios de convergencia de diferentes fuentes de información que posibilitan la construcción y validación del conocimiento. Pueden ser consideradas como situaciones de “triangulación metodológica *in situ*” en la medida en que estamos combinando diferentes nutrientes de información y conocimiento en el estudio del mismo fenómeno en un espacio de diálogo “vivido”. La posibilidad de construir el objeto de estudio, de lograr una nueva objetivación colectiva de la realidad, está dada en la articulación de dos modos diferentes de conocer –el conocimien-

¿Cómo enfrentar este desafío de la complejidad de la naturaleza de la investigación de lo social en cuanto, especialmente, a traspasar la diada cuantitativa-cualitativa? A través de la introducción del concepto vertebral de *modos de hacer ciencia de lo social*.

Estos aspectos que hemos considerado para perfilar lo que hace a la complejidad del hacer ciencia de lo social y de la formación en investigación se traducen en diferentes perspectivas de la investigación social que se denomina “pluralismo metodológico”.

Varias son las denominaciones que buscan distinguir en ciencias sociales las diferentes perspectivas de este pluralismo cuyo debate no es pertinente a este artículo. Sí es importante mencionar qué conceptos introducimos y cómo respondemos al desafío científico y pedagógico que este pluralismo nos plantea.

Hace ya tiempo que estamos trabajando con nuestros equipos de docencia e investigación el concepto de modos de hacer ciencia de lo social para nominar a las diversas resoluciones de la práctica investigativa en el ejercicio cotidiano del oficio del investigador social, en la cocina de la investigación; *buscando la superación de la poca fértil teórica y empíricamente de la diada cuantitativa-cualitativa*.

Cuando hablamos de diferentes modos de hacer ciencia de lo social, nos referimos no solo al uso de diferentes técnicas de obtención y análisis de información empírica o a una mera distinción entre utilizar números o cualidades para representar los fenómenos sociales, sino a *diferentes maneras de pensar o concebir el “hacer” ciencia de lo social, la práctica de la investigación social en el ejercicio cotidiano del oficio del investigador, superando la poca fertilidad teórica y empírica de la denominación investigación cuantitativa o investigación cualitativa*. La cuestión no es tan simple ni tan dicotómica,

to cotidiano (la experiencia vivida y procesada de los participantes) y el conocimiento científico— en ese espacio de “triangulación *in situ*” que se logra en las sesiones de retroalimentación.

encierra una mayor complejidad: se trata de perfiles de lógica de investigación diferentes que se apoyan en concepciones epistemológicas diferentes y que se traducen en diferentes cocinas de investigación.

Trabajar desde esta perspectiva implica, entre otros aspectos:

- a. Diferentes maneras de *amasar* nuestras *materias primas* de un *corpus teórico* y de un *corpus empírico*
- b. Diferentes maneras de relacionar un sujeto que investiga con un objeto social investigado.
- c. Diferentes intencionalidades en la construcción del objeto científico.
- d. Diferentes estrategias metodológicas, es decir, diferentes conjuntos de procedimientos para determinar los caminos conducentes a la construcción del objeto científico.
- e. Diferentes maneras de concebir el lugar de las acciones de transferencia y de extensión, tanto en el diseño como en el desarrollo de la investigación misma.
- f. Diferentes procedimientos de validación de los procesos y resultados de la investigación social.

Por tanto, nuestra concepción de la metodología de investigación social coincide con lo enunciado por Bourdieu, Chamboredon y Passeron (1980):

Al llamar metodología, como a menudo se hace, a lo que no es sino un decálogo de preceptos tecnológicos, se escamotea la cuestión metodológica propiamente dicha, la de la opción entre las técnicas (métricas o no) referentes a la significación epistemológica del tratamiento que las técnicas escogidas hacen experimentar al objeto y a la significación teórica de los problemas que se quieren plantear al objeto al cual se las aplica. (Bourdieu, Chamboredon y Passeron, 1980: 60)

Esta cita nos conduce a la formulación de uno de los enunciados claves de nuestras decisiones científicas y didácticas: *la importancia de la fundamentación epistemológica, teórica, lógica y metodológica de los diferentes modos de hacer ciencia de lo social y, por ende, de su puesta en acto en la cocina de la investigación*. Los autores mencionados lo señalan claramente en sus referencias a las técnicas de obtención y de análisis de información empírica como teorías en acto; tanto teorías del conocimiento sobre el objeto como teorías sobre la naturaleza del objeto.

Siguiendo la conceptualización de Kuhn (1988) respecto del concepto de paradigma en tanto conjunto básico de presupuestos asumidos por una disciplina científica en un particular momento histórico, reconocemos que para *comparar* paradigmas se requiere un detallado estudio de sus componentes vertebrales (Rigal y Sirvent, 2017)⁶. A la luz de nuestras experiencias en el oficio de investigador, distinguimos para ello las dimensiones epistemológica, teórica, lógica y metodológica de los paradigmas a efectos de comprender y sustentar los diferentes modos de hacer ciencia de lo social. A continuación presentaremos brevemente las nociones de dimensión epistemológica, teórica, lógica y metodológica.

La dimensión epistemológica

Se refiere a las condiciones generales de producción de conocimiento científico, en cuanto actividad humana que pretende relacionar un cognoscente con un cognoscible. Enuncia, por lo tanto, los supuestos básicos acerca de la

⁶ En trabajos anteriores de los autores fue señalado que la comparación entre paradigmas requiere el estudio de sus principales componentes, tales como: la problemática principal o preguntas esenciales formuladas por cada paradigma, sus presupuestos teóricos, sus conceptos claves, el camino utilizado para seleccionar evidencias y para su validación, así como sus consecuencias para la acción social. La identificación de dichos componentes ha sido parte de las nutriendes para construir las dimensiones epistemológica, teórica, lógica y metodológica de los paradigmas.

naturaleza del objeto de la ciencia, de la producción de conocimiento científico sobre dicho objeto, de los propósitos del conocimiento y de la relación sujeto-objeto en el proceso de producción de conocimiento.

La dimensión teórica

Propone una perspectiva de análisis de la realidad. En el proceso de investigación, la dimensión teórica remite al marco de referencia teórico que habitualmente incluye conceptualizaciones de diferente nivel de complejidad y perfila la naturaleza teórica atribuida al objeto en estudio.

La dimensión lógica

Trata de los postulados claves, vertebrales, que orientan la *producción de la investigación científica*. Se refiere fundamentalmente a las concepciones básicas que se manifiestan en el proceso de confrontación de un corpus teórico con un corpus empírico y en el modo como se resuelve en la práctica la relación entre un sujeto que investiga con un objeto investigado y la intencionalidad atribuida a la intencionalidad en la producción del conocimiento científico.

Los supuestos o postulados que conforman la dimensión lógica de cada paradigma son conceptualizados acá en términos de dualidades que denominamos *pares lógicos* (Samaja, 1992). Se refieren a los siguientes ejes dilemáticos: deducción-inducción, verificación-generación de teoría, explicación-comprensión, generalización-fertilidad teórica, objetividad-subjetividad, contemplación-emancipación.

La denominación pares lógicos pone su acento en las dicotomías o dualidades antes mencionadas, no en términos de un “versus” o confrontación excluyente sino en el sentido de un énfasis puesto en uno de los términos de cada dualidad que va marcando las decisiones del investigador en lo que hace a la *lógica de investigación* predominante su “cocina de la investigación”.

El acento puesto en uno de los términos de una dualidad no impide la posibilidad de una articulación dialéctica con el término opuesto en determinado momento de la investigación. Como señalan Strauss y Corbin, por ejemplo, el pensamiento inductivo y el deductivo pueden ser ambos parte de un proceso analítico (Strauss y Corbin, 2002).

La dimensión metodológica

Trata de la organización lógica de una secuencia de pasos y recaudos que constituyen garantías para la producción científica de conocimiento. Su finalidad es la *traducción* de los postulados claves de cada lógica de investigación en un conjunto de procedimientos que hacen a la obtención y análisis de la información empírica en la producción del conocimiento científico.

Cada decisión metodológica, cada elección que el investigador realiza en la cotidianidad de su práctica investigativa, supone un énfasis y una dialéctica entre los términos de cada uno de los ejes que conforman los pares lógicos presentados más arriba como parte de la dimensión lógica del paradigma correspondiente.⁷

La tradición positivista, la hermenéutica y la teoría social crítica en su concepción sobre el hecho social y sobre el proceso de construcción del conocimiento científico van dando cuenta de un perfil diferenciado de cada uno de los modos de hacer ciencia de lo social que hemos denominado: modo verificativo, modo de generación conceptual y modo de praxis participativo.

El *modo verificativo* se asienta en la dimensión epistemológica del paradigma positivista en las ciencias sociales, que sostiene la preeminencia del modelo científico de las ciencias físico-naturales como único camino válido para la construcción del conocimiento científico. La denominación

⁷ Usamos la palabra “énfasis” para remarcar la relación dialéctica entre los términos de cada eje a lo largo de los momentos de una investigación.

de modo verificativo expresa la centralidad de la noción y de los procesos de raciocinio deductivo orientados hacia la verificación de hipótesis previas sobre relaciones causales específicas entre variables, conducentes a explicaciones de causa y efecto de validez universal, generalizables estadísticamente a partir de una muestra estadística representativa de un universo mayor. La función de la teoría es proveer el andamiaje conceptual que sirva de base para la construcción de un sistema proposicional conducente a la determinación de variables medibles y de hipótesis de relación también medibles que –teniendo en cuenta la importancia atribuida a la medición– fundamenta como primer postulado de su lógica de investigación al llamado *modelo de variables*. La función de la empiria es ofrecer el terreno necesario para la aplicación de instrumentos de medición y de experimentación científica. Este modelo –que tiene relación directa con la lógica experimental propia de la metodología positivista– es usado también para hacer entendible la relación entre dos variables (independiente y dependiente) a través de la introducción de variables adicionales (intervinientes). En cuanto a la relación sujeto-objeto de investigación, se plantea como parámetro deseable una relación de *externalidad* del sujeto que investiga en relación con el objeto investigado, a fin de evitar *el sesgo* de la implicación subjetiva y/o del vínculo cercano con el objeto estudiado.

El *modo de generación conceptual* se inscribe en la dimensión epistemológica del paradigma hermenéutico. La tradición hermenéutica en ciencias sociales sostiene, en oposición al positivismo, la especificidad del mundo de lo social. Asume su naturaleza como propia y distinta a la de los objetos físicos y naturales. El hecho social es concebido como una estructura de significados que se construye en las situaciones de interacción social productoras de sentido. Se opone al monismo metodológico y defiende la necesidad de una metodología propia para estudiar los fenómenos sociales. Busca una aproximación comprensiva de los hechos singulares en su peculiaridad e inserción sociohistórica y

no leyes de validez universal de carácter causal. Se adjudica, entonces, la importancia de la subjetividad en la construcción social de la realidad y niega la neutralidad científica. Supone el reconocimiento de la implicación, a partir del cual el sujeto investigador reconoce su involucramiento en la vida del investigado. En inglés se designa a esta postura del investigador con la palabra *indewelling*⁸. La función de la teoría previa es orientadora en la búsqueda en terreno de la evidencia empírica que apoye la emergencia de nuevas preguntas y de nuevos conceptos que den cuenta de los significados que los actores atribuyen a los hechos de su entorno cotidiano a lo largo del proceso inductivo. La función del trabajo en terreno es constituir la nutriente de la base empírica para la emergencia de conceptos. La denominación de modo de generación conceptual expresa la centralidad de los procedimientos de construcción de categorías que dan cuenta de la descripción y comprensión del hecho social investigado, en términos de los significados atribuidos por los actores a los fenómenos de su entorno cotidiano. Los resultados buscados son esquemas conceptuales con pretensión teórica que den cuenta de fenómenos complejos; esquemas de categorías conceptuales que no pretenden ser generalizables estadísticamente, sino fértiles teóricamente para describir e interpretar el caso en estudio y ser transferibles a otros casos. Su validación reside en la seriedad y rigurosidad del proceso de construcción de dichos esquemas conceptuales y en la fertilidad teórica de los mismos.

⁸ En inglés se designa a esta postura del investigador con la palabra *indewelling* que significa, literalmente, “vivir adentro de”, para hacer referencia al necesario posicionamiento de “meterse dentro” del objeto investigado para una comprensión profunda de la trama de significados con que estructura y otorga sentido a su realidad. Este “meterse dentro” supone un acto reflexivo por parte del investigador; un meterse y salir para la toma de distancia del pensar reflexivo y científico. Supone el reconocimiento de la implicación, a partir del cual el sujeto investigador reconoce su involucramiento en la vida del investigado. Ver Maykut, Pamela; Morehouse, Richard (1994). *Beginning Qualitative Research A Philosophic and Practical Guide*. London: The Falmer Press.

Finalmente, el *modo de praxis participativo*, basado epistemológicamente en el paradigma de la teoría social crítica, tiene su anclaje en la centralidad de los procesos de participación real⁹ del objeto de estudio en las decisiones de la investigación y en la construcción colectiva del conocimiento científico que apunta a la transformación de la realidad. La denominación de modo participativo expresa la centralidad del desarrollo de instancias, mecanismos y formas de trabajo que les permitan a todas las personas comprometidas –investigadores, líderes de las organizaciones comunitarias, población de la comunidad– ser parte en las decisiones de los diversos momentos de la investigación. La noción de praxis, en tanto concepto vertebral de la dimensión epistemológica del pensamiento crítico, asume que el ser humano solo conoce en cuanto crea y transforma la realidad. Este enunciado conlleva en sí mismo la ruptura de un posicionamiento contemplativo tanto por parte del sujeto como del objeto de conocimiento. Concibe entonces la relación sujeto-objeto en el proceso de producción del conocimiento científico como una relación dialéctica de activa transformación mutua que presupone un compromiso activo del objeto de conocimiento en la construcción colectiva de conocimiento científico. La función de la teoría supone una construcción dialéctica del saber a partir de la complementariedad en tensión permanente de diversos saberes (el saber científico, el saber cotidiano) pero *procesada en clave crítica* como instancia superadora de conocimientos preexistentes. Coherente con la concepción epistemológica del proceso científico centrado fundamentalmente en la noción de ciencia emancipadora y del conocimiento científico como instrumento para una praxis social de transformación hacia una sociedad más justa, el modo participativo

⁹ La participación real ocurre cuando los miembros de una institución o grupo, a través de sus acciones, inciden efectivamente en todos los procesos de la vida institucional y en la naturaleza de las decisiones. Sirvent, María Teresa (2008). *Educación de adultos: investigación y participación. Desafíos y contradicciones*. Segunda edición ampliada. Buenos Aires: Editorial Miño y Dávila.

se caracteriza por una lógica de investigación cuyos postulados vertebrales suponen rupturas epistemológicas importantes en relación con los modos de hacer ciencia de lo social presentados anteriormente.

El trabajo con los jóvenes investigadores en formación, en torno a los modos de hacer ciencia de lo social, busca que estos perciban con claridad que cada decisión en el oficio del investigador se fundamenta en diferentes concepciones epistemológicas de la sociedad, del hecho social, de la manera de concebir el hacer ciencia de ese hecho social y en diferentes postulados de una lógica de investigación que orientan la producción de la investigación científica y, por tanto, diferentes parámetros y procedimientos de evaluación.

Estas especificidades se traducen en resoluciones metodológicas diferentes que implican diversas maneras de resolver las decisiones claves en el proceso de investigación desde la construcción de sus diseños, a saber:

- La formulación del problema o de la pregunta o las preguntas al objeto de investigación.
- Los caminos previstos de acceso al conocimiento remarcando “el amasado” teoría-empiria.
- El tipo o naturaleza de los resultados que se buscan obtener.
- El rol del investigador, fundamentalmente en lo que hace a su implicación en el contexto/objeto de investigación.
- Los procesos de validación, de la verdad científica de los resultados obtenidos.

Reflexiones finales

Por último, deseamos expresar y compartir con los jóvenes investigadores nuestra convicción de que el arte y la ciencia se mancomunan desde diferentes perspectivas. Mediante metáforas, el arte puede ilustrar el camino y la producción

de la ciencia. Asimismo, arte y ciencia se articulan por el carácter epistémico de las expresiones artísticas. Este es el sentido del arte que nos transmiten los artistas cuando expresan que “el teatro piensa” (Dubat, 2005). O bien que “el poder de la danza, el poder de todo lenguaje artístico, no consiste en dominar mentes o en imponer criterios, sino precisamente en todo lo contrario, en abrir la inteligencia hacia nuevos modos de comprender la realidad con los permisos de la libertad” (Hera, 2007).

La práctica de investigación tiene un importante *componente artesanal* y la estrategia para enseñar los oficios artesanales siempre ha sido *aprender haciendo*.

¿De qué otra manera puede el investigador comunicar la emoción de la entrada al campo, la emoción de aprender de esa nutriente privilegiada que es “la voz de la realidad”, la pasión por embarcarse en un viaje de descubrimiento, las decisiones de cambios de rumbos no esperados y finalmente la alegría de comprender un fenómeno y lograr una respuesta que con seguridad está colmada de nuevas preguntas? La ruta de la investigación científica demanda recorrerla con la vibración que nuestro espíritu y nuestro cuerpo experimentan al sentir la fuerza creadora y el impulso fundamental de nuestra libido puesta al servicio del acto productor de conocimiento.

Mariano Levin (1998) nos dice:

Frecuentemente se olvida al científico cuando se habla de creadores. Sin embargo, en la antigüedad y hasta el siglo xviii, artista y científico podían coincidir en la misma persona. [...] Nadie pone en duda que la creación artística pertenece al campo de la cultura. Pero existe cierta dificultad en considerar a la ciencia como una actividad creadora, incluida en la esfera de lo cultural. Es extraño porque lo artístico y lo científico comparten un elemento fundamental: la libertad y el placer de ejercerla. (Levin, 1998: 12)

Referencias bibliográficas

- Adorno, Theodor W. Sobre la lógica de las ciencias sociales. En: Popper, Karl R., et al. *La lógica de las ciencias sociales*. México: Editorial Grijalbo S.A, 1978. Pp. 29-46.
- Autores desconocidos. Declaración. Pour un mouvement Slow Science 2012.
- Bachelard, Gastón. *La formación del espíritu científico*. Buenos Aires: Siglo XXI, 1976.
- Bourdieu Pierre; Chamboredon Jean-Claude; Passeron Jean-Claude. *El oficio de sociólogo. Presupuestos epistemológicos*. México Siglo veintiuno editores. 1980.
- Comitas, Lambros. Con Itaca en mi pensamiento. La odisea de un antropólogo. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*. Buenos Aires, Año X, n 19, pp.66-74, marzo 2002.
- Dewey, John. *Lógica Teoría de la Investigación*. México: Fondo de Cultura Económica, 1950.
- De Sousa Santos, Boaventura. *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*. Buenos Aires: CLAC-SO, 2006.
- Dubatti, Jorge. *El teatro sabe. La relación escena/conocimientos en once ensayos de Teatro Comparado*. Buenos Aires, Ed. Atuel, 2005.
- Elias, Norbert. *Compromiso y distanciamiento*. Madrid, Editorial Península. 1990.
- Heras, Guillermo El poder oculto de la danza (un pequeño panfleto). En *Revista Danza, Cuerpo y Obsesión*. México: n.o 7, pp. 4-5 feb-abr 2007.
- Levin, Mariano, El científico como un artista. *Diario Perfil*, Buenos Aires, p. 12 9 Mayo 1998
- Mardones, José María. *Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Materiales para una fundamentación científica*. Barcelona: Anthropos, 1991.
- Maykut, Pamela; Morehouse, Richard. *Beginning Qualitative Research A Philosophic and Practical Guide*. London: The Falmer Press 1994.

- Monteverde, Ana Clara. Enseñar a investigar en la universidad. Propósitos, Desafíos y Tensiones en la formación metodológica de posgrado: la experiencia de la Maestría en Salud Mental de la Facultad de Trabajo Social de la UNER. En *Formación de posgrado en Salud Mental. Una experiencia de 20 años en la universidad pública argentina*. Entre Ríos, Argentina: Universidad Nacional de Entre Ríos Argentina, 2015.
- Reinchenbauch, Hans. *Experience and prediction*. Chicago: Chicago University Press, 1938. Pp. 6-7.
- Rigal, Luis; Sirvent, María Teresa. *Metodología de la Investigación Social y Educativa: Diferentes caminos de producción de conocimiento*. Buenos Aires, Argentina, 2017. Manuscrito en vías de revisión.
- Sirvent, María Teresa *Universidad, Ciencia e Investigación: contradicciones y desafíos del presente momento histórico en Argentina*. Pensar la Ciencia – I Boletín de la Biblioteca del Congreso de la Nación, Buenos Aires, n.o 121, p. 9-27, sep 2003.
- , *Educación de adultos: Investigación y Participación. Desafíos y Contradicciones*. Segunda edición ampliada. Buenos Aires: Editorial Miño y Dávila, 2008.
- , *La naturaleza de las ciencias sociales y las humanidades y el desafío de las políticas científicas* En: Ciclos de Conferencias organizado por la Escuela de Posgrado de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Oct 2012. Disponible en: <https://bit.ly/2KAb5nn>

Acerca de los autores

Adriana María Arpini

Profesora, licenciada y doctora en Filosofía por la Universidad Nacional de Cuyo –UNCuyo– (Argentina). Profesora de grado y posgrado, UNCuyo. Investigadora principal de CONICET en las áreas de Filosofía Práctica e Historia de las Ideas Latinoamericanas. Fue directora de la Maestría en Estudios Latinoamericanos de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNCuyo. Coordina la Especialización en Filosofía con niños y jóvenes de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNCuyo. Autora y compiladora de libros, capítulos de libros y artículos en revista de circulación internacional. Entre sus publicaciones se pueden mencionar: *Filosofía, ética, política y educación*, con Leticia Molina (comps.) (Qellqasqa – Ediciones del Centro de Investigaciones Interdisciplinarias de Filosofía en la Escuela –CIIFE–, UNCuyo, 2008); *Eugenio María de Hostos y su época. Categorias sociales y fundamentación filosófica* (La Editorial, Universidad de Puerto Rico, 2007); *Razón práctica y discurso social latinoamericano. El “pensamiento fuerte” de Alberdi, Betances, Hostos, Martí y Ugarte* (comp. y coord.) (Biblos, 2000).

Manuel Canales

Sociólogo y doctor en Sociología por la Universidad Complutense de Madrid (España). Profesor de Metodología de la Investigación en la Universidad Estatal de O’Higgins, Chile. Entre sus publicaciones se destacan: *Metodología de*

Investigación Social. Introducción a los Oficios (comp.) (Editorial LOM, 2006); *Experiencias y metodología de la investigación participativa. Conversaciones para el entendimiento*, con J. Durston y F. Miranda (comps.) (Cepal, 2002); *Diseño del sistema sello bicentenario, para la comisión bicentenario* (Comisión bicentenario, Gobierno de Chile, 2004); *Informe Desarrollo Humano en Chile: El poder: ¿para qué y para quién?* (PNUD, 2004).

Silvia Citro

Doctora en Antropología por la Universidad de Buenos Aires –UBA– (Argentina) con formación en danza y música. Investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) y profesora asociada de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Coordina el Equipo de Antropología del Cuerpo y la Performance (<http://www.antropologiadelcuerpo.com>). Algunos de sus libros son: *Cuerpos significantes. Travesías de una etnografía dialéctica* (Biblos, 2009); *Cuerpos y corporalidades en las culturas de las Américas* (con Yanina Mennelli y José Bizerril, Biblos, 2015); *La Fiesta del 30 de agosto entre los mocoví de Santa Fe y Lengua, Cultura e historia mocoví en Santa Fe* (con Beatriz Gualdieri, Universidad de Buenos Aires, 2006), en colaboración con miembros de las comunidades indígenas. Ha publicado más de 50 artículos en compilaciones y revistas académicas de diferentes países.

Néstor Cohen

Licenciado en Sociología por la Universidad de Buenos Aires (Argentina), magíster en Metodología de la Investigación Científica por la Universidad Nacional de Entre Ríos y doctor en Ciencias Sociales por la Universidad de

Buenos Aires –UBA–. Profesor titular de Metodología de la Investigación (UBA), investigador y coordinador del Grupo de Estudio en Metodología de la Investigación Social (Gemis), Instituto Gino Germani (UBA). Autor de diferentes publicaciones vinculadas a la problemática discriminatoria y a la reflexión sobre la cuestión metodológica. Entre ellas: *La metodología de la investigación en debate*, con J. Piovani (comps.) (Eudeba-Edulp, 2008); *Perspectivas críticas sobre la cohesión social: desigualdad y tentativas fallidas de integración en América Latina*, con C. Barba (comps.) (CLACSO, 2011).

Roberto Follari

Licenciado y doctor en Psicología por la Universidad Nacional de San Luis (Argentina). Profesor de Epistemología de las Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Cuyo. Profesor de posgrado en diversas universidades de la Argentina, Chile, Uruguay, Venezuela, Ecuador, Costa Rica, México y España. Autor de más de 200 artículos y 16 libros sobre filosofía, ciencias sociales y educación. Entre ellos: *Modernidad y Posmodernidad: una óptica desde América Latina* (Aique-Rei-IDEAS, 1990) y *La selva académica: los silenciados laberintos de los intelectuales en la universidad* (Homo Sapiens, 2008).

Carlos Gallegos

Politólogo formado en la Universidad Nacional Autónoma de México y con doctorado en la École de Hautes Études en Sciences Sociales (París, Francia). Profesor titular en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional Autónoma de México –UNAM–. Entre sus publicaciones recientes se destacan: *Reflexiones latinoamericanas sobre metodología de las ciencias sociales, Vol. I.*, junto

a R. Lince Campillo, A. González Sánchez y D. Gutiérrez Rohán (coords.) (UNISON-UNAM-RedMet, 2011); *Lecturas de Metodología de las Ciencias Sociales* (Tomo I), junto a R. Lince Campillo, y D. Gutiérrez Rohán (coords.) (UNAM-UNICACH-RedMet, 2011); *¿Cómo investigamos? ¿Cómo enseñamos a investigar?* (Tomo II), junto a A. Mejía Martínez e Y. Paredes Vilchiz (FCPyS, UNAM, 2016).

Luis Mauricio Phélan Casanova

Sociólogo y especialista en Análisis de Datos por la Universidad Central de Venezuela (UCV), Doctor en Sociología por la Universidad de Barcelona (UB). Profesor titular del Departamento de Métodos de la Escuela de Sociología de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales (FACES) de la Universidad Central de Venezuela (UCV). Director de la *Línea Población y Sociedad* del doctorado de Ciencias Sociales y del Instituto de Investigaciones Sociales y Económicas de la UCV. Ha sido consultor de UNICEF, UNFPA, PNUD, OMS/OPS. Entre sus publicaciones recientes se destacan: *Exploración de Indicadores para la medición operativa del concepto de Buen Vivir* (PYDLOS y Universidad de Cuenca, 2016). *Estudio exploratorio mediante el uso del procedimiento DEMOD de caracterización de variables nominales* (Notas de Población XLIV(104), 2017; *Potencialidades y Sinergias en América Latina* (Monografía Europa balcánica y los países de la Cuenca del Mar Negro – Mercosur. Escenarios sociopolíticos, culturales e integracionistas: posibilidades y desafíos), con Levy Sary y Jhoner Perdomo (Universidad John Naisbitt y CEISAL, 2016).

Juan Ignacio Piovani

Posdoctorado en Ciencias Sociales por la Universidad Nacional de Córdoba (Argentina), Doctor en Metodología de las Ciencias Sociales por Sapienza – Università di Roma (Italia) y magíster en Métodos Avanzados de Investigación Social y Estadística por City University London (Reino Unido). Profesor titular de Metodología en la Universidad Nacional de La Plata –UNLP– y en varias carreras de posgrado. Investigador principal del CONICET en el CIMECS, Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IdIHCS), UNLP – CONICET. Director del Doctorado en Ciencias Sociales (UNLP) y del Doctorado binacional en Estudios Sociales Interdisciplinarios (UNLP – Universität Rostock). Coordinador de la Red Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales (RedMet). Ha publicado, entre otros libros, *Manual de Metodología de las Ciencias Sociales*, con A. Marradi y N. Archenti (Siglo XXI, 2018); *Alle origini della statistica moderna* (Angeli, 2006); *La metodología de la investigación en debate*, con N. Cohen (coords.) (Eudeba-Edulp, 2008) y *¿Condenados a la reflexividad? Apuntes para repensar el proceso de investigación social*, con L. Muñoz Terra (coords.) (Biblos-Clacso, 2018).

Ezequiel Potaschner

Licenciado en Sociología y doctorando en Ciencias Sociales en la Universidad Nacional de Cuyo –UNCuyo– (Argentina). Ha sido becario de CONICET. Docente de Metodología de la Investigación en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNCuyo. Ha dictado diferentes cursos y seminarios de metodología y de uso de herramientas informáticas para el análisis de datos. Coordinador y organizador del V ELMCS. Entre sus publicaciones recientes se destacan: *Los temas de investigación y el contexto socio-histórico:*

una forma de profundizar la mirada en el modo en que se construye conocimiento científico (coautor) (Memorias de las I Jornadas de Sociología. FCPyS-UNCuyo, 2016); “Conduciendo almas; buscando caminos. Los “nuevos” creyentes frente al poder pastoral y la biopolítica”, en Assalone, E. y Bedin, P. (comp.), *Bios y Sociedad I*. (Universidad Nacional de Mar del Plata, 2012); coautor de *Atlas de las creencias religiosas en Argentina* (dirigido por F. Mallimaci) (Biblos, 2013).

Azucena Beatriz Reyes Suárez

Licenciada en Sociología por la Universidad del Salvador (Argentina). Docente investigadora de la Universidad Nacional de Cuyo –UNCuyo–. Ha sido profesora titular de Metodología de las Ciencias Sociales en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales (UNCuyo) y Profesora en posgrados de diferentes universidades. Directora de numerosos proyectos de investigación. Fue vicedecana de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales y Directora del Centro de Investigaciones Científicas (UNCuyo). Coordinadora y organizadora del V ELMeCS. Entre sus publicaciones se destacan: *La pobreza más de cerca* (EDIUNC, 1993); *La enseñanza de la metodología en clave emancipatoria*, MILLCAYAC, *Anuario de la FCPyS*, 2011; *La elaboración de proyectos de investigación en la práctica pedagógica de la enseñanza de la metodología. Reflexiones a partir de una experiencia* (II ELMeCS, Universidad de Sonora, 2011); *Los temas de investigación y el contexto sociohistórico: una forma de profundizar la mirada en el modo en que se construye conocimiento científico* (Memorias de las I Jornadas de Sociología, FCPyS-UNCuyo, 2016); coautora de *Atlas de las creencias religiosas en Argentina* (dirigido por F. Mallimaci) (Biblos, 2013).

