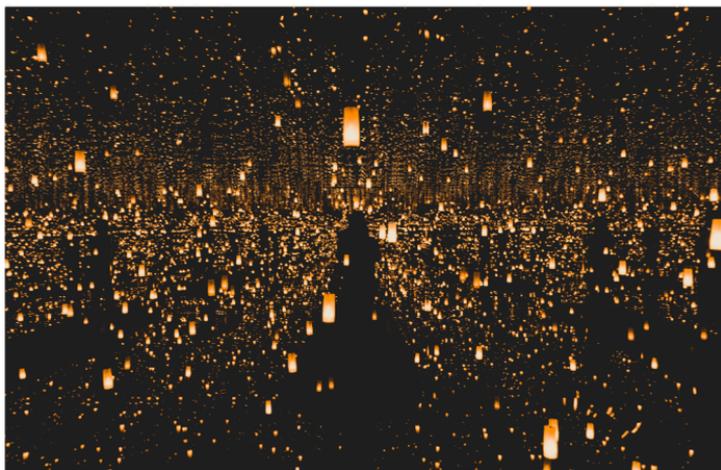


# LA INVESTIGACIÓN SOCIAL Y SU PRÁCTICA

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



**RedMecy** 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](mailto: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](http://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>	
<b>Módulo I. Perspectivas teóricas y metodológicas para el abordaje de nuestra América.....</b>	<b>25</b>
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>	
<b>Módulo II. La producción científica en América Latina: métodos, validez del conocimiento y sistema científico.....</b>	<b>73</b>
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>	
<b>Módulo III. Nuevas herramientas y perspectivas epistemológicas para el conocimiento de la realidad latinoamericana: traspasando la díada cuantitativo-cualitativo.....</b>	<b>127</b>
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>	
<b>Módulo IV. La enseñanza de la metodología en ciencias sociales .....</b>	<b>185</b>
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>	
<b>Módulo V. Notas sobre los Encuentros Latinoamericanos de Metodología de las Ciencias Sociales.....</b>	<b>241</b>
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>	
<b>Módulo VI. Performance-investigación.....</b>	<b>269</b>
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 IV.**  
**La enseñanza de la metodología  
en ciencias sociales**



# Cinco desafíos contemporáneos sobre la enseñanza de la metodología en las ciencias sociales en Venezuela y en Latinoamérica

MAURICIO PHÉLAN C.

En primer lugar, un agradecimiento y reconocimiento a la *Red Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales* (REDMET) y a los organizadores del *V Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales* (ELMeCS) por todo el apoyo recibido y por hacer posible el quinto evento. La experiencia de los ELMeCS ha sido enriquecedora para nuestra región al presentar la posibilidad de encontrarnos en términos personales cada dos años y en términos virtuales cada vez que lo consideramos útil y necesario. Es un recurso invaluable para el ejercicio de una ciencia social responsable y comprometida con la región latinoamericana.

En segundo lugar, con relación al conversatorio, su sugestivo título lleva, de manera inicial, a plantearse dos preguntas orientadoras: ¿qué significa enseñar métodos en ciencias sociales en Latinoamérica y en el presente contexto?, y ¿qué ha significado la REDMET en la enseñanza de los métodos en CCSS?; ¿cuál ha sido el aporte de la REDMET a modo personal y colectivo? Las respuestas que aquí se presentan y por consiguiente sus líneas son el producto de la experiencia docente en temas metodológicos, especialmente en aquellos con enfoque cuantitativo, tanto en el pregrado como en el posgrado. La orientación y seguramente el sesgo de lo expresado a continuación estará, en consecuencia, marcado por ese camino.

La respuesta para las dos preguntas orientadoras se estructura y expone en cinco desafíos contemporáneos.

El *primer desafío* consiste en enseñar tanto métodos como cualquier otra materia en un marco de libertades restringidas, es decir, en un contexto donde esté limitado el acceso a recursos, a medios de información, que obstaculicen la puesta en marcha de proyectos de investigación; en un contexto que imposibilite la simple elección del tema y el problema construido, con los enfoques y procesos que cada quien se sienta en condiciones de elegir. Enseñar métodos pasa por enseñar con libertad de elección y de oportunidades. En caso contrario, la enseñanza de los métodos se convierte en un reto y, a la vez, en un acto de resistencia contra la adversidad, cuando, por ejemplo, es difícil financiar salidas al campo, adquirir libros, asistir a eventos nacionales e internacionales, e incluso acceder al Internet.

Un aspecto clave en la dificultad impuesta por la falta de libertades y por la vulneración de derechos fundamentales es la elección por la creatividad, porque de eso se trata: de enseñar con pocos recursos pero con mucha imaginación. No obstante, si bien es un desafío local, debemos prestarle atención como región latinoamericana. Esto cobra especial importancia cuando toman posturas pluralistas frente a la existencia de la diversidad de métodos ante el monismo metodológico. La enseñanza pasa de la reproducción de normas y reglas de un método hegemónico, en algunos intuitos como único, hacia un enfoque de pluralidad de métodos con diferentes posibilidades de integración.

Siguiendo a Wright Mills, lo que se trata de comunicar es impulsar la posibilidad de una artesanía intelectual sincera, original y sin pretensiones, en la que cada persona sea su propio metodólogo (Mills, 1974). En otras palabras, transmitir que la investigación en sociología, en ciencias sociales, es en líneas generales un ejercicio creativo, a la vez que dinámico, plural y, por ende, libre. Libertad de acción, libertad de pensamiento, de elección y de expresión, todo en un marco de responsabilidades sociales. La comunicación de la investigación como un ejercicio creativo resultado de la interacción entre valores e interés particulares con

los valores y las necesidades de los otros, entendido como la sociedad a la cual nos debemos, constituye un desafío cuando las libertades y derechos fundamentales han sido o están amenazadas. La enseñanza de esta manera se concentra hacia la formación de un buen investigador pero a la vez de un buen ciudadano, un agente activo que interprete y comunique con responsabilidad y con ética, más que respondiendo a intereses de grupos o dogmas. En definitiva se trata del reto de reflexionar cuando existen amenazas o restricciones bien por parte del Estado o del Mercado, que vulneran el derecho a elegir, comunicar y transmitir.

¿Cómo avanzar en situaciones donde una política pública o una política de Estado condicionan la libertad de cátedra a los intereses de determinadas ideologías o de orden económico? El autoritarismo que se presenta con caras y códigos nuevos a los cuales debemos prestar atención, en especial en un proceso de formación que debe ser para fines humanos, me lleva a citar *in extenso* siete aptitudes que propone Martha Nussbaum para una educación humanista que promueva las libertades y el desarrollo humano para todas las personas con fines no mercantiles sino humanistas. Las siete aptitudes vienen al caso a propósito de la enseñanza de la metodología y sus métodos:

- La aptitud para reflexionar sobre cuestiones políticas que afectan a la nación, analizarlas, examinarlas, argumentarlas y debatirlas sin deferencia alguna ante la autoridad o la tradición.
- La aptitud para reconocer a los otros ciudadanos como personas con los mismos derechos que uno, aunque sean de distinta raza, religión, género u orientación sexual, y de contemplarlos con respeto, con fines en sí mismos y no como medios para obtener beneficios propios mediante su manipulación.

- La aptitud para interesarse por la vida de los otros, de entender las consecuencias que cada política implica para las oportunidades y las experiencias de los demás ciudadanos y de las personas que viven en otras naciones.
- La aptitud para imaginar una variedad de cuestiones complejas que afectan la trama de una vida humana en su desarrollo y de reflexionar sobre la infancia, la adolescencia, las relaciones familiares, la enfermedad, la muerte y muchos otros temas, fundamentándose en el conocimiento de todo un abanico de historias concebidas como más que un simple conjunto de datos.
- La aptitud para emitir un juicio crítico sobre los dirigentes políticos, pero con una idea realista y fundada de las posibilidades concretas que estos tienen a su alcance.
- La aptitud para pensar en el bien común de la nación como un todo, no como un grupo reducido a los propios vínculos locales.
- La aptitud para concebir a la propia nación como parte de un orden mundial complejo en el que distintos tipos de cuestiones requieren de una deliberación transnacional para su solución. (Nussbaum, 2012, 48-49)

El *segundo desafío*, de carácter sociodemográfico, está referido a la superación de la brecha generacional expresada, fundamentalmente, en el uso y manejo de las tecnologías. Brecha que está presente especialmente entre docentes que superamos la mediana edad, con vivencias y experiencias acumuladas, frente a estudiantes que posiblemente no completan dos décadas. En este caso el concepto de generación se hace, desde el sentido más sociológico del término, como el conjunto de personas que comparten las mismas experiencias sociales, los mismos acontecimientos y la construcción de las mismas subjetividades; sujetos que han compartido las mismas experiencias históricas. Experiencias o sucesos que pueden ser de diverso carácter como

económico, político, tecnológico, así como también cultural. Las generaciones están definidas, además, no por un solo suceso, sino por un conjunto de sucesos o de acontecimientos, así como por un proyecto o destino común. Uno de los sucesos que más definen a las generaciones es el uso y manejo de las tecnologías. El presente es un momento signado por la imagen que busca desplazar a las palabras; la velocidad, al placer de la lentitud y la pausa; el *multitasking*, al ocio y la contemplación. Las nuevas generaciones conviven en diferentes contextos donde comparten o compiten en un mundo tecnológico en constante avance.

Enseñar los métodos de una generación a otra significa impartir y compartir más que conocimientos, saberes, herramientas, formas de pensar y reflexionar con creatividad y apertura. La manera de compartir como docente ha cambiado de manera radical desde hace 30 años cuando comencé con un par de tizas y un borrador a presentar los textos de Bourdieu, Passeron o Chamboredon, *El oficio del sociólogo*; o de Wright Mills, *La imaginación sociológica*, a las clases de hoy día. En el presente, en cada clase se debe lidiar o convivir con la presencia de las redes sociales, porque la forma de comunicación y de información de las generaciones más jóvenes ha variado de manera sustantiva en relación con generaciones más añejas. En temas más asociados a la práctica de la investigación, además de las redes, los procesos, las tareas y las actividades, se complejizan y, a la vez, se enriquecen con imágenes, grandes volúmenes de datos, el *big data* y *open data*: todo a tiempo real. El estudiante tiene una perspectiva diferente del mundo que la que tenemos algunos docentes de generaciones anteriores, y en buena medida fundamentada en un manejo complejo y multidimensional de la realidad.

Recientemente algunas universidades se plantearon cambios importantes en su manera de formar a las nuevas generaciones. Son universidades nuevas y abiertas a nuevos métodos de enseñanza que se adecúan a las nuevas tecnologías y formas de gerenciar el conocimiento. Ejemplo de ello

es la escuela al revés de Salman Khan, Singularity University, o Coursera, entre varias iniciativas. Incluso herramientas de uso cotidiano, como YouTube, constituyen recursos ingeniosos para transmitir y compartir conocimiento. Dos casos concretos que sirven como ejemplos: enseñar el uso de una aplicación o programa de computación de estadística hace un par de décadas implicaba contar con algunos recursos como una buena sala de computadores, bases de datos y un buen proyector, además del programa con sus respectivos manuales. Muchos libros se escribieron para apoyar esta actividad docente. Hoy día, de manera gratuita, YouTube ofrece una diversidad de opciones para aprender algunos paquetes de estadística más conocidos, utilizando desde videos caseros hasta cursos de prestigiosas universidades. Una rápida búsqueda en YouTube arrojó que la oferta de cursos de Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) para sus diferentes versiones es de 29 800 resultados, todos en castellano, y van desde cursos completos hasta videos con recomendaciones sobre alguna rutina del programa. Igualmente se presenta la búsqueda sobre Excel avanzado, la cual arroja 31 000 cursos en castellano. La búsqueda sobre cursos en métodos de investigación social arrojó 11 000 resultados. En el caso del Atlas.ti, un paquete para análisis de grandes volúmenes de datos textuales, se encontraron 3710 resultados de búsqueda. Si bien algunos de estos cursos son impartidos de manera individual, otros son difundidos por centros de estudio e incluso por algunas universidades.

Otro caso es el de Coursera, plataforma virtual desarrollada desde 2011 por la Universidad de Stanford, cuyo objetivo es brindar educación masiva a través del mundo, teniendo para ello una diversa oferta de cursos de una gama de universidades también conocidas y prestigiosas.<sup>1</sup> En la actualidad sobrepasa los 15 millones de usuarios. En el área de métodos la oferta está orientada principalmente

---

<sup>1</sup> Para mayor información ver y buscar en <https://es.coursera.org/>

a investigación cualitativa y cuantitativa, y estadística para ciencias sociales. Específicamente, en métodos y estadísticas para las ciencias sociales la oferta actual alcanza los 134 cursos. Hay cursos sobre la construcción de cuestionarios, cursos sobre procesamiento estadístico de grandes bases de datos, estadística con Excel, estadística con R, entre otros. La oferta asociada a los métodos cualitativos es aún mayor, y alcanza 801 asociaciones. La mayoría de la oferta está en inglés, los cursos en castellano son casi inexistentes, se encontró tan solo un curso de la UNAM sobre programación en R. La oferta que es identificada de manera genérica con la palabra clave “métodos”, está orientada a los estudios de mercado.

En ambos casos los estudiantes pueden elegir dónde y cuándo tomar un curso específico. En el caso de Coursera está la opción de cancelar una módica suma a fin de obtener un certificado de la universidad que dictó el curso. Con la revisión de esta oferta de educación virtual, no se trata de hacer un fetiche sobre estos recursos tecnológicos, al contrario, la idea es reflexionar acerca de la manera de aprovechar las bondades de estos para poner énfasis en otros aspectos, como son la reflexión crítica, la interpretación y la adecuación de los medios a los fines. Si bien la mayoría de los videos son sobre técnicas y herramientas específicas, estos pueden constituir un complemento a lo dictado presencialmente en clase.

En cuanto a la captura de datos tanto numéricos, textuales, como de imágenes, se han experimentado también cambios significativos. Recursos gratuitos que facilitan la recolección de datos a través de la red han abierto posibilidades de estudios que rompen con las fronteras nacionales, al tiempo de abrir nuevas formas de acercamiento a la realidad social. Las posibilidades para hacer sondeo de opinión o estudios por encuesta a través del Internet son cada vez más comunes por su rapidez, costo y accesibilidad.

En este contexto de información y comunicación, surgen necesariamente algunos interrogantes. ¿Cómo actualizar la forma de comunicarse con unos estudiantes que poseen la envidiable capacidad de estar conectados en tiempo real a su *smartphone* mientras el docente expone algún aspecto epistemológico o algún enfoque metodológico?; ¿cómo aprovechar los recursos de información y enseñanza para reforzar otras áreas de conocimiento, para potenciar la interacción presencial con el estudiante?; ¿cómo actualizar los procesos de intercambio para que respondan a los retos de la sociedad actual?; ¿cómo complementar y utilizar de manera eficiente estos recursos tecnológicos para mejorar los procesos de captura de datos?; ¿cómo complementar la lectura de textos y documentos con los videos?; ¿cómo conservar el trabajo de campo –en la calle, en la comunidad, como escenario de la interacción– ante el mundo virtual?; ¿cómo enfrentar o hacer compatibles los procesos individuales tanto de formación como de investigación con procesos colectivos o de grupo?

No pocas veces me he preguntado si acaso estamos siendo testigos de la transición de la escuela presencial hacia la escuela al revés (*flipped school*) en la cual somos más orientadores o promotores de pensamiento, de reflexión, que transmisores de conocimientos. La enseñanza de la metodología debe atender esta realidad y ajustarnos a ella para aprovechar sus fortalezas, pero a la vez estar atentos a la fetichización de lo instrumental. Atentos también a los efectos de la saturación de datos y de la información; del desplazamiento de la realidad física por la realidad virtual; de la velocidad del tiempo real por la lentitud de la contemplación y la reflexión. La comunicación tiene más canales pero a la vez hay más competencia. Todo ello significa una vigilancia epistemológica sobre el surgimiento de nuevos obstáculos para la producción de conocimientos, pero también de oportunidades para el avance de la ciencia.

El *tercer desafío* es nuestra deuda pendiente en la región: la desigualdad socioeconómica. Desigualdad que tiene su expresión también en brechas educativas y tecnológicas, en el acceso a la información, en condiciones socio ambientales adecuadas, entre otras. En este caso me referiré en especial al hábitat como el espacio donde se desarrollan la mayor parte de las actividades fundamentales de la vida cotidiana, donde transcurre buena parte del tiempo vital de una persona.

Una condición típica en muchas ciudades latinoamericanas, sobre todo de las grandes ciudades, es la desigualdad y la informalidad expresada en fenómenos tales como los procesos urbanos no controlados o mejor conocidos como asentamientos precarios urbanos (favelas, barrios jóvenes, asentamientos populares, zonas precarias, entre otros epítetos), en la flexibilización del trabajo, en el mercado negro. En América Latina más del 80% de su población habita en ciudades. Una pequeña parte de la población, en zonas consideradas como rurales. De los que viven en las ciudades, un porcentaje importante habita en tugurios. De acuerdo con ONU-Hábitat, una de cada cuatro personas de Latinoamérica y el Caribe viven en tugurios o en asentamientos precarios. Los hogares en tugurios o asentamientos precarios se definen porque carecen de una o más de las siguientes condiciones: vivienda durable y segura; espacio vital suficiente, lo que se traduce en que no más de tres personas compartan un dormitorio; acceso agua potable y saneamiento adecuado; y tenencia segura para evitar desalojos forzados (ONU-Hábitat, 2012).

Dos imágenes nos sirven para entender mejor la realidad de la desigualdad urbana. Unos jóvenes conectados *on line* con universidades ubicadas a cientos de kilómetros, por una parte, y por la otra, un asentamiento precario de 500 mil habitantes sin servicio regular de energía eléctrica y con insuficiente servicio de agua. Dos caras de nuestra realidad: la de las tecnologías y la de los espacios conformados sobre una lógica difícil de abordar desde patrones y modelos

convencionales. En la misma aula de clases, estudiantes con una formación y con capacidades similares a las de sus pares europeos o norteamericanos y otros jóvenes con apenas dinero para hacer fotocopias de libros y de artículos. Una brecha de recursos y de medios que limita la generación de capacidades de manera equitativa. ¿Cómo cerrar la brecha en términos de justicia, igualdad y equidad en la enseñanza de métodos y técnicas de investigación? ¿Cómo estrechar las diferencias entre las capacidades y oportunidades de estudiantes en condiciones sociales y económicas desiguales? Al mismo tiempo, ¿cómo no ser parte de la solución del problema y cómo afrontar el estudio de una realidad partida entre la formalidad capaz de reproducir las condiciones sociales, económicas, culturales y tecnológicas similares a los países más desarrollados, y la informalidad en condiciones precariedad, pobreza, inseguridad, pero también solidaridad, convivencia?

La enseñanza de la metodología consiste en orientar al estudiante a investigar, a trabajar en procesos tales como asumir una determinada postura epistemológica, elegir el marco teórico referencial más adecuado al problema seleccionado, hacer el diseño metodológico que mejor se adapte al tema y al problema de estudio y su contexto, apoyar la captura y procesamiento de datos o de información, el análisis, la interpretación y finalmente la presentación y difusión de los resultados; proceso de enseñanza que puede tomar diversas modalidades, pero de todas la que se hace sobre la práctica, basada en un ejercicio práctico, parece ser la que produce mejores resultados y mayores satisfacciones. Más aún si este ejercicio está asociado a un interés determinado de carácter laboral o académico. La estrategia de aprender haciendo es una buena elección tanto para el docente como para el grupo de estudiantes, pues se realiza con una dinámica participativa que suele ser enriquecedora. El ejercicio de aprender haciendo, si además se realiza incorporando saberes y experiencias de personas o

comunidades parte del estudio, tiene un añadido importante; tomado de Adrián Scribano: "... anudando conocimiento y participación" (en Cohen, 2008: 88).

Este ejercicio de investigación con la incorporación de las personas y sus comunidades conocida como investigación participativa es común y de larga trayectoria en la tradición investigativa latinoamericana, y tiene como objetivo esencial la transformación de la realidad o la mejoría de las condiciones de vida de las personas o de las comunidades involucradas (Gabarrón *et al.*, 1994). La participación plena y activa de las personas es una condición y a la vez una oportunidad para complementar objetivos de formación, de investigación y de trabajo comunitario. Citando nuevamente a Scribano, encontramos que en la búsqueda de nuevas vías de hacer indagación, propone generar conocimiento *con-los-otros*, como un aporte de la universidad y, dentro de esta, de las materias de metodología de la investigación a los procesos de participación y construcción de acción colectiva (en Cohen, 2008).

Un país marcado por las desigualdades reclama, a veces con urgencia, una manera de aproximarnos con un enfoque que genere resultados efectivos para mejorar las condiciones de vida de las personas, en especial de las más vulnerables. Ese desafío, muchas veces enfrentado en el aula de clases, condujo a buscar respuestas en trabajos de campo desde perspectivas participativas y pluralistas. La respuesta fue el trabajo con estudiantes provenientes de ambas realidades en comunidades y en asentamientos precarios o tugurios. Concretamente, se optó por el trabajo como *censos comunitarios*, lo cual implicaba sus diferentes etapas, como son: el diseño, la administración, el procesamiento, hasta el análisis y difusión de los datos (Paredes, 2010; Phélan C., 2006). La experiencia de los censos comunitarios se lleva a cabo por la coincidencia de dos condiciones: una nacional y otra académica. En el contexto nacional se está viviendo la ebullición de un conjunto de políticas públicas llamadas por el gobierno venezolano *Misiones Sociales*. Estas misiones

tienen como objetivo atender la población de menos recursos en materia de salud, vivienda, educación, tenencia de la tierra urbana. Por su parte, en el contexto académico, en la universidad, el ejercicio se da en el marco de la *Ley del Servicio Comunitario*, la cual consiste en la realización de un trabajo de 120 horas de carácter solidario y recíproco, en una comunidad seleccionada, como requisito para la obtención del título universitario; entendiendo que la comunidad es el ámbito social, de alcance nacional, estatal o municipal, donde se realiza la actividad de la universidad (*Ley de Servicio Comunitario del Estudiante Universitario*, 2004).

Estas dos condiciones, las políticas públicas y la ley de servicio comunitario, prestaron la base para la conformación de un proceso de enseñar haciendo y de investigación participativa. La principal finalidad del proceso de enseñanza consistió en producir información sociodemográfica sobre tugurios sobre los cuales se dirigían las acciones y los recursos públicos, pero de las que se desconocía el tamaño y las características de sus respectivas poblaciones, a la postre, los beneficiarios.

Durante cerca de seis años varias cohortes de estudiantes aprendieron con la integración de métodos cuantitativos y cualitativos lo que es la operacionalización del concepto, la conformación de variables, la confección de boletas censales, el procesamiento y el análisis de los datos, todo ello sobre la práctica. Vieron los resultados de su aprendizaje trabajando con vecinos. También procesaron e interpretaron información en reuniones vecinales. El proceso de aprendizaje incorporó las tecnologías, los mapas, los procesadores de datos para apoyar en la solución de problemas concretos de la vida real. Dice José Antonio Marina: "No hay inteligencia humana fuera de la sociedad" (Marina José, 2010: 28), y esto es perfectamente aplicable a esta experiencia de investigación y a los métodos seleccionados. Sumado a ello el trabajo en equipo, el trabajo en grupos, construyendo en conjunto en un proceso soportado sobre la idea de compartir más que de competir, generó un sentido

positivo para la producción de soluciones y para el proceso de aprendizaje. La experiencia fue transformadora para los estudiantes en sus respectivas condiciones de clase. Para muchos trabajar en Tugurios fue su primera experiencia de carácter popular, permitió ver y sentir una realidad social que se veía en la distancia a pesar de ser parte de la misma ciudad. La enseñanza de la metodología adquirió otro sentido: para unos, más político y militante; para otros, más práctico; cada uno lo procesó desde sus propios valores e intereses. Para los vecinos, significó tener, al alcance de sus capacidades, información necesaria para el desarrollo de sus planes y mejoras. Tenían, más que diagnósticos comunitarios, saberes y capacidades construidas de manera colectiva que les permitió leer y comprender tanto los indicadores sociales como los mapas, con una visión de agencia, vale decir, de ciudadanía.

La enseñanza de la metodología en la región debe continuar en la búsqueda de caminos propios, más por la necesidad de responder a realidades y condiciones particulares que por la vanidad de hacer cosas diferentes. El caso puntual de los tugurios existentes con sus cientos de miles de habitantes en las principales ciudades y sus condiciones y características tanto físicas como culturales exige caminos creativos de hacer investigación, en especial, investigación comprometida con la construcción de un “nosotros” que rompa la perspectiva de “los otros”. La enseñanza de la metodología, de los métodos y de las técnicas debe responder a las demandas de nuestra realidad compleja y dinámica para intentar dar respuestas interrogantes desde la desigualdad, la inequidad, la vulneración de libertades y derechos civiles y políticos, el extrativismo, entre otros problemas semipermanentes y emergentes.

El *cuarto desafío* se plantea en la enseñanza de la metodología en niveles y en contextos educativos distintos: en pregrado y en posgrado. En cada nivel las demandas e intereses son diferentes y, por ende, sus respuestas. Los requerimientos metodológicos difieren en función de las

especialidades de cada posgrado, así como para el tipo de trabajo final de grado exigido por la institución; por ejemplo, las tesis, las tesinas, los informes de pasantía, los artículos indizados, entre otros. Cada trabajo presenta demandas distintas con procesos diferentes y con unas exigencias institucionales que no siempre coinciden con posiciones epistemológicas y metodológicas de los docentes y de los estudiantes. Coincidiendo con Barriga (2000), hay diferencias entre enseñar metodología en pregrado y enseñarla en posgrado. Acota el autor que la formación de pregrado está orientada principalmente hacia la capacitación en la lectura analítica y de ser posible crítica, hacia la elaboración de trabajos científicos y para el trabajo en equipo. También hay que agregar, para mostrar al estudiante los diferentes paradigmas existentes, como complemento a la formación teórica de base, en especial con relación a los clásicos de la sociología: Weber, Marx y Durkheim. Enseñar cómo investigar, agrega Barriga, puede ser prematuro en pregrado porque son pocos los programas que logran incorporar algún tipo de experiencia en la cual el estudiante desarrolle o participe en una investigación.

La formación de una metodología que responda a las preguntas cómo y por qué investigar está orientada para el posgrado (magíster y doctorado). La formación de investigadores debe concebirse como la formación de equipos de trabajo, repensándolo en términos de actores sociales colectivos (ibíd.). Esto último se traduce en la creación y fortalecimiento de líneas de investigación, las cuales deben estar asociadas o complementadas con programas de formación. Entendiendo que la formación de investigadores es una tarea de equipos y no una actividad aislada e individual, se trata de formar grupos de trabajo y de saber trabajar en estos grupos, muchos de los cuales estarán integrados por profesionales de diferentes disciplinas. Las líneas de investigación o los grupos de investigación son o deberían constituirse en el núcleo sobre el cual han de girar los programas de formación de cuarto nivel. En los cursos de doctorado el

cursante tiene que insertarse en una línea de investigación. En otras palabras, incorporarse a un grupo de investigadores que por su práctica deben poseer enfoques, lenguaje y procesos construidos desde su práctica y que conforman un capital intelectual y tecnológico común.

Sin embargo en muchos cursos de ciencias sociales en la región –en especial de magíster– tanto en la malla curricular como en los requisitos para la elaboración de proyectos y de los trabajos finales de grado, aún está signado el positivismo metodológico. Se mantiene la idea de un diseño de investigación estándar, con independencia del objeto de estudio; postura que es defendida por árbitros y jurados en ocasiones de manera dogmática. El modelo de investigación hipotético-deductivo es el modelo exigido en la mayoría de los casos de manera explícita o no. Es común que la metodología de las ciencias sociales se asocie y se confunda con la metodología empírico analítica de investigación, asumida por muchos posgrados e institutos de educación como la concepción oficial del método, de la producción científica y su difusión. Por eso, siguiendo a Bourdieu: “A la tentación que siempre surge de transformar los preceptos del método en recetas de cocina científica o en objetos de laboratorio, solo puede oponérsele un ejercicio constante de la vigilancia epistemológica...” (1979: 16).

La vigilancia frente a la concepción oficial se traduce en muchos casos en dos acciones: rechazar tal posición y entrar en conflicto con la posición hegemónica del monismo metodológico con todas las implicaciones y consecuencias que ello trae; o aceptar la imposición oficial y tener que impartir el método exigido por la institución. Es el monismo metodológico institucional frente al pluralismo metodológico de la libertad de cátedra.

En ciencias sociales hay acuerdos, más o menos generales, de que el método, más que un solo y único camino, es un itinerario o un recorrido con diversos medios, con cambios y con ajustes. Esto es cada vez más aceptado en grupos multidisciplinarios o líneas de investigación integrado por

investigadores de las ciencias sociales e investigadores de otras áreas del conocimiento como puede ser el caso de la biología, medicina, ingeniería, entre otros. Significa que la enseñanza de los métodos, desde una posición pluralista, debe hacerse partiendo de que no se están transmitiendo procesos cerrados y estandarizados, sino procesos creativos y flexibles, incluso cuando se trata de enseñar un paradigma tan rígido como el cuantitativo. Se trata de una formación en la cual la matriz epistémica orienta el método o los métodos, las técnicas y las herramientas que se van a utilizar. La matriz epistémica como es definida por Alejandro Moreno (1995) es la clave para comprender el modo de conocer en una comunidad científica determinada. La matriz epistémica es un sistema de condiciones del pensar, prelógico o preconceptual, generalmente inconsciente, que construiría la misma vida o el modo de ser (Martínez Miguélez, 2008). El método responde al objeto, al sujeto en su contexto cultural, geográfico y al enfoque teórico, porque cada estudio tiene o debe tener su método particular como diseño único, particular.

Sin embargo, aun cuando entre investigadores prevalece la idea de la pluralidad metodológica y de procesos de investigación creativos, resulta que para algunos programas de posgrado en ciencias sociales esto resulta difícil de digerir y, por supuesto, de adoptar. La malla curricular puede incorporar las diferentes opciones metodológicas, pero en las pautas para el proyecto y el trabajo final de grado se sigue reproduciendo el modelo metodológico cerrado y único; método que se asume como el paradigma normativo de hacer ciencia y, de manera particular, de presentar el trabajo final de grado. En una investigación sobre programas doctorales en Argentina, Piovani *et al.* (2012) encuentran que si bien se evidencia en la conformación de la oferta de formación metodológica un cierto escenario de pluralismo pragmático, esto no puede entenderse como la superación del debate cuantitativo-cualitativo o “guerra de los paradigmas” metodológicos. Además, acotan los

autores que se registran pocas referencias, en los programas de las materias del área metodológica, a contenidos relativos a la articulación, combinación y/o complementariedad metodológica. Citado en el mismo trabajo de Piovani *et al.*, Gugliano y Robertt (2010) acotan que para el caso de la formación de grado en Brasil, los enfoques pluralistas no parecen estar bien posicionados por parte de los docentes, sino por tradiciones de organización curricular muy arraigadas, estrategias didácticas y requerimientos de orden formativo y pedagógico.

Aún es frecuente ver proyectos que son rechazados por no tener hipótesis y un plan para su corroboración empírica. La superación de la dicotomía paradigmática entre lo cuantitativo y lo cualitativo, o el pluralismo metodológico, parece no haber permeado entre las instituciones y sus procesos. De alguna manera, la perspectiva monista sigue manteniéndose como hegemónica en las prácticas pedagógicas de posgrado y en las normas y reglamentos de algunas instituciones. Se mantiene la idea de que no hay ciencia o en todo caso sus resultados son dudosos si no están respaldados por un modelo estadístico de docimasia de hipótesis. La difusión de perspectivas metodológicas plurales y creativas es una tarea aún pendiente en determinados ámbitos académicos de la región. Dice Martínez Miguélez:

Es muy grande el daño que podemos hacer a nuestros estudiantes por falta de actualización epistemológica y basándonos en una “racionalidad” endiosada (la diosa razón del siglo de las luces que, más que una auténtica razón, está constituida por hábitos y rutinas mentales. (2008: 24)

El *quinto y último desafío*, más que retos son recomendaciones, a propósito de lo expuesto en los párrafos anteriores, de complejidad, avances tecnológicos, de cambios políticos y de desigualdades. El reto es la integración, el intercambio y la producción de alcance regional. Si bien compartimos momentos y espacios, intereses y gustos, la

comunicación y el intercambio se presentan aún como un desafío. Se trata de buscar mecanismos y recursos para avanzar un poco más lejos del intercambio frecuente por vía electrónica, a la posibilidad de proyectos de investigación en temas de interés común, diseñar y compartir cursos, elaborar productos y resultados también comunes.

A pesar de todas las críticas que se hacen a los *rankings* mundiales de universidades de manera general, nuestras universidades están muy lejos de alcanzar los estándares de innovación y producción de las universidades de Europa, Asia y Norteamérica. De manera similar, en mediciones sobre innovación, C&T, la mayoría de los países de la región ocupan posiciones relativamente bajas a nivel mundial.

El progreso o el bienestar de los países es el resultado de combinar muchos factores o dimensiones que van mucho más allá del crecimiento económico, de la productividad. El bienestar resulta de la combinación armoniosa, también, del incremento de oportunidades y derechos sociales y culturales, de la ampliación y mantenimiento de libertades y derechos civiles y políticos, de relaciones de respeto con el ambiente y de un impulso a la ciencia y tecnología. Los países de la región por razones históricas estamos imbricados y la garantía para alcanzar logros que beneficien a la mayoría de su población está sujeta, de alguna manera, a la cooperación entre sus instituciones. La formación y la investigación son dos elementos fundamentales en la lucha contra la desigualdad, contra el autoritarismo, contra las injusticias, contra la corrupción, entre otros rasgos del Mal desarrollo (Tortosa 2012), y estos dos elementos son en buena medida los que convoca la REDMET. Los convoca en tanto científicos sociales enfocados en los temas metodológicos en el sentido más amplio del término. Como afirma Martínez Miguélez (2008: 310):

El problema radical que nos ocupa aquí reside en el hecho de que nuestro aparato conceptual clásico –que creemos riguroso, por su objetividad, determinismo, lógica formal y

verificación— resulta corto, insuficiente e inadecuado para simbolizar o modelar realidades que se nos han ido imponiendo, sobre todo a lo largo del siglo xx...

Para la REDMET los problemas y desafíos comunes se pueden resolver con la inteligencia compartida en comunicación. Es, de alguna forma, la función de una red construir una especie de capital comunitario, en este caso, de estudiosos de los procesos y diseños metodológicos. En palabras de Pierre Bourdieu es "... acumulación de recursos potenciales ligados a la posesión de una red duradera de relaciones". Y esta parece ser la clave para el futuro: la red duradera de relaciones. Hay necesidades comunes para las cuales se deben alcanzar respuestas también comunes. Se pueden mencionar tres temas en los que se merece explorar y reforzar acciones mancomunadas: investigación, formación y producción de documentos.

La investigación es una actividad consustancial con la docencia, ambas se complementan y se refuerzan, más aún cuando el objeto de estudio es el propio método, como es el caso de la red en la cual están convocados profesionales, docentes, investigadores de diferentes disciplinas y áreas de conocimiento. La investigación entre universidades o centros de investigación de diferentes países tiene un potencial y un impacto importante, en especial para enfrentar los retos de la región; por ejemplo, para la innovación, para dar respuestas al llamado a la integración de programas y cursos basados en el intercambio, tanto de docentes como de estudiantes en diferentes niveles y en áreas de formación y de investigación. La universidad latinoamericana debe buscar mecanismos de intercambio mediante acuerdos de cooperación y, en eso, la REDMET y cada uno de sus integrantes puede jugar un papel importante.

Como se mencionara arriba, las modalidades de formación se han abierto hacia plataformas y recursos virtuales de bajo costo o de libre acceso. Dentro de estas los temas metodológicos tienen una oferta considerable, la mayoría

de la cual está en inglés (lo que no debería ser una limitante para tomarlo). La oferta en cursos y seminarios presenciales en la región en metodología no es amplia; de hecho hay pocos cursos de cuarto nivel sobre temas metodológicos. La formación y capacitación es una constante a la vez que una necesidad. Una recomendación y una oportunidad a considerar es la confección desde la REDMET de cursos, por ejemplo para la plataforma Coursera, con respaldo, además, de la red de las universidades que la conforman.

Si bien la producción de documentos se comparte ahora en mayor medida que antes, en parte gracias a su producción digital, aún tenemos temas pendientes. La REDMET ha sido una excelente plataforma con la que cuenta la región para producir y difundir publicaciones sobre diversos temas metodológicos sin ningún costo. Sin embargo, la revisión de muchos programas de métodos tanto de pregrado como de posgrado muestra que la mayoría de los textos de métodos utilizados son elaborados por autores de Estados Unidos y de Europa. La utilización de autores latinoamericanos, con producciones que en buena medida responden a nuestras realidades, sigue siendo limitada. Muchos de estos textos son editados localmente por las propias universidades y su distribución queda para el público local. Una recomendación a efectos de alcanzar una difusión masiva consiste en construir una suerte de repositorio de documentos y textos de metodología en formato digital que esté al alcance de quien lo requiera.

La REDMET debe ser, en resumen, un conjunto de soluciones –expuestas en documentos, encuentros e intercambios– que sus integrantes ofrecen para resolver y despejar problemas de la región y, en ocasiones, fuera de ella. Volviendo a J. A. Marina, cito, y con esto concluyo: “Los sociólogos actuales [...] consideran que el concepto de red es básico para comprender la realidad social, y que el análisis de las redes sociales es una herramienta fundamental para conseguirlo” (2010: 88).

## Referencias bibliográficas

- Barriga, O. A. (2000). El actor social que hace investigación. Reflexiones en torno a la enseñanza de la metodología. *Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales*, vol. 6, n.o 2, pp. 27-35.
- Bourdieu, P., Chamboredon, J. C. y Passeron, J. C. (1979). *El oficio de sociólogo. Presupuestos epistemológicos*. México: Editorial Siglo XXI.
- Cohen, N. y Piovani, J. I. (Comps.) (2008). *La metodología de la investigación en debate*. La Plata: Editorial de la Universidad de La Plata.
- Gabarrón Rodríguez, L. y Hernández Landa, L. (1994). *Cuadernos Metodológicos n.o 10. Investigación participativa*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Ley de Servicio Comunitario del Estudiante Universitario (2004). Caracas: Comisión de Participación Ciudadana, Descentralización y Desarrollo Regional. <https://bit.ly/2KW06YR>.
- Marina, J. A. (2010). *Las culturas fracasadas. El talento y la estupidez de las sociedades*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Martínez Miguélez, M. (2008). *Epistemología y metodología cualitativa en las ciencias sociales*. México: Trillas.
- Mills, W. (1974). *La imaginación sociológica*. México: Editorial Fondo de Cultura Económica.
- Moreno, A. (1995). *El aro y la trama: episteme, modernidad y pueblo*. Caracas: Centro de Investigaciones Populares.
- Nussbaum, M. C. (2012). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Madrid: Katz Editores.
- ONU-Habitat (2012). *Estado de las Ciudades de América Latina y el Caribe 2012. Rumbo a una nueva transición urbana*. Brasil: ONU.

- Paredes, A. y Phélan C., M. (2010). Los censos comunitarios herramientas para develar las desigualdades. Experiencia de Nuevo Horizonte, parroquia Sucre, Caracas. *Revista Latinoamericana de Población RELAP*, año 2, n.o 3, p. 19.
- Phélan C., M. (2006). Los Censos comunitarios. Un ejercicio inconcluso lleno de oportunidades. *Revista Venezolana de Análisis de Coyuntura*, vol. xii, n.o 2, pp. 149-174.
- Piovani, J. I.; Rausky, M. E. y Santos, J. A. (2012). La enseñanza de la metodología en los posgrados universitarios de Ciencias Sociales de Argentina. *Memoria Académica de las Jornadas de Sociología de la UNLP*. La Plata, pp. 27.
- Tortosa, J. M. (2012). *Desigualdad, conflicto, violencia. Cinco ensayos sobre la realidad mundial*. Ecuador: PYDLOS, Universidad de Cuenca.

# La formación en investigación

## *Enseñanza y más*

GLORIA CLEMENCIA VALENCIA GONZÁLEZ

En la contemporaneidad es reconocido y validado por las comunidades científicas y académicas que el trabajo con el conocimiento mediante la investigación, sea con fines de validación, revisión o generación de nuevo conocimiento, obedece a dinámicas de articulación entre teorías y conceptos, métodos/metódicas/metodologías, técnicas y herramientas desdobladas en modos, estrategias y lógicas donde confluyen tanto la naturaleza de tales conocimientos como el talento y el talento del investigador. En consecuencia, es un trabajo que exige formación y experticia en consolidación constante mediante la experiencia de los sujetos investigadores y, en ciencias sociales, de la relación con sujetos y fenómenos sociales en sus múltiples formas de expresión e interrogación.

En este amplio marco, la pregunta por cuáles son las implicaciones de la enseñanza de la investigación se expande al ámbito de la formación, en la medida que la formación investigativa de un sujeto implica la configuración intersubjetiva de visiones de mundo como referentes de problematización en espacio/tiempos específicos, desde los cuales organizar la enseñanza y el aprendizaje de la investigación. Desde esta perspectiva, la formación investigativa incluye la enseñanza de la investigación sin agotarse en ella.

Para desarrollar tal planteamiento, este texto se estructura alrededor de tres señales que, en conjunto, plantean desafíos de humanidad, apertura e inteligencia viva derivados de adentrarse en las señales:

- Señal 1: La investigación es un ejercicio de y para la mente bien ordenada.
- Señal 2: La enseñanza y el aprendizaje de la investigación configuran una interrelación compleja.
- Señal 3: La enseñanza de la investigación exige un movimiento en clave de humanidad-sociedad-cultura.

## Señal 1

*La investigación es un ejercicio de y para la mente bien ordenada.*

Investigar exige una mente bien ordenada, con aptitud para plantear problemas y para identificar los principios organizativos pertinentes a fin de tratarlos en el marco del caos y el orden característicos de la vida social, orientados a no investigar lo investigado o a investigar falsos problemas. Es este uno de los desafíos que ha planteado Morin (2000), como parte de la necesaria y urgente reforma del pensamiento para la pervivencia y transformación de la humanidad.

Desarrollar y potenciar estas aptitudes *exige* inteligencia general para configurar problemas particulares y aptitud integradora orientadora que facilite y guíe el establecimiento de relaciones, contradicciones, antagonismos y complementariedades sustentadas, argumentadas, tanto de los problemas de indagación como de los procesos formativos en los cuales se encuentran inmersos los sujetos que indagan.

En suma, un pensamiento capaz de tejer relaciones desde la localidad con sentido de humanidad, que se *desafía* por situar el conocimiento en contexto mediante una lectura inteligente de este, en la cual se establezcan relaciones entre:

datos, hechos, fenómenos e información, como sustrato de un trabajo con el conocimiento en pertinencia histórica, social y académica.

El dominio de estas aptitudes *facilita* encuentros y desencuentros como parte de un espíritu científico que vincule cultura científica y cultura de las humanidades. De modo tal que la educación institucionalizada, del nivel superior/tercer ciclo, donde se realiza la formación investigativa inicial actual de la mayoría de investigadores permanentes (de oficio) u ocasionales, se despliegue acorde con los intereses y propósitos de la especie humana ecologizada, enlazada en tierra, en el universo y con otros seres.

En perspectiva de reforma del pensamiento, estas aptitudes para plantear los problemas y para derivar los principios organizativos de su solución, permite proteger las interpretaciones del mundo cotidiano y los repertorios simbólicos que genera como orientadores de la acción individual y colectiva congruentes consigo mismos y con los colectivos de pertenencia y referencia en la cotidianidad, a fin de crear y salvaguardar identidades móviles y modos específicos de generar tecnologías y técnicas materiales y simbólicas orientadas a satisfacer aquello que considere sus necesidades.

En términos de la formación investigativa, dichas aptitudes configuran un círculo virtuoso de trabajo con el conocimiento en tanto parte de ellas y apuntan a ellas en la introducción y consolidación de dominios expertos disciplinares y transdisciplinares. Si, como plantean Muñoz y Riverola (1997), “el conocimiento solo puede residir dentro de un conocedor, una persona determinada que lo interiorizará racional o irracionalmente” (p. 52), la formación investigativa provee condiciones de acceso al conocimiento científico y su relación con otras formas de conocimiento, en tanto genera ambientes y dispositivos de enseñanza para el desarrollo de habilidades, hábitos, actitudes y valores propios de la práctica llamada investigación, indican Moreno, Sánchez, Arredondo, Pérez y Klingler (2003).

En consecuencia, la formación investigativa en la contemporaneidad se mueve tanto en los dominios expertos del conocimiento científico estatuido como en las incertidumbres y cegueras propias de la ortodoxia de los métodos, de la radical separación entre ciencias y humanidades y de la subvaloración de formas de conocimiento consideradas no científicas. Dado que el conocimiento vincula al sujeto y la objeto de indagación, el sujeto aprehende del objeto y de sí mismo, con apertura de ciencias y disciplinas a otras ciencias y disciplinas, a la filosofía y a otros modos de conocimiento como reconocimiento de la multicausalidad de los fenómenos y de las múltiples opciones de abordaje o solución de los problemas.

Una mente bien ordenada plantea retos para la enseñanza de la investigación como punto de articulación y despliegue de la formación investigativa, en la medida que exige del enseñante dominio experto, amplitud de visiones de mundo, capacidad pedagógica y didáctica tanto como disposición para el aprendizaje. Desde esta perspectiva, la enseñanza de la investigación como práctica sistemática aborda el método como camino dado/dándose en la configuración de los objetos de indagación y sus reconstrucciones espacio/temporales en las cuales las aptitudes mencionadas se forman y, al mismo tiempo, se desdobl原因 en un pensamiento en redes (en relación) donde el método es justamente el camino, la estrategia y la lógica para el aprendizaje de tal pensamiento relacional. De modo tal que deviene en actitud hacia el conocimiento, la vida y la naturaleza misma.

En suma, se trata de la formación de un nuevo espíritu científico en la cual se apuesta por:

Favorecer la inteligencia general, la aptitud para problematizar, la puesta en relación de los conocimientos. Al nuevo espíritu científico habrá que añadir el espíritu renovado de la cultura de las humanidades [...] que favorece la aptitud de abrirse a todos los grandes problemas, la aptitud de

reflexionar, captar las complejidades humanas, meditar sobre el saber e integrarlo en la propia vida para iluminar mejor correlativamente la conducta y el conocimiento de uno mismo. (Morin, 2001: 40)

Dada la magnitud y densidad del desafío, la formación del nuevo espíritu científico demanda revisar y renovar la mirada a la enseñanza y al aprendizaje de la investigación, sus implicaciones y sus demandas.

## Señal 2

*La enseñanza y el aprendizaje de la investigación configuran una interrelación compleja en términos de sus múltiples vinculaciones internas y de las ligazones que tienen en una actualidad saturada por modos industriales de agenciamiento educativo.*

Al hilo de lo expuesto, la enseñanza y el aprendizaje de la investigación en el sentido de una mente ordenada deriva al menos en tres órdenes de asuntos: a) interrogar y revisar el planteamiento actual de algunos autores (Díaz Barriga, 2016, 2006) sobre trasladar la mirada al aprendizaje dado que el énfasis puesto históricamente en la enseñanza parece haber sido insuficiente; b) adentrarse en los estilos de enseñanza y de aprendizaje como una red de relaciones que demanda interpretación y comprensión, y c) examinar, refinar y orientar los dispositivos de enseñanza y aprendizaje explícitos e implícitos en coherencia con los análisis realizados.

Sobre el primer asunto –énfasis en el aprendizaje– parece plantearse una falsa disyuntiva: no se trata de la enseñanza o el aprendizaje, sino de la relación existente entre ellos como procesos que tejen múltiples hilos sobre escenarios, contenidos y establecimiento de posturas y nexos con el conocimiento y los vínculos entre sujetos, para generar ambientes de aprendizaje específicos y pertinentes según los objetivos propuestos y la pertinencia para

los sujetos involucrados con el conocimiento, las formas y los métodos a tratar. En esa medida, el nudo del asunto se encuentra en que somos enseñantes y aprendientes mutuos. La direccionalidad de la relación es múltiple y no exclusiva y permanente en una única orientación: enseñante o aprendiente.

La enseñanza, de acuerdo con Pérez Gómez (1992: 81) se concibe como el proceso que

... facilita la transformación permanente del pensamiento, las actitudes y los comportamientos de los alumnos, provocando el contraste de sus adquisiciones más o menos espontáneas en su vida cotidiana con las proposiciones de las distintas disciplinas científicas, artísticas y expectativas y también estimando su experimentación en la realidad.

Por supuesto, existen diversas perspectivas sobre la enseñanza según los énfasis en que se orientan. Gimeno y Pérez (1998) indican que los enfoques instruccionales orientados a que el estudiante aprenda trabajan sobre la relación proceso-producto, sobre las mediaciones o en perspectiva relacional –ecológica–. Mientras que otros se concentran en la enseñanza como proceso y, en consecuencia, se orientan a su dinámica interna: proceso –dimensiones heurística y ética– y producto –dimensiones instrumental y técnica–.

Sea cual fuera el enfoque, de lo que se trata es de comprender la complejidad de la enseñanza y sus factores intervinientes y determinantes para la formación investigativa atendiendo tanto a su dinámica interna como a sus consecuencias para el aprendizaje. La ya clásica concepción de Gagné (1987) sobre el aprendizaje indica que este evidencia modificaciones en las disposiciones y capacidades humanas con cierta permanencia y como consecuencia atribuible a experiencias específicas más que al desarrollo propiamente humano general. Por lo tanto, se trataría de interrogar sistemáticamente cuáles son las condiciones, procesos y dispositivos que facilitan el aprendizaje de la

investigación. En orden a los fines de este texto, nos centramos en su enseñanza, con la claridad con que estudios posteriores requieren centrarse en el aprendizaje.

Desde el ángulo de la enseñanza en tanto proceso institucional y sistemático, el reconocimiento de las diferencias personales de los docentes, de la diversidad de modos y factores asociados a la toma de decisiones y de la diversidad de sus actitudes específicas ha permitido la emergencia de los denominados estilos de enseñanza concebidos como el acervo de preferencias del docente asociadas a su éxito o su fracaso y que se explican fuera de sus aptitudes específicas (Hervas Aviles, 2005).<sup>1</sup>

Los mencionados estilos permiten identificar unas formas estandarizadas que ofrecen elementos de conocimiento sobre nosotros mismos como enseñantes y sobre los modos en que ello condiciona nuestra labor con los estudiantes y desafía a pensar cómo aprenden ellos en orden a establecer puentes como práctica de valor para incrementar la pertinencia y relevancia de nuestros modos de enseñanza de la investigación. De modo tal que la supuesta disyuntiva entre enseñanza y aprendizaje es más bien una relación interdependiente.

En el amplio marco de la enseñanza de la investigación, desarrollamos dispositivos didácticos asociados a nuestros estilos de enseñanza y aprendizaje y no exclusivamente a la naturaleza de los saberes disciplinares y científicos de interés particular y de la ciencia en general. Es el adentrarse en el nudo de la relación entre la enseñanza y el aprendizaje de la investigación y en cómo esos intercambios entre el enseñante y el aprendiente dinamizan formación investigativa lo que determina su orientación y su

---

<sup>1</sup> Claramente muchos de los investigadores y maestros de investigación más reconocidos en América Latina y el mundo no se han detenido a pensar en sus estilos de aprendizaje y enseñanza. Sin embargo, sí podrían estudiarse las relaciones entre sus estilos de enseñanza y los modos en que sus estudiantes aprenden, como un valor para la formación de nuevas generaciones de estudiantes.

despliegue para comprender, desde tales lógicas, las subjetivaciones de conocimientos en articulaciones móviles que realizamos los sujetos.

Es decir, subjetivaciones de conocimientos en territorios para caminarlos, sentirlos e incorporarse en ellos. Así lo plantean Ríos, Vesga y Zabala (2009), al desplegar lo que denominan investigación creativa, donde plantean como punto de partida caminar física y sensiblemente el territorio (en términos de lo que vemos, sentimos, olemos, tocamos, oímos) y ver en él al propio investigador; qué lee y qué omite en su lectura, en su sentimiento, como una manera de entrar y salir de los problemas de conocimiento para identificar y seleccionar las preguntas que le resuenan.

Carlos Gallegos<sup>2</sup>, maestro de maestros en la formación de investigadores, insiste siempre en la pregunta qué resuena en mi vida para que sea un problema de conocimiento, para que no quedarse, en exclusiva, con lo que los antecedentes formales reportan en los estados del arte.<sup>3</sup> Se trata, por tanto, de darle sentido a ese conocimiento desde la propia biografía del investigador así como desde los lugares donde tal conocimiento adquiere valor, tanto para el propio investigador como para los sujetos de investigación.

Desde la perspectiva que lo estamos planteando, la enseñanza de la investigación, en una mente bien ordenada, tiene tanto que ver con la naturaleza de los conocimientos propios de las profesiones y las disciplinas, como con las biografías, los cuerpos, las intuiciones y los errores de los sujetos investigadores e investigados. Mucho más cuando

---

2 Carlos Gallegos, profesor de carrera de la UNAM de México, espíritu, creador y cabeza intelectual de la Red Latinoamericana de Metodologías de la Investigación en Ciencias Sociales, ha trabajado con numerosas generaciones la formación del espíritu científico y la enseñanza de la investigación.

3 Recuérdese además, que, las bases de datos internacionales son propiedades empresariales orientadas por lógicas académicas tanto como por lógicas de poder y dominio. en términos de los contenidos, los territorios y los sujetos institucionales y colectivos que aparecen o no en ellas, lo cual perpetúa relaciones centro periferia y modos de colonialidad del conocimiento, cuyo análisis bien sería objeto de otro texto.

los problemas sociales del tiempo histórico presente son de orden interdisciplinar y transdisciplinar, lo cual muestra el mérito y, al mismo tiempo, la insuficiencia de focalizarse, exclusivamente, en la naturaleza y el dominio experto de los conocimientos científicos y disciplinares. En suma, la enseñanza de la investigación y de la metodología requiere enfrentar la pregunta por los vínculos socio-histórico-políticos del conocimiento.

### Señal 3

*La enseñanza de la investigación exige un movimiento en clave de humanidad-sociedad-cultura. En esa medida se enfrenta a Desafíos de humanidad, Desafíos de apertura, y Desafíos de inteligencia viva.*

Claramente la enseñanza de la investigación ha estado también asociada a niveles de formación, a los propósitos y a las expectativas formativas diferentes en cada nivel de estudios: pregrado (licenciatura en algunos países), maestría y doctorado. Aun cuando esas demarcaciones son aparentemente claras en términos del pregrado como el que consolida actitud investigativa, la maestría como la encargada de combinar las actitudes y aptitudes para la investigación en un campo específico y el doctorado como el que provee condiciones para el desarrollo del pensamiento investigativo autónomo; no siempre se mantienen tan diáfanas. En ocasiones los alcances y resultados de los ejercicios investigativos de un nivel tienen más que ver con los del siguiente que con él mismo. Además, factores asociados a las lógicas y dinámicas institucionales, a las políticas estatales y gubernamentales, tienen implicaciones sobre los modos de agenciamiento y los contenidos de las agendas investigativas.

La enseñanza de la investigación mueve intereses y propuestas curriculares, por ello tienen concepciones, modos organizativos, de desarrollo y de gestión diferentes

en las instituciones. El asunto es cómo y desde dónde compartir el valor de esas diferencias en la enseñanza y, sobre todo, hacerse cargo de las implicaciones que tienen para pensar la formación investigativa. Evidentemente, hay prácticas de investigación y de docencia en este campo, el interés de entrar en ellas es desentrañar modos y estilos que nos faciliten articulaciones.

Desde este ángulo, Rojas y Aguirre (2015: 214), al realizar un estado del arte sobre la formación investigativa, indican que:

Cabe señalar dos aspectos frente al análisis planteado por los investigadores con relación a los paradigmas que sustentan la enseñanza en la investigación de los profesores. El primero, la perspectiva dicotómica (moderna/posmoderna y tradicional/moderna) desde la cual conciben la formación investigativa desconociendo que, en la práctica, los contextos históricos y sociales en los que se ha configurado la universidad y la formación docente se desenvuelven en una constante tensión entre lo tradicional, lo moderno y lo postmoderno de manera simultánea. El segundo, referente al carácter instrumental que se le asigna a la pedagogía entendida como acción mecánica para alcanzar un fin.

Interrogar a qué asociamos la enseñanza de la investigación y cuáles son los referentes orientadores de las decisiones sobre los modos de enseñanza actualiza la pregunta por qué vínculos sociohistóricos y políticos del conocimiento tiene esa manera como nosotros estamos enseñando investigación. Sobre todo porque, en la mayoría de los países de América Latina y del mundo, los Sistemas Nacionales de Educación establecen parámetros que logran un estatuto de inserción social y naturalización del campo semántico correspondiente. De modo tal que deviene natural hablar de planes decenales de educación, de diagnósticos de formación para el empleo o de mercados ocupacionales, es natural hablar de misión y visión de facultades, proponer

carreras profesionales que vinculen investigación y que vinculen diversas disciplinas y áreas académicas, con miras a responder a las demandas del mercado.

Asimismo, es natural el sistema de ciencia y tecnología con sus prescripciones y proscripciones implícitas y explícitas, tanto en las prioridades temáticas y campos problemáticos a indagar como en los parámetros de valoración administrativa de las propuestas y desarrollos investigativos.<sup>4</sup> La pregunta es: ¿qué implicaciones tiene esa naturalización? Porque ello determina modos de ir por el mundo, maneras de tomar decisiones. Por ejemplo, ¿qué implicaciones tiene que una de las vías más frecuentes como requisito para la obtención del título de maestría culmine con la publicación de un artículo científico resultado de la investigación? ¿Por qué esa es la mejor, y en algunos casos única, vía de legitimación de los conocimientos?

Estas preguntas cobran valor en tanto el artículo pertenece a un canon específico de presentación del conocimiento validado, producido o generado, y numerosas comunidades no necesariamente dominan el canon, pero sí dominan modos de conocimientos pertinentes, necesarios y de valor para ellos mismos, para sus comunidades y para la humanidad en general. ¿Son necesarias otras formas del canon? ¿Es suficiente el método como órgano que hemos venido validando en la ciencia y en las ciencias sociales? Lo planteado aquí es un espectro de las implicaciones del trabajo con el conocimiento en la contemporaneidad, se aleja de la disyuntiva entre el canon académico y otros cánones y se cuestiona por las condiciones de posibilidad del canon académico a los conocimientos, a los intereses y focos de atención y selección de los miembros de las comunidades y sujetos sociales. ¿Es solo un asunto de lenguajes y

---

<sup>4</sup> Es premisa general aceptada, que los parámetros académicos provienen de los dominios y usos que realizan las comunidades científicas y profesionales de los estados, alcances y desarrollo sobre temas y problema específicos. Por ello, la figura de los pares académicos ha devenido fundamental.

estéticas diferentes que se resuelve en su traductibilidad? ¿O es una cuestión de revisar y revalorar, y reorientar, si es del caso, la ciencia académica o formal en la que venimos formándonos?

Ya Gibbons (1997) ha demostrado los modos 1 y 2 de conocimiento. El modo 1 de conocimiento define prácticas, reglas y normas cognitivas y sociales que orientan la producción, legitimación y emergencia del modo tradicionalmente considerado científico en la producción de conocimiento. De modo tal que quienes cumplen las reglas hacen ciencia y quienes las rompen no hacen ciencia. Por ello obedece a intereses de académicos y de comunidades científicas, disciplinares y profesionales específicas. De modo concomitante el autor demuestra la emergencia de un modo 2 de hacer ciencia, el cual se genera en contextos de aplicación, se caracteriza por ser heterogéneo y transdisciplinario, heterárquico y transitorio, donde los practicantes colaboran sobre un problema definido en contextos particulares. Por lo tanto, los interrogantes sobre el canon, sobre los instrumentos y sus modos de legitimación y validación adquieren actualidad y pertinencia tanto para la práctica investigativa como para la formación de los investigadores jóvenes y para la enseñanza de una investigación en pertinencia histórica y social.

En esta línea, cobra sentido y valor etho-político preguntarnos para qué nos movilizamos dentro del sistema de ciencia y tecnología. ¿Cuál es nuestro lugar dentro del sistema? ¿Cómo y desde donde nos ubicamos dentro y más allá de nuestro rol como académicos? Y ¿cuál es el alcance y el límite como intelectuales en la contemporaneidad latinoamericana? Estos interrogantes y otros semejantes remiten a pensar que el asunto de las decisiones que tomamos en el aula para la enseñanza de la investigación o la enseñanza en el ejercicio mismo de la investigación retorna a la pregunta ¿al servicio de quién tomamos las decisiones que tomamos? ¿Para qué? ¿Qué cambia cuando nosotros investigamos? Y, ante estos cuestionamientos surge el interrogante

¿todo tiene que ser intervenido para transformarlo? ¿Quién y cómo determina los modos de la transformación? En últimas, la pregunta es ¿cuál es el contenido de las demandas por la transformación social en el caso que nos ocupa? ¿Por qué suponemos que asumir al otro como fuente de información es suficiente?

Es aquí cuando cobra sentido plantear que la enseñanza de la investigación es ante todo un movimiento en clave de humanidad, de sociedad y de cultura. Moverse en estas claves implica reconocer las aristas alrededor de las cuales se articulan los problemas humanos: problemas alrededor de la vida, problemas alrededor de la tierra, problemas alrededor de la economía y las formas de producción, y problemas alrededor de las relaciones y problemas alrededor de la salud.

Es en el centro de esas aristas donde configuramos áreas de diseminación, de interrogación, de intervención y transformación paradigmáticas y parametrales, en tanto el *quid* está en darse cuenta y ubicar el parámetro para ponerse ante él (Zemelman, 2008), más que la propia discusión sobre el parámetro.

En síntesis, la formación investigativa donde la enseñanza y el aprendizaje de la investigación adquieren lugar supone, sobre todo, pensarnos en el nosotros y en el otro. El otro como legítimo otro conmigo, que tiene saberes propios desde lugares diferentes pero no desde jerarquías distintas. Lo cual supone un lugar político y vital fuerte, desde donde autores como Patricia Botero plantean que los otros son autores con nosotros, en virtud de que son poseedores de un saber.

Los desafíos de humanidad nos recuerdan que todo el conocimiento que generamos produce raíces y se multiplica. Cuando hablamos de desafíos de humanidad estamos planteando el desarrollo del trabajo desde hipótesis de mundo y de lo humano en él. Para el caso de la educación sistemática, si planteamos que el currículo es una hipótesis

de formación, entonces ¿cuál es la clave de mundo y de lo humano que propone esa hipótesis de formación?, y ¿cuál es la clave de lo humano en esa lectura de mundo?

En término de desafíos de apertura, ¿cuáles son las organizaciones posibles en las que nos movemos?, y ¿cuáles son los ordenamientos en que ello deriva? ¿Cuáles son los errores que ahí se producen?, y ¿cómo me hago cargo de esos errores? ¿Cuáles son los intersticios de posibilidad y las autoproducciones?

Los desafíos de inteligencia viva cuestionan los movimientos que dan sentido a las decisiones que tomemos en términos de lógica de métodos si se trata de indagar-se y no solamente de indagar a los otros o de indagar por los otros. Recuerdan que los principios de selección y de combinación que aplicamos en términos de contenidos de las lógicas de método, de las andaduras y de las estrategias que utilizemos, tienen sentido solo en virtud de los sujetos que lo realizan. Esos movimientos dan sentido a las decisiones que tomamos en términos de lógica de métodos si se trata de indagar-se y no solamente de indagar a los otros o de indagar por los otros. Por ello, develar y trabajar sobre visiones de mundo que la formación investigativa dota de sentido a la enseñanza de la investigación.

## **A modo de no conclusión**

Los principios, los acuerdos, los estilos de actuación individual y colectiva serán parte de nuestras propias elaboraciones para mantener la alerta creativa que nos vincule con el horizonte (como mirada en apertura, en inmensidad) y con la utopía (como proyecto realizable en el espacio y el tiempo vital, construido, comprendido). Un viaje que asume el riesgo, la incertidumbre, el error, la ilusión, como asuntos que comparten la vitalidad y la importancia del intelecto, de la razón, de la lógica, de la analítica, de los determinismos.

Un viaje donde razón, no-razón y sin razón (Darío Botero Uribe, 2000) se encuentran, se entrecruzan, se enlazan, se conjugan en su lucha por alejarse tanto de la confirmación del apocalipsis como de la búsqueda del mesías.

Un viaje así convoca subjetividades vivas, dispuestas a asumirse en la posibilidad de la tensión, del espectro conformado por tonalidades de gris que llaman al movimiento, a la acción, a la contemplación, a la tecnificación. Subjetividades en esfuerzo de humanidad que identifican las lógicas de colonización y dominación del saber y del poder que han entronizado la disyunción, la oposición/eliminación de los contrarios como formas y estilos de rigor, de eficiencia, de eficacia, de gerencia, de gobierno.

Entendida la enseñanza de la investigación como didactización del oficio de aprender a investigar, parecería que transitamos hacia un énfasis en la enseñanza y sus formas específicas más que en el investigador en formación y sus modos de aprender. Cuando hablo de tránsito, esa aparente dicotomía entre enseñanza o aprendizaje emerge como falsa dicotomía, porque la formación investigativa tiene enseñantes y aprendientes y, en muchos casos, esos roles se intercambian en sentido creciente mientras se avanza en el proceso formativo. Los intercambios aumentan en virtud de las experiencias previas, de los trayectos previos, en virtud de las disposiciones previas, que crean *habitus* orientadores de la actividad de investigar.

Por lo tanto, transitar desde la enseñanza a la formación investigativa, implica cultivar el pensar orientado a la formación en clave de civilización desde donde se ubican lecturas en clave de mundo. Uno de los grandes desafíos de la formación en investigación es el asunto del sentido/dimensión/magnitud y densidad planetarias con las cuales los sujetos involucrados en la praxis formativa en investigación (enseñante y aprendiente como roles que se intercambian) estamos leyendo el mundo. De modo tal que las coordenadas de espacio y de tiempo con que lo hacemos den cuenta de la globalidad desde la localidad. El conocimiento

científico como ámbito caracterizado por ser sistemático, sistematizado y estatuido es solo una forma del conocimiento, exige ser tejido con otras formas de conocimiento, mucho más en las ciencias sociales donde emergen fenómenos que todavía no sabemos nombrar<sup>5</sup>. El pensar sistematizado mostraría su insuficiencia si se limita al pensar teórico, mientras el pensar epistémico cobraría sentido para leer las realidades y configurar los problemas en pertinencia histórica social y académica, es el llamado de Zemelman (2008). En este orden de ideas, se ponen a la orden del día transformaciones en los ámbitos de la criba para el trabajo con el conocimiento: la primera criba son las mismas comunidades y, por último, la comunidad académica, como praxis ética y política de trabajo

Todo lo anterior, para que en el ámbito de la institucionalidad que trabaja con los novicios, en palabras de Tomas Kuhn, como quienes se están incorporando a la comunidad académica, se desplieguen condiciones que les permitan valorar las lógicas, las estrategias y las técnicas de investigación. Se trata de un trabajo que facilite a los novicios valorar el desarrollo de proyectos de investigación cuyos resultados logren entrar al circuito de lo estatuido en los sistemas de ciencias y tecnología, reconociendo que su valor primigenio está dado en virtud de su capacidad para dar cuenta de las claves de lectura con las cuales entran al problema civilizatorio.

Este punto de partida es lo que nos lleva a pensar, metodológicamente, la formación en el trabajo con el conocimiento, a partir de la pregunta por cómo estamos investigando lo que investigamos de esa manera y no de otra. Insistimos en la diferencia de la subjetividad no solo en términos de las epistemes, sino también de las comunidades

---

<sup>5</sup> A título de ejemplo, el estado actual en Colombia en el ambiente de pos-acuerdos, con resultados de plebiscito en contra, aunque por mínima proporción, ponen cuestionamientos que aún no sabemos nombrar en el ámbito de lo jurídico, lo social, lo educativo y lo cultural.

sociales de donde es originario el sujeto epistémico, familia, ciudad, barrio, comuna, resguardo; como ámbitos para ubicar un tiempo, un contexto y un espacio históricos a ese sujeto con historicidad.

## Referencias bibliográficas

- Díaz Barriga, Á., *El curriculum en Educación Superior*. Conferencia inédita orientada en la Universidad de Manizales, 2016.
- , “El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?”, *Perfiles Educativos*, vol. XXVIII, núm. 111, México, 2006, pp. 7-36.
- Gagné, R., *Las condiciones del aprendizaje*. México: Interamericana, 1987.
- Gibbons, M., *La nueva producción del conocimiento*. Barcelona: Pomares-Corredor, 1997.
- Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A., *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal, 1985.
- Hervás Avilés, R. M., *Estilos de enseñanza y aprendizaje en escenarios educativos*. Murcia: Grupo Editorial Universitario, 2005.
- Morin, E., *La mente bien ordenada*. Barcelona: Seix Barrial, 2001.
- Muñoz-Seca, B. y Riverola, J., *Gestión del conocimiento*. Barcelona: Ediciones Folio, 1997.
- Moreno, G.; Sánchez, R.; Arredondo, V.; Pérez, G. y Klingler, C., “Formación para la investigación”. En Ducoing, P. (ed.), *Colección: la investigación educativa en México 1992-2002*, México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, 2003, pp. 41-114.

- Pérez Gómez, A., “La función y formación del profesor en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas”. En Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (coords.), *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata, 1992.
- Ríos Alvarado, A.; Vesga, A. y Zabala, G., *La investigación creativa*. Cali: Editorial Universidad Libre, 2009.
- Rojas, C. y Aguirre, S., “La formación investigativa en la educación superior en América Latina y el Caribe: una aproximación a su estado del arte”, *Revista Eleuthera*, vol. 12, Manizales, Colombia, 2015, pp. 197-222. 10.17151/elev.2015.12.11.
- Zemelman, H., “Enseñar a pensar. Pensar teórico y pensar epistémico: los retos de las ciencias sociales latinoamericanas”. Mexico: IPECAL, 2008.

# Cuál es el problema, ¿la enseñanza o la producción metodológica?

NÉSTOR COHEN

## Introducción

Debates y reflexiones acerca de la enseñanza de la metodología ha habido y continúan en el presente, desde hace varios años, con diversos aportes a lo largo de Latinoamérica. Sin embargo, subirse a este escenario en la actualidad resulta riesgoso en tanto, es muy posible, que se reiteren los argumentos. Intentando hacer una breve síntesis, quizá no exhaustiva, esta cuestión ha sido tratada desde la mirada pedagógica y didáctica, desde el lugar de la práctica de investigación, la relación entre los contenidos teóricos y los prácticos, el bajo interés de los estudiantes respecto a estos temas, su relación con la epistemología, en cuanto al lugar de estas asignaturas en la currícula de las carreras y su relación con las asignaturas teóricas, desde el tipo de bibliografía más pertinente, desde el perfil del docente más adecuado, etcétera. A su vez, todas estas cuestiones han sido analizadas y discutidas dentro del marco del pregrado y del posgrado, y todo en un clima catártico. Lejos de mis posibilidades está poder aportar alguna idea de interés a lo mucho que se ha producido en investigaciones, debates, ponencias y diferentes expresiones bibliográficas.

En este documento pretendo mirar esta cuestión desde afuera del propio acto de la enseñanza, pero desde el interior de la metodología como conjunto de saberes, tradiciones y confrontaciones. Más aún, intentaré permeabilizar las fronteras de la metodología y mirar qué diferentes concepciones hay respecto a qué se entiende por investigar

en ciencias sociales, en qué consiste el lugar del método como parte del proceso de investigación. Espero que reflexionando sobre qué está pasando más allá de la enseñanza, pueda aportar algo más a nuestra tarea áulica, en la que se construye ese desafiante y dinámico vínculo en el que circulan saberes, experiencias, preguntas, respuestas, dudas, acciones al servicio del conocimiento.

### **Cuestiones que aportan a la fragmentación del conocimiento**

Lo que me motiva a escribir estas líneas es considerar que si hay dificultades, conflictos y preocupación en torno a la enseñanza de la metodología, entonces debemos mirar críticamente qué está ocurriendo con el posicionamiento que asumimos frente a diferentes cuestiones que forman parte de la reflexión y el debate metodológico, y que termina materializándose en nuestra producción metodológica y en nuestra propia práctica como investigadores e investigadoras. Afirmo esto porque lo que enseñamos resulta de lo que pensamos y producimos. Si no fuera así, estaríamos faltando a nuestra coherencia intelectual y falseando nuestro discurso.

En las próximas páginas intentaré caracterizar lo que entiendo son ciertos hábitos y costumbres, que como tales suelen presentarse en el discurso metodológico cotidiano. Entiendo por discurso metodológico cotidiano lo que decimos, en forma oral o escrita, lo que hacemos cuando investigamos, lo que decimos en nuestras presentaciones académicas públicas que debe hacerse o no debe hacerse. En otras palabras, nuestro lenguaje, nuestro modo de ver y decir acerca de lo que hacemos y hacen los otros, cuando de investigar se trata. Es muy probable que puedan sumarse

otros hábitos y otras costumbres, pero en esta oportunidad opté por estos casos que fueron surgiendo a lo largo de años de trabajo como docente e investigador.

En este sentido, una de las cuestiones vigentes es la penosa y tediosa presencia de ciertos posicionamientos fundamentalistas. Elijo llamarlos de este modo porque suelen constituir sus discursos, a partir de criterios de verdad que no admiten ser refutados. Son fundamentalistas porque consideran los posicionamientos diferentes a los propios como desviados, alejados de lo esencial y porque se proponen como el único camino posible para la construcción de conocimiento. Actitud no recomendable para participar en cualquier campo de la ciencia. Sin embargo, no es tan difícil que podamos encontrarnos con quienes son portadores de estas actitudes.

Me refiero a la tensión, reitero penosa y tediosa, entre las metodologías cualitativas y cuantitativas, tensión que más allá de constituirse en la defensa de las propias virtudes y fortalezas, suele expresarse y debatir a partir de argumentos basados en la oposición al otro. En otras palabras, los discursos como los textos, que considero portadores de una esencia fundamentalista se construyen a partir de la mirada sobre el otro, más que a partir de sus propios argumentos y definiciones. El sujeto del discurso suele ser el otro, a partir de sus acciones y/u omisiones. En este sentido, Piovani y otros (2008: 131) plantean respecto al origen de los métodos y al debate cualitativo-cuantitativo, que se han generado “ideas estereotípicas con respecto a la génesis y desarrollo de los métodos científicos y [...] como sucede con los estereotipos, son visiones simplificadas de una trama socio-histórica mucho más compleja.”

El otro surge como un rival frente al cual hay que vencer demostrando sus limitaciones, sus errores y cómo los argumentos propios son superadores. En algunas oportunidades, la referencia al otro es más hostil, se niega su existencia como tal. La negación se expresa desconociendo los aportes del otro o adhiriéndolo a enfoques de baja

calificación científica. Por ejemplo, desde el fundamentalismo *cualitativista* se califica a la investigación cuantitativa como positivista e hipotética deductiva, no dejándole posibilidad alguna de apelar a otros enfoques epistemológicos y proponiendo a la investigación cualitativa como la alternativa superadora, en tanto interviene sobre fenómenos reales, con capacidad propia y única para interpretar los fenómenos sociales tal como se dan y no con fenómenos artificiales como trabaja, según se afirma, la investigación cuantitativa. Sus adherentes consideran a la investigación cualitativa como el camino único para acceder a la realidad tal cual es. Del mismo modo, desde el fundamentalismo *cuantitativista* se califica a la investigación cualitativa como de un muy limitado alcance, a partir de no contar con recursos metodológicos ni técnicos que permitan darle a sus datos la condición de representativos ni poder cumplir con los requisitos de confiabilidad y validez. Como si no ocurriera lo mismo con gran parte, quizá la mayoría, de los datos producidos en las investigaciones cuantitativas. Quienes adhieren a este fundamentalismo consideran que la investigación cuantitativa es el único camino para acceder a la objetividad científica.

Tanto desde un fundamentalismo como desde el otro, se hacen afirmaciones valorativas, basadas en criterios de verdad cuyo objetivo es presentarse como el camino único y superador, el camino del deber ser. Ambos fundamentalismos se erigen como garantes de la verdad; unos, como verdaderos intérpretes de la realidad social, y otros, como verdaderos productores de objetividad. Ante estos posicionamientos cabe preguntarse, en primer lugar, ¿es posible garantizar interpretaciones verdaderas y únicas de la realidad? Y, en segundo lugar, ¿hay algún camino posible para lograr la objetividad científica? Finalmente, ¿se trata de posibilidades o se trata de creencias?

Desde ambos lugares pareciera que el otro no tiene posibilidad alguna de producir conocimiento con categorías científico-sociales o, en el mejor de los casos, solo

puede llegar a un nivel exploratorio, provisorio o introductorio, pero siempre, devaluado. Estos reiterados posicionamientos que necesitan del otro para afirmarse, sea por oposición o por negación, contribuyen a la consolidación de un conocimiento fragmentado, dividido, debilitado. Contribuyen, además, a pensar en términos binarios, donde la presencia de una de las partes excluye la otra. La posibilidad de integrar, de articular, de generar sinergias metodológicas aparece como temeraria. La vigilancia metodológica como condición para la autocrítica, la contradicción interna, la duda, no son requisitos inherentes a estos fundamentalismos.

Otra de las cuestiones que aporta a la fragmentación del conocimiento se instala, sutilmente, en las constantes advertencias que surgen desde cierto saber metodológico, acerca del uso de métodos que nos transformarían en investigadores o científicos sociales positivistas. Ser positivista pareciera resultar de un pacto con el diablo, pareciera una de las más terribles calificaciones que pudiera recibir un científico. No niego las limitaciones, principalmente teóricas, que el positivismo genera, no niego las dificultades epistemológicas que forman parte del positivismo. Acuerdo, firmemente, con la corriente que considera que la realidad que estudiamos resulta de una construcción teórica, por lo tanto, colisiono con el enfoque positivista que objetiva la realidad, que considera que debe ser aprehendida tal cual es mediante recursos teóricos y metodológicos, privilegiando la deducción sobre la inducción y asumiendo una supuesta intervención neutral por parte del investigador en su relación con la realidad que estudia.

Sin embargo, me preocupa que la demonización del positivismo nos distraiga y no nos permita tener conciencia del riesgo empirista en el que podemos caer. Tanto desde la investigación cualitativa como cuantitativa, y aquí muy hermanadas, suelen producirse reiteradas investigaciones empiristas. Por ejemplo, desde la investigación cualitativa se enfatiza la necesidad de aproximarse a la realidad, en

lenguaje metodológico sería involucrarse en el trabajo de campo, sin hipótesis, sin conceptos previos, como *tabula rasa*, para evitar sesgos, para no buscar la confirmación de la mirada del investigador y garantizar la presencia de la perspectiva del actor. En otras palabras, hay quienes consideran que las categorías con que cuenta el investigador generan condiciones artificiales que deforman la realidad, modifican su forma y sus contenidos. En este sentido, recuerdo a Bourdieu (2008: 61) cuando señaló que “no hay que olvidar que lo real no tiene nunca la iniciativa puesto que solo puede responder si se lo interroga”. Por otro lado, desde la investigación cuantitativa puede observarse cómo el uso de modelos estadísticos, preferentemente multivariados, lleva, en algunos casos, a neutralizar el rol de los conceptos y el propio modelo termina autonomizándose, y vemos cómo los datos adquieren vida propia y pareciera que el modelo hablara por sí mismo. Más aún, en algunas oportunidades, decisiones o ajustes que se realizan con los modelos pueden afectar la confiabilidad y validez de los datos. Reflexionando del mismo modo, Fernando Cortés (1987: 389) es muy explícito cuando señala que

... no plantearse como una dificultad la relación armoniosa que debe existir entre teoría y estadística en una investigación particular, puede conducir a imponer a la teoría la camisa de fuerza del modelo estadístico o a extraer conclusiones abusivas de los resultados estadísticos.

Reivindicamos esta *dificultad* como camino hacia un mejor uso de las metodologías que disponemos, tanto cuantitativas como cualitativas, obviarla nos conduciría inevitablemente a independizar lo empírico de lo conceptual, a tratar los métodos como instrumentos y lo conceptual como abstracción. No pensar armoniosamente lo metodológico y lo teórico, considerar que la metodología es suficientemente autónoma, que consta de un conjunto de saberes que pueden ser puestos en acto más allá de cualquier corpus teórico,

conduce a la producción de un conocimiento fracturado e insuficiente para interpretar el fenómeno abordado. Asumir esta dificultad de la cual habla Cortés no paraliza, sino más bien dinamiza el proceso de formación de conocimiento.

La centralidad del relevamiento de campo en la investigación cualitativa y la centralidad en el uso de modelos de análisis en la investigación cuantitativa desatendiendo los otros momentos del proceso de investigación tienden a limitar u olvidar la relevancia teórica que exige toda investigación y su determinación en cómo abordar la realidad que se estudia. Como planteara Becker (2009: 146): “Todos trabajamos con conceptos [...], sin conceptos no sabemos qué observar, qué buscar ni cómo reconocer lo que estábamos buscando cuando por fin lo encontramos”. Terrible paradoja para quienes están ocupados en la producción de conocimiento. Estos comportamientos en el campo científico habilitan, inexorablemente, los procedimientos empiristas.

Una tercera cuestión que contribuye a la fractura del conocimiento, y que aparece muy ligada a la cuestión anterior, es la homologación de hecho con dato. Este tratamiento indiferenciado de uno con el otro reproduce la disociación entre teoría y método, en tanto conlleva la idea de que el abordaje del hecho se resuelve, solo, si se cuenta con adecuados recursos metodológicos y técnicos. Desde esta perspectiva, más cercana al empirismo, el investigador asume un rol pasivo y dependiente del hecho como generador de teoría. Este modo de considerar el proceso de formación del conocimiento acerca de un fenómeno ubica a la experiencia, teóricamente descontextualizada, en la base de formación de conocimiento. Sin embargo, podemos encontrar otra perspectiva que también homologa hecho con dato, me refiero a aquella en la que se genera la ilusión de suponer que basta con desarrollar teorías y métodos eficientes y eficaces para el tratamiento de los hechos, garantizando así el logro de la tan ansiada meta de la objetividad científica. La realidad está, solo requiere de estrategias metodológicas y teóricas adecuadas para ser aprehendida, tomada tal cual es.

Desde esta perspectiva más imbuida de positivismo, proclive a cosificar el hecho, darle independencia, hay un momento metodológico –instrumental– de “recolección de datos” y otro teórico –reflexivo– ubicado, preferentemente, en el análisis. Desde ambas perspectivas la teoría y el método son independientes entre sí, transitan por caminos paralelos; en la primera la teoría es consecuencia de la intervención en la realidad y en la segunda la teoría se encarga de interpretar al dato tal como es en la realidad y, en ambas perspectivas, el método es autónomo, es el garante de la obtención del dato. Considero que esta disociación ataca en el centro de su gestación al método científico.

En las ciencias sociales el investigador no manipula ni manobra hechos, la distancia entre uno y otros es la distancia teórica y metodológica a partir de la cual se produjeron los datos. Es muy importante tener en cuenta que si bien el investigador interviene a partir de sus decisiones teóricas y metodológicas, en otras palabras, es proactivo en el modo de interpelar la realidad, sin embargo hay dos instancias que ponen límite a –condicionan– su intervención. La primera expresada por los mismos hechos (la base empírica con la que confronta, a la que interpela), los hechos son independientes de sus intereses, tienen gestación y desarrollo propio, son producto de su propia historia y de su propio contexto espacial, y en segundo lugar la vigilancia –epistemológica y metodológica– a que debe ser sometido todo proceso de investigación. Producir datos conlleva la necesidad de generar las condiciones que contribuyan a maximizar la calidad de lo producido, para ello es necesario sostener una actitud vigilante sobre el procedimiento que fuera utilizado. Más aún, consideramos que este es un desafío que el debate metodológico, tanto desde la perspectiva cuantitativa como cualitativa, tiene aún en curso.

Tratar al hecho como dato significa desconocer que este es la representación teórica del otro, 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. Separar la teoría de la génesis del dato es otra contribución a la fragmentación del conocimiento, es pensar el conocimiento como resultado de la suma de las partes, el dato por un lado, los métodos por el otro capturando el dato y la teoría, finalmente, interpretándolo. Considero, contrariamente, el tránsito de los hechos, entendidos como partícipes de la realidad estudiada, a los datos, productos generados en la propia investigación, es un tránsito complejo que involucra decisiones teóricas y metodológicas, mutuamente dependientes e inherentes al mismo proceso de investigación (Cohen y Gómez Rojas 2014).

No puedo dejar de mencionar el modo parcial y fragmentado del proceso de investigación que tienen algunos abordajes cualitativos y cuantitativos. Me refiero al énfasis que ponen en el tratamiento de algunos momentos del proceso, en detrimento de otros. Es frecuente que desde la investigación cuantitativa se focalice la atención en la etapa del análisis de los datos. Para ese momento se dispone de variados recursos, por ejemplo los modelos de análisis multivariados para variables cualitativas, para variables cuantitativas, sea con métodos de dependencia, interdependencia y estructurales, las técnicas de análisis que aportan la estadística descriptiva, la inferencial, las pruebas de hipótesis, etcétera. En el caso de la investigación cualitativa el énfasis suele estar puesto en la instancia del relevamiento, en las tareas de campo, en cómo entrevistar. La idea de flexibilizar la entrevista y permitir al entrevistado que construya su discurso con la mayor libertad posible, es una de las cuestiones que más atrae a algunos investigadores.

Tanto en un tipo de investigación como en el otro, la producción de los datos no aparece como un momento central de los procesos de investigación. Es bajo el nivel de vigilancia metodológica que se ejerce sobre estas instancias, no se presta mucha atención sobre los diferentes recorridos que se realizan sobre el puente que une teoría con métodos y base empírica. No es frecuente la reflexión crítica sobre

cómo se ha interpelado la realidad, cómo se ha llegado a esa fuente de información, cómo se ha pasado del registro de campo al dato. Nuevamente la fragmentación del conocimiento se hace presente.

Finalmente, me preocupa esta tendencia tan generalizada a concebir la metodología como un campo autónomo con sus propias reglas, propio de los metodólogos, sujetos que se supone producen conocimiento metodológico. Lejos de coincidir con este pensamiento, acuerdo con Loïc Wacquant (2008: 55) cuando plantea que

... el *metodologismo* puede definirse como la inclinación a separar la reflexión sobre los métodos de su uso real en el trabajo científico y a cultivar el método por el método mismo [...]. Este fetichismo metodológico está condenado a erigir objetos preconstruidos en ropaje científico y corre el riesgo de inducir miopía científica.

La producción de conocimiento metodológico es una condición necesaria para el desarrollo del conocimiento de las ciencias sociales, pero esa producción solo se da a partir de las demandas surgidas en el marco de la investigación teórica-empírica. La producción de conocimiento sobre las cuestiones metodológicas se constituye como respuesta a los obstáculos, a las carencias, a las dificultades que surgen al interior de los procesos de investigación. Los aportes que se han hecho y se hacen a la metodología no se debieron ni se deben a reflexiones o especulaciones sobre el mejor método o la mejor técnica, independientemente del contexto de producción de conocimiento sustantivo. Han sido y son respuestas a necesidades surgidas desde la propia práctica de la investigación. La metodología, como conjunto de saberes, se desarrolló a partir de las demandas de la investigación. Siempre fue consecuencia de esas necesidades. Más aún, no solo ocurrió cuando se produjeron los nuevos desarrollos metodológicos y técnicos sino, también, cuando desde determinados campos se tomaron y adaptaron desarrollos de otros. Por ejemplo, la sociología y

la ciencia política recibieron aportes de la antropología y la semiótica, entre otros campos, en cuestiones metodológicas cualitativas, y de la estadística y la economía, en cuestiones metodológicas cuantitativas. Esos puentes hacia campos “vecinos” se dieron cada vez que surgieron obstáculos en la implementación de las investigaciones y se complementaron con los propios desarrollos metodológicos.

Concebir la metodología como un campo en el que los que producen conocimiento son metodólogos, implica tener una concepción fragmentada, dividida, del proceso de producción del conocimiento científico, implica adherir a la ridícula idea de que una investigación es el resultado de la asociación entre un sujeto con saberes metodológicos y otro con saberes teóricos. Sostener este posicionamiento se basa en una concepción que niega el vínculo entre teoría, metodología y base empírica, vínculo indivisible e imprescindible para producir conocimiento científico.

## Comentarios finales

Siempre que he leído o escuchado reflexiones sobre la enseñanza de la metodología o que he participado en debates afines, me he preguntado ¿dónde está el problema, dentro o fuera de las aulas? Con el tiempo he considerado que está en ambos lugares. Fuera de las aulas, gestándose a partir de diferentes posicionamientos, confrontaciones y, en algunas oportunidades, descalificaciones. Dentro de las aulas, reproduciendo estos posicionamientos. Las paredes de las aulas son permeables y quienes enseñamos metodología pareciera que no somos conscientes de que cuando reproducimos este tipo de confrontación, solo contribuimos a la fragmentación del conocimiento científico.

En esta ponencia identifico cinco manifestaciones o modos de expresarse que tienen estos posicionamientos dentro del trabajo o producción metodológica. Todos ellos

conlleven como destino la fragmentación, la división entre lo que se debe y lo que no, lo normal y lo desviado, lo propio y lo ajeno. Es el caso de la tensión entre los tratamientos fundamentalistas cualitativo y cuantitativo que se expresan como el deber ser cualitativo versus el deber ser cuantitativo y en cada trinchera se autoperciben como la expresión superadora de la otra, más aún, construyen su propia identidad a partir de la confrontación con el otro. Es el caso de la demonización del otro como positivista, sin observar con mayor atención el espejo que les devuelve la imagen del más ingenuo de los empirismos. Muy ligada a esta ceguera se comete, quizá, uno de los errores más graves en el proceso de producción de conocimiento en las ciencias sociales, confundir hecho con dato. No tomar conciencia de este tipo de confusión lleva, inexorablemente, a creer –porque de una creencia, finalmente, se trata– que el dato es un representante objetivo de la realidad, sin intervención teórica previa –entendida como sesgo subjetivo– y al cual se llegó como resultado de decisiones metodológicas neutrales, verdaderas y definitivas. Una cuarta manifestación consiste en privilegiar algunos de los momentos del proceso de investigación y desatender otros. Es frecuente observar cómo, independientemente del enfoque metodológico utilizado, el momento de la producción de los datos suele ser minimizado. Esto es coherente con lo expresado más arriba respecto a la confusión de hecho con dato. Cuando se manifiesta en la investigación cualitativa, se observa que la atención está puesta en el relevamiento de campo sin vigilar en qué condiciones o desde dónde se llega, y en la investigación cuantitativa se privilegian las instancias analíticas sin vigilar la génesis de esos datos, sean de fuente primaria o secundaria. La última de las manifestaciones corresponde a tratar la metodología como un campo autónomo con su objeto, sus tensiones y códigos propios. Contrariamente, el desarrollo del conocimiento metodológico siempre se dinamizó a partir de las demandas surgidas desde

la investigación teórica empírica sustantiva. Es un conocimiento del cual no se puede prescindir, pero subsidiario de este tipo de investigación.

Mientras no asumamos estas expresiones como contributivas a la fragmentación del conocimiento científico social, continuaremos produciendo confusiones de distinto tipo en nuestra tarea docente de pre y posgrado. Más que preguntarnos qué pasa con la enseñanza de la metodología, qué pasa con el vínculo docente-alumno, podríamos preguntarnos por qué la distancia entre la teoría y el método, por qué la indiferenciación de hecho con dato, por qué vigilar solo los procedimientos positivistas y no vigilar, además, los procedimientos empiristas que a pesar de los siglos siguen gozando de buena salud, por qué es necesario asumir una identidad metodológica basada en la oposición al otro. Y si no nos parecen pertinentes estas preguntas, podríamos hacernos una más general, ¿desde dónde llegamos a estos campos de las ciencias sociales que transitamos día a día?

Considero importante que reflexionemos sobre las tradiciones en las que nos hemos formado, los triunfos y las derrotas que dejan huellas día a día en nuestras trayectorias como investigadores e investigadoras, nuestros intereses cotidianos. Supongo que es un camino posible, entre otros, para desnaturalizar estos posicionamientos y no continuar contribuyendo a la fragmentación del conocimiento.

## Referencias bibliográficas

- Becker, Howard, *Trucos del oficio*, Buenos Aires: Siglo XXI, 2009.
- Bourdieu, Pierre *et al.*, *El oficio de sociólogo*, Buenos Aires: Siglo XXI, 2008.

- Cohen, Néstor y Gómez Rojas, Gabriela, “Esa cosa llamada datos”, en *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*, año 4, n.o 8, octubre 2014-marzo 2015, Buenos Aires: CIES Estudios Sociológicos Editora, 2014.
- Cortés, Fernando, “La insoportable levedad del dato”, en Cortés, Fernando (comp.), *Estudios demográficos y urbanos*, México DF: El Colegio de México, 1987.
- Piovani, Juan Ignacio *et al.*, “Producción y reproducción de sentidos en torno a lo cualitativo y cuantitativo en la sociología”, en Cohen, Néstor y Piovani, Juan (comp.), *La metodología de la investigación en debate*, Buenos Aires: EUDEBA y EDULP, 2008.
- Wacquant, Loïc, “Hacia una praxeología social: la estructura y la lógica de la sociología de Bourdieu”, en Bourdieu, Pierre y Wacquant, Loïc (comp.), *Una invitación a la sociología reflexiva*, Buenos Aires: Siglo XXI, 2008.

## 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 ELMeCS. 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).

## Luis Diego Salas Ocampo

Bachiller en Sociología por la Universidad de Costa Rica, licenciado en Administración y Gerencia de Empresa y magíster en Administración de Negocios por la Universidad Castro Carazo (UMCA), magíster en Entornos Virtuales de Aprendizaje por la Universidad de Panamá. Académico-investigador de Escuela de Relaciones Internacionales de la Universidad Nacional (Costa Rica). Coordinador del Programa de Innovación metodológica, participación estudiantil y gestión del conocimiento. Algunas de sus publicaciones son: *Exploración de la investigación tecnológica promovida por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología en Costa Rica durante los años 2000- 2008* (Segundo Congreso Iberoamericano de Información y Sociedad del Conocimiento), Universidad Nacional de Costa Rica – Universidad de Granada España, 2008; *El papel de la investigación en Ciencia Social en la Universidad Nacional de Costa Rica para el desarrollo de innovación* (Tercera Semana de las Ciencias Sociales), Universidad Nacional, Heredia, Costa Rica, 2007; *La construcción de intelligentsia en la enseñanza de ciencias sociales mediante formas innovadoras y sus implicaciones en el desarrollo nacional* (Segunda semana de las Ciencias Sociales), Universidad Nacional, Costa Rica, 2006.

## Ruth Sautu

Licenciada en Economía por la Universidad de Buenos Aires –UBA– (Argentina). Ph. d. (Economics) Sociology, The London School of Economics and Political Science (Reino Unido). Profesora emérita y titular de Metodología de la Investigación en Ciencias Sociales, Facultad de Ciencias Sociales, UBA. Investigadora del Instituto de Investigaciones Gino Germani, UBA. Miembro de Número de la Academia Nacional de Educación. Algunos de sus libros

son: *Todo es Teoría: Objetivos y Métodos de Investigación* (2003); *El análisis de las clases sociales: teorías y metodologías* (2011); *Economía, clases sociales y estilos de vida* (2016); *Manual de metodología: construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología* (2005); *Práctica de la investigación cuantitativa y cualitativa. Articulación entre la teoría, los métodos y las técnicas* (2007). Coordinadora de la serie *Cuadernos de Métodos y Técnicas de la investigación social ¿Cómo se hace?*

### **María Teresa Sirvent**

Doctora (Ph. D.), master of Arts y master of Philosophy por Columbia University (EE. UU.). Licenciada y profesora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires –UBA– (Argentina). Profesora consulta titular del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Investigadora principal del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Publicaciones recientes: *Investigación acción participativa. Un desafío de nuestros tiempos para la construcción de una sociedad democrática*, Colección Proyecto Páramo Andino, Quito-Ecuador, 2012 y *Metodología de la investigación social y educativa: diferentes caminos de producción de conocimiento* (manuscrito en vía de revisión), ambos escritos conjuntamente con Luis Rigal; *Educación de adultos: investigación y participación, desafíos y contradicciones* (2a ed., Miño y Dávila, 2008).

### **Willy Soto Acosta**

Sociólogo y politólogo. Doctor por la Université d'Aix-Marseille (Francia). Catedrático de la Escuela de Relaciones Internacionales de la Universidad Nacional (Costa Rica)

y profesor del Doctorado en Estudios Latinoamericanos de la misma universidad. Miembro del Grupo de Trabajo de CLACSO “Subjetivaciones, ciudadanía crítica y transformaciones sociales” y de la Red Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales. Entre sus publicaciones recientes se destacan las siguientes: *Política Internacional e Integración Regional Comparada* (ed.) (FLACSO-Universidad Nacional, Costa Rica, 2014); *Ciencias Sociales y Relaciones Internacionales: nuevas perspectivas desde América Latina* (ed.) (Universidad Nacional, Costa Rica-CLACSO, 2015) y *Repensar las fronteras, la integración regional y el territorio* (ed.) (Universidad Nacional, Costa Rica-CLACSO, 2017).

### **Gloria Clemencia Valencia González**

Doctora en Educación y Política Educativa por la Universidad de Salamanca (España) y magíster en Desarrollo Educativo y Social por la Universidad Pedagógica Nacional (Colombia). Docente del Doctorado en Educación de la Universidad Católica de Manizales (Colombia). Entre sus publicaciones recientes se destacan: *Educación superior. Horizontes y Valoraciones. Relación Pei Ecaes*, con Díaz Villa, Muñoz, Urrea y Vivas (Editorial Bonaventuriana, 2006) y *Las especializaciones, conceptualización, diagnóstico y lineamientos de política* (ed. Icfes, 2002).

### **Irene Vasilachis De Gialdino**

Doctora en Derecho, Socióloga y especialista en análisis del discurso. Docente de posgrado en distintas universidades de su país y del exterior. Investigadora principal del CONICET (Argentina) en el CEIL. Directora del Proyecto Institucional (CEIL-CONICET) “Estrategias de producción y reproducción social de las familias en Argentina: trabajo,

educación, religión y salud en contextos sociales y territoriales heterogéneos” (2017-2022). Entre sus publicaciones se encuentran: *Métodos Cualitativos. Los problemas teórico-epistemológicos* (CEAL, 1992); *Estrategias de Investigación Cualitativa* (coord.) (Gedisa, 2006); *Discurso científico, político, jurídico y de resistencia. Análisis lingüístico e investigación cualitativa* (Gedisa, 2013); *La construcción discursiva de la identidad y el modelo de sociedad en el discurso político de M. Macri* (*Discurso & Sociedad* 10(3), 2016); “Investigación Cualitativa: epistemologías, validez, escritura, poética, ética” en N. K. Denzin e Y. Lincoln, *Manual de Investigación Cualitativa Vol. V* (Gedisa, 2017).





Este libro recoge reflexiones compartidas durante el V Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales (ELMeCS), que se realizó en noviembre de 2016 en Mendoza, Argentina, y que fue organizado por la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional de Cuyo y la Red Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales (RedMet).

El volumen 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. Se compone de doce artículos organizados en seis módulos que se corresponden con los bloques temáticos abordados en las conferencias, paneles y el taller del Encuentro, y 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.