

Métodos cuantitativos versus métodos cualitativos: Un falso dilema*

Nélida F. Landreani

Introducción

En el actual contexto de crisis del paradigma dominante de las Ciencias Sociales, han tomado particular impulso las metodologías cualitativas. El exacerbado empeño del positivismo en reducir la realidad social a través de un sistema de procedimientos de carácter cuantitativo produjo una crisis en el campo de la investigación social. Esta se manifiesta fundamentalmente en la debilidad de los criterios de validez y confiabilidad positivistas que imponen al conocimiento científico frente a la complejidad y dinamismo de los fenómenos sociales¹.

El uso y abuso de las metodologías denominadas cuantitativas habría dado lugar a la formulación de un posible paradigma alternativo: la metodología cualitativa que hace hincapié en la búsqueda de nuevos caminos que permitan un conocimiento "más acabado" de los fenómenos sociales, planteando algunas cuestiones básicas como la definición de la unidad de análisis, la utilización de técnicas no convencionales para la recolección de datos, la participación de los sujetos involucrados en la situación en estudio, nuevos criterios de verificación, etc. Esta manera de entender la crisis metodológica en las ciencias sociales ha generado una suerte de dicotomía entre el sistema de procedimientos de corte cuantitativo y el conjunto de técnicas cualitativas como si representaran, *per se*, posiciones epistemológicas opuestas, dando lugar, como veremos, a una confusión respecto de los criterios metodológicos "correctos" de los procesos de investigación.

Este trabajo parte de la siguiente hipótesis: Creemos que se trata de un falso dilema. Plantear la dicotomía método cuantitativo *versus* método cualitativo resulta una falacia que encubre la real dimensión ideológica de la crisis del paradigma dominante reduciéndola al campo de los procedimientos y confundiendo técnicas con métodos, negando su función mediadora entre los supuestos teóricos y estas últimas. De este modo, se desconoce que la producción científica es un complejo proceso de construcción del objeto, cuyos supuestos generales confieren un sentido particular a los procedimientos que se utilizan en el campo de la investigación.

Es nuestro objetivo desarrollar esta hipótesis en este Documento de Trabajo, tratando de aportar a la construcción de un paradigma alternativo, que incluya sin duda el aspecto metodológico de la Investigación Social pero partiendo de la convicción que no debe reducirse a él. Creemos que la relación teoría-método-técnica incluye un debate epistemológico y teórico que sin duda no agotaremos pero que no queremos eludir.

*) Se reproduce este artículo publicado en ***Ciencia, Docencia y Tecnología***, nº 1, año I, marzo 1990, porque fue un importante aporte para la constitución del campo científico-tecnológico en la UNER, y en carácter de homenaje a su autora, prestigiosa docente y científica social de nuestra Universidad lamentablemente fallecida durante 2002, quien con rigor científico y persistencia en el compromiso con los valores que sostuvo, bregó por jerarquizar la investigación en Ciencias Sociales como práctica transformadora de lo social.

¹ Nos referimos a los estrictos controles que la investigación tradicional ha impuesto para la presentación de datos confiables a los fines de la "veracidad" de la información registrada. En definitiva, como lo veremos más adelante, estos criterios dan cuenta de un concepto de verdad.

Nuestra principal preocupación es que en la Investigación Social hay una tendencia a entender la disputa entre métodos cuantitativos y cualitativos como la confrontación de dos enfoques de la realidad, desestimando la función mediadora del método entre teoría y procedimientos y confundiendo métodos con técnicas. Una primera aproximación al tema es la de observar que no existe un concepto unívoco de método sino que es entendido de diferentes maneras² conforme al sistema conceptual que le confiere sentido. De la misma manera, encontramos diferentes enfoques respecto de la relación método-técnica, no siendo casual que algunos no establezcan diferenciación alguna entre ambas.

En esta confusión es que han proliferado las técnicas cualitativas, en un virtual reemplazo de las técnicas cuantitativas y hasta renegando de estas últimas.

El desarrollo indiscriminado de las metodologías participativas no ha hecho sino agravar esta polémica. Coincidimos con María Teresa Sirvent cuando rescata las experiencias en la investigación social latinoamericana que aparecen como esfuerzos importantes no sólo en el desarrollo de una Ciencia Social crítica sino en su vinculación con movimientos sociales de relevancia en la transformación de la realidad regional. Sin embargo, una apreciación ligera acerca del uso de la Investigación Participativa ha llevado a un descuido metodológico que redundará en una falta de rigor científico de las mismas y justifica en parte ser caracterizadas como prácticas panfletarias, desacreditadas por su proyección política.

Por último, se trata de demostrar que no son las técnicas las que determinan el carácter de la investigación sino que, por el contrario, son éstas las que están determinadas por el marco teórico y metodológico que les confiere el sentido y la direccionalidad. Ésta es la razón por la que las mismas técnicas cualitativas pueden ser empleadas desde un enfoque tradicional.

I. El paradigma dominante en las Ciencias Sociales

Para clarificar nuestro punto de partida, esto es, la falacia del dilema metodológico, creemos imprescindible introducimos en el significado mismo del término paradigma.

Entendemos por paradigma, un sistema teórico científico dominante, determinado por las condiciones socioeconómicas, que orienta la producción científica según cánones e inhibe todo esfuerzo que no se incluya en la racionalidad vigente. Todo paradigma establece un marco de legitimidad fuera del cual el conocimiento no es considerado científico. La ciencia es sujeto de demandas sociales en tanto es promovida por una necesidad de desarrollo de las fuerzas productivas. En este sentido es que debe entenderse la noción dominante de ciencia en la actualidad, como producto del desarrollo social capitalista.

La ciencia adquirió, con la evolución capitalista, un rango particular de aproximación a la verdad, cuya impronta le fue dada por el modelo de las Ciencias Naturales. Al decir de Kuhn, la ciencia toma un sesgo de normalidad que demarcó muy fuertemente el carácter científico de los conocimientos. Y esta impronta no sólo penetra en los procedimientos del quehacer científico sino que invade el campo mismo de la definición de los objetos de estudio, inhibiendo la observación de fenómenos que no se encuadran dentro de la óptica racional del paradigma³.

Este modelo de ciencia convertida en paradigma científico penetra también el campo de las Ciencias Sociales, otorgándole un sello que habría de marcarlas hasta hoy. Los conceptos de verdad y de objetividad son trasladados sin problema al tratamiento de los fenómenos sociales. Se difunde también en el campo de las Ciencias de la Educación y con mayor énfasis en la investigación educativa, que parece acomodarse eficazmente a los criterios de científicidad⁴.

Ahora bien, ni siquiera en las llamadas ciencias "duras" los paradigmas son universales. Los paradigmas, como cualquier teoría, tienden a perder vigencia. Cuando ya no pueden dar respuestas a los interrogantes, cuando el sistema teórico pierde legitimidad por su inadecuación con la realidad, entran en crisis. Si los paradigmas son resultado de la producción social, ¿cómo se produce su reemplazo, su adecuación al orden social?, ¿se renuevan?. Hay dos respuestas posibles pero incompatibles entre sí:

² Algunos lo asocian a procedimientos específicos (Galtung, Kerlinger, Pardinas, Goode, etc.). Otros en cambio, lo definen como forma de abordaje específico según el objeto de estudio. Este punto es analizado en la última parte de este Documento.

³ Kuhn. Thomas: "La estructura de las revoluciones científicas F.C.E. 1985.

⁴ Los manuales tradicionales de investigación educativa no difieren mayormente entre sí al respecto: John Rest, Van Dolen, John Hayman, etc.

Desde el paradigma dominante, el desarrollo científico es acumulativo, progresivo, acompaña naturalmente al progreso social, lo sostiene y es motor de su evolución. El progreso científico es entendido entonces como el único desarrollo posible de la ciencia, incentivado por la búsqueda de respuestas o lo desconocido. Lo no conocido desde esta postura genera la inquietud, la curiosidad por el conocimiento. La búsqueda de la verdad depositada en la realidad como objeto de conocimiento justifica que este paradigma no ponga en tela de juicio la noción misma de paradigma. Por el contrario, y en forma muy acentuada en las Ciencias Sociales, el sistema científico es considerado como el conocimiento verdadero, al menos el conocimiento más aproximado a la verdad posible. Por lo tanto, su renovación es constante y acumulativa. Alrededor de esta cuestión giran dos aspectos importantes en la definición de ciencia: la unicidad de las ciencias en torno al método, y la oposición clara entre conocimiento científico y conocimiento vulgar.

Desde otro enfoque, podemos considerar al desarrollo científico como producto histórico y social. Esta manera de entender la ciencia es compatible con una concepción de la sociedad que no plantea la evolución lineal sino un desarrollo dialéctico cuya direccionalidad está marcada por el ejercicio del poder y las luchas sociales. Nos parece importante incorporar aquí la idea de ruptura epistemológica para entender dialécticamente el proceso asimétrico de acumulación científica. Ruptura entendida como quiebre en el sentido de verdad adjudicado al conocimiento vigente. El desarrollo científico es producto entonces del cuestionamiento crítico a lo considerado por el mundo científico como verdadero. Es decir, lo conocido actúa como un obstáculo para el desarrollo del conocimiento científico. No es posible pensar entonces en una renovación continua y progresiva sino en un develamiento de las contradicciones que la relación ciencia-objeto de conocimiento manifiesta, históricamente.

En las Ciencias Sociales esto adquiere una importancia relevante por su carácter intrínsecamente ideológico que es negado desde el paradigma dominante (aspecto sobre el cual volveremos más adelante). Lo cierto es que el desarrollo histórico de los acontecimientos sociales va planteando interrogantes que el paradigma teórico no puede responder. Así es como opera la crisis del paradigma.

Ahora bien, el mantenimiento de un orden social se apoya en un sistema de ideas que lo legitima y lo justifica científicamente. Cuando este marco de interpretación entra en una abierta contradicción con la realidad misma, el paradigma debe reacomodarse (renovarse) pero no perder su vigencia y legitimidad. Este reacomodamiento es en realidad una renovación parcial. No implica una modificación sustancial del marco teórico. Incorpora nuevas categorías de análisis que permiten al sistema explicativo dar nuevas respuestas a los nuevos interrogantes, sin que se vea afectado el sistema de ideas generales que opera como supuestos implícitos. Se mantiene así la función reproductora del paradigma dominante cuyo carácter ideológico desconoce al escudar su objetividad en el cuerpo riguroso de procedimientos que salvaguardan una posible óptica subjetiva, valorativa. En los hechos, este ocultamiento no es sino una manera disfrazada de adhesión al orden establecido.

Sería escapar a la verdad identificar al paradigma dominante de las Ciencias Sociales con el positivismo, exclusivamente. Es interesante revisar cómo, desde el surgimiento de la Sociología Positiva, el marco teórico dominante se fue renovando conforme el sistema social en su conjunto daba muestras de cambios y crisis sucesivos. No queremos con esto afirmar que el desarrollo de las Ciencias Sociales acompaña mecánicamente a los cambios de la sociedad. Pero la visión positivista, si se quiere ingenua, del orden social, una concepción de progreso indefinido y de un sistema orgánico y en permanente equilibrio, pronto entró en crisis. Una sociedad convulsionada por movimientos sociales contestatarios, el surgimiento de un nuevo orden social que abandonaba el campo de la retórica marxista para constituirse en un modelo social divergente. La repartición del mundo en las guerras mundiales y el reacomodamiento de las potencias, y también, el asimétrico desarrollo capitalista de unos pocos países en detrimento de otros, fueron más que datos reveladores de una realidad que no podía ser interpretada a través de esa visión, y que planteaba interrogantes no incluidos hasta ahora en la perspectiva científica.

En nuestro siglo, el paradigma positivista se trasladó al campo de la Investigación Social manteniendo su vigencia en la concepción epistemológica, haciendo especial hincapié en el desarrollo de un sistema de procedimientos y técnicas y abandonando, prácticamente, la elaboración teórica. La producción teórica es retomada por el estructural-funcionalismo que en poco tiempo ocupa el espacio del paradigma en crisis. Paradójicamente, desde sus precursores (Parsons, Merton) hasta la actualidad, el estructural-funcionalismo no puso énfasis en la investigación social sino en la elaboración de nuevas categorías. Conceptos como los de función-disfunción, movilidad social, desviación, conflicto, anomia, estructura social en cambio, permiten incorporar al análisis social los fenómenos del desequilibrio, sin que ello implique un abandono de la perspectiva del

consenso y la cohesión. Lo interesante es que no cuestiona en lo esencial el carácter universal del modelo de análisis que continúa siendo ahistórico; en realidad se mantiene en vigencia el sistema de supuestos subyacentes. El positivismo se reubica y el paradigma renovado sostiene su legitimidad. La disociación entre Teoría y Método cumple una función ideológica, como veremos más adelante, que contribuye al sostenimiento del paradigma; la misma disociación que antes comentábamos respecto de las nuevas teorías de la educación y la investigación educativa, que mantuvo durante mucho tiempo más los criterios positivistas en vigencia⁵.

Tanto el positivismo como el estructural funcionalismo y sus diferentes variantes coinciden en un enfoque no crítico, universalista, neutral. Se entiende ahora que la crisis del paradigma se intenta abordar desde la crisis metodológica. La consideración de la crisis de procedimientos positivistas no pone en cuestión la teoría del orden de la realidad social. Como vemos, *"el discurso científico que, como el positivista proclama el valor universal de sus métodos, en vez de manifestar las hipótesis y valoraciones previos en las que se apoya, es un discurso en función ideológica"*. Es decir, oculta las condiciones de producción de su marco explicativo, presentándolos como absolutos⁶.

II. Realidad, sujeto y conocimiento científico

Plantear la crisis del paradigma dominante de las Ciencias Sociales como una crisis metodológica elude el debate respecto de la concepción de la realidad, del sujeto y del conocimiento que tiene implícito todo encuadre metodológico. En lo que sigue trataremos de presentar un perfil de los dos enfoques, tratando de explicitar los presupuestos generales respecto de estas categorías y correlativamente cuáles son los presupuestos epistemológicos del conocimiento científico para cada uno de ellos. Este recorrido nos permitirá luego definir la relación teoría, método y técnica en la antinomia planteada entre los métodos cuantitativos y los cualitativos.

II.1. La noción de realidad

II.1.1 Las teorías del orden

Las teorías de la cohesión parten del supuesto de que el orden social obedece a un orden natural de equilibrio y consenso. Los elementos que componen la estructura social son funcionales al sistema global, y su dinámica obedece orgánicamente a la totalidad. La realidad social es explicada a partir del sistema normativo, sistema de carácter supraindividual que antepone los intereses generales a los de cualquier sector, grupo o individuo. La función trascendente del sistema normativo es garantizar el grado de cohesión necesario para la convivencia social.

Este enfoque incorpora la idea de conflicto, interpretándolo como un rasgo de desequilibrio del sistema. La idea de estructura compuesta de partes orgánicas también es vista desde el cambio permanente, el cambio como un proceso natural de desarrollo cuyo dinamismo depende de los valores que orientan las conductas sociales. El cambio acelerado de los tiempos modernos facilita el surgimiento de conductas no deseables (ya sea por retrógradas, ya sea por trasgresión manifiesta o encubierta). Sin embargo, las distintas dimensiones del mundo sociocultural producen un fenómeno de readaptación de los componentes disfuncionales al sistema guiados por el orden que naturalmente tiende a un estado de armonía y cohesión.

El proceso de socialización debe ser uno de los tópicos más estudiados por este enfoque, ya que da cuenta del proceso de adaptación de los sujetos al mundo sociocultural. La socialización y el control social son los mecanismos principales por los cuales los sujetos internalizan el sistema valorativo, hacen suyas las normas, las costumbres, las formas de querer, de pensar y de conducirse. Las incorporan a su personalidad social mediante la aceptación de modelos de conducta orientados normativamente. Los que no logran identificarse con los modelos de acción no alcanzan

⁵ La escuela nueva impregnó parte de las Ciencias de la Educación aunque no modificó las prácticas cotidianas, pasó a formar parte del ideario docente: los intereses del niño, escuela-trabajo, la evaluación cuantitativa, modificó gran parte del dogma normalista. Sin embargo, en la investigación educativa el paradigma metodológico continuó apoyándose en criterios positivistas. En EE.UU. el surgimiento del interaccionismo permitió abrir nuevos campos de investigación (estudios del aula) sin que trascendiera mayormente en América Latina, que siguió estudiando el fenómeno educativo desde una perspectiva eficientista y economicista y apoyándose en criterios metodológicos cuantitativistas. Esta vertiente latinoamericana significó una recodificación del funcionalismo en una concepción desarrollista que en la educación tomaría, en la década de los sesenta, un importante auge: la teoría de los recursos humanos. En la investigación esto no significó un cambio en los criterios metodológicos sino una tendencia dominante al análisis de la eficiencia interna del sistema educativo en el marco de un proyecto de desarrollo capitalista.

⁶ Verón, Eliseo: "Conducta, estructura y comunicación". Editorial Jorge Alvarez, 1ª ed., Buenos Aires, 1969.

un nivel aceptable de acomodación, razón por la que su conducta resulta a los efectos del conjunto social desadaptada, desviada, marginal o enferma. La marginalidad (social, económica, política y cultural) ha sido una problemática estudiada en América Latina para explicar el atraso y la pobreza. El estructural-funcionalismo ha brindado un importante encuadre teórico que permitió reinterpretar la realidad fundando la Sociología del Desarrollo. Con nuevas formas interpretativas, más adecuadas a la etapa de transnacionalización de la economía capitalista, surge la teoría de la modernización⁷.

En síntesis, este enfoque presenta un modelo de análisis ahistórico, universalista, sistémico, evolucionista pero fundamentalmente presenta a la realidad social como una meta, entidad cuya variable de ajuste son las normas sociales que parecen como anteriores a los sujetos mismos, que las internalizan y asumen como propias. No está de más señalar la influencia que este enfoque ejerce sobre el análisis del fenómeno educativo y la función que le adjudican.

II.1.2. Las teorías críticas

Este otro enfoque parte, en cambio, de una interpretación histórico-estructural. Las teorías críticas consideran como presupuesto el carácter injusto de la estructura social actual y entienden el mundo social como un proceso dialéctico motorizado por los conflictos. El materialismo histórico clásico, el reproductivismo, la Escuela de Frankfurt, la Escuela de Budapest han dado aportes valiosos a esta concepción.

El sistema social es algo más que el conjunto de interacciones. El mundo de lo social es una dimensión de la trilogía formada con la naturaleza y el hombre, que es entendida como una unidad dialéctica histórica (totalidad concreta). La organización social es producto de la estructura material y el sistema de ideas; aun cuando posee autonomía relativa respecto del mundo de la producción, está condicionada fuertemente por él pues las ideas operan como colchón de las diferencias sociales, aunque no se reduce exclusivamente a ello. Sería simplificar demasiado decir que el sentido común es producto de la infraestructura económica. En todo caso, es importante señalar que, desde este enfoque, se hace hincapié en la función reproductora de la ideología y la complejidad de los mecanismos de alienación social. Aunque algunos hayan caído en un análisis reduccionista de la ideología, lo cierto es que esta concepción también da cuenta de las prácticas sociales transformadoras, incorporando la intervención humana como factor fundamental de cambio. El carácter mismo de lo social se demuestra en la actividad objetiva de los hombres a través de la producción y reproducción de sus condiciones de existencia.

A riesgo de esquematizar demasiado la relación entre la concepción de realidad social y la noción de sujeto implícita en ella, queremos sí señalar la importancia de esto en la temática que nos ocupa. Lo decimos porque la versión que tengamos de sujeto en tanto ser social nos implicará en determinada concepción del proceso de conocimiento, de la relación entre sujeto y objeto de conocimiento, de las prácticas científicas y en consecuencia de las estrategias metodológicas consideradas legales para el conocimiento científico.

II.2. El hombre: ¿sujeto o actor?

Desde la teoría de la socialización a la del sistema de interacción social, en general el paradigma dominante tiene una noción de sujeto como ser pasivo y receptivo. El orden social requiere de un ser adaptado, funcional, de un sujeto capaz de integrarse a las normas de convivencia social. Un individuo cuyas condiciones personales le permitan acceder al lugar que le corresponde por su esfuerzo y capacidad. Es, al mismo tiempo, un individuo que puede desarrollar la habilidad de observar, sistematizar, clasificar y explicar causalmente los fenómenos y descubrir en ellos la verdad.

Por el contrario, desde un enfoque dialéctico nos encontramos con un sujeto actor que protagoniza a través de su práctica social la historia de la humanidad. La práctica transformadora le permite al actor la posibilidad de la construcción del conocimiento científico. Sin embargo reconoce que históricamente estas prácticas están determinadas por relaciones sociales injustas en las que una minoría se apropia de la riqueza social, el saber y el poder. Esta forma de distribución social requiere para su sostenimiento de la reproducción de estas relaciones a través de mecanismos de alienación que opacan y obturan las prácticas transformadoras por un lado, y obtienen consenso

⁷ En esta concepción que da preeminencia al sistema valorativo como determinante de la acción social, no cabe duda el papel relevante que cumple la educación. Parsons mismo se encarga de estudiar en particular el sistema educativo como agente de socialización que actúa como mecanismo de igualación social. En los teorías de los Recursos Humanos se deposita en la educación la expectativa social de lograr en los países subdesarrollados la formación de sujetos compenetrados en la racionalidad y los valores eficientistas capitalistas que harían posible el "despegue".

mediante mecanismos hegemónicos por otro.

Desde el punto de vista del sujeto de la educación, el positivismo lo dejó bien claro desde Durkheim en adelante⁸. Con el funcionalismo habría de incorporarse el factor individual del esfuerzo personal para justificar las diferencias sociales. En todo caso, la identificación de los educandos con las motivaciones del logro también da cuenta de un proceso de internalización de los valores racionales de los adultos, es decir, de un proceso adaptativo quizás más competitivo e individualista, pero igualmente pasivo en cuanto a las posibilidades de incidir en la estructura social, ni siquiera en la estructura escolar que aparece como un sistema universal. La posibilidad real de que un sujeto del funcionalismo pueda acceder a un status más elevado que el que le corresponde por su nivel socio-económico está contemplada dentro de un descarnado sistema de ascenso individual, en el cual la educación cumple un rol determinante. El no cumplimiento de las funciones básicas de la educación (socialización y formación de recursos humanos) son explicadas por las variables de eficacia interna y externa del subsistema, y de ninguna manera cuestiona la concepción misma de la educación ni la estructura social global de la cual emana. En todo caso, las variables intervinientes serán analizadas funcionalmente.

II.2.1 El sujeto como objeto de conocimiento

De esta gruesa definición de sujeto en cada enfoque es interesante ver cómo juega la determinación del objeto de estudio en las Ciencias Sociales, ya que resulta ser el hombre mismo. ¿Cómo es visto el hombre por el hombre?

El paradigma dominante ha disociado al sujeto del objeto de conocimiento e identificado al científico social como aquel especialista que toma distancia respecto del objeto de estudio, mediatizado por un conjunto de procedimientos que otorgan validez y confiabilidad al conjunto de datos. Estas técnicas permiten mantener su neutralidad, su no involucramiento personal y la a-valoración respecto del objeto que estudia. Estas precauciones son indispensables en las Ciencias Sociales ya que se trata del estudio de fenómenos humanos, más proclives a crear un estado de aceptación o rechazo por parte del científico.

Este enfoque oculta una realidad: el objeto de estudio es de su misma naturaleza y su propio óptica objetiva está teñida o impregnada de esa particular manera de entender el objeto de estudio como diferente de sí. Esta condición del conocimiento científico sin duda está ligada a **dos aspectos importantes del paradigma dominante:**

- Por un lado, **el modelo científico** impuesto por las Ciencias Naturales, que define a la realidad social con las características propias de los fenómenos naturales, desconociendo el carácter histórico de estos fenómenos. Impone al científico social las condiciones propias de la actividad científica de esas ciencias.
- Y por otro, el carácter coercitivo de la **socialización científica** a que el hombre de ciencia se ve sujeto en su proceso de formación académica. Por este proceso, se hace a sus ojos naturalmente universal la noción misma de ciencia, de verdad objetiva, externa al que la descubre. El sistema educativo forma a los sujetos, socializándolos y desconociendo la génesis, evolución y motivación de los marcos conceptuales adoptados. Recordamos aquel artículo de Telma Barreiro que nos señalaba los mecanismos ocultos de alienación del sistema educativo y su vigencia⁹. En definitiva, este proceso de naturalización de la producción científica hace posible, como dice Scarfó, la imparcialidad científica¹⁰. La hace posible en tanto oculta el carácter ideológico de esa producción. En realidad, más que describir la realidad, dibuja un mapa de lo real, **percibe “una” realidad y no lo real**. No hace falta entrar en detalles de cómo este carácter se expresa en la investigación educativa; la misma concepción de alumno es tomada desde el paradigma como objeto de estudio.

¿Cómo se entiende al sujeto como objeto de conocimiento desde las teorías críticas? Podemos decir al respecto que el principal desencuentro entre el paradigma dominante y estas teorías reside precisamente en la definición del objeto de estudio y el reconocimiento de que la naturaleza misma de los fenómenos sociales difiere de la del mundo físico-natural. No entraremos en detalles sobre el tema. Lo apuntamos sí como elemento principal del análisis porque nos ubica en una nueva

⁸ Durkheim no dudó en definir a la educación como un proceso de socialización y entender a las nuevas generaciones como recipientes vacíos prestos a llenarse.

⁹ Barreiro, Telmo Nuddler de: "La educación y los mecanismos ocultos de la alienación". En: Revista de Ciencias de la Educación, Rosario, 1975.

¹⁰ Scarfo, Daniel: "El carácter coercitivo de la socialización científica". En: Revista Fahrenheit 450, año 1, N° 1, UBA, 1986.

perspectiva: el sujeto y el objeto de estudio pertenecen a una misma realidad. Por lo tanto no es posible disociarlos. Podrá ocultarse bajo una fachada de neutralidad valorativa; podrá recurrir a un cuerpo de procedimientos para no hacerlo explícito, pero ello no impide que, cualquiera sean las precauciones, sus supuestos básicos subyacentes operen en su práctica científica¹¹.

La intervención del factor humano en los procesos sociales en general y el proceso educativo en nuestro caso, permite analizar al sujeto en el contexto específico en el que actúa. Si la realidad es dialéctica, cambiante, contradictoria, no resiste la incorporación de la categoría INDIVIDUO que está connotada por un grado de determinación muy alta. Es consistente en cambio con la concepción del actor social, que puede intervenir en los procesos.

Aquí es donde se plantea con toda claridad el carácter transformador de esta teoría pues incluye en su marco global de análisis la acción modificadora de los sujetos. Esto no debe entenderse como un planteo voluntarista por el cual todos los sujetos intervienen libremente en la transformación de la realidad. Esto significaría desconocer los mecanismos ideológicos que la sociedad organiza para la producción del consenso necesario para la reproducción del orden social y su estructura de poder. Se trata del interjuego dialéctico entre reproducción y transformación en el cual la correlación de fuerzas depende de la situación histórica específica¹².

El desarrollo del enfoque dialéctico hoy en día nos permite ver que, a pesar del rasgo coercitivo del paradigma dominante, hay elementos de la realidad social que no se originan en él. No podría explicarse, si no, su grado de desarrollo, ni la función social que cumplen las prácticas científicas alternativas que permiten una relectura de las prácticas sociales colectivas transformadoras, que persisten en manifestar la contradicción con un enfoque estático y a-histórico del paradigma.

Otro elemento importante que destacan las teorías críticas es la vinculación de teoría y práctica en la construcción del conocimiento científico, aspecto determinante en la noción de sujeto. El sujeto y el objeto se constituyen en una práctica, interjuego entre lo social y lo individual. El rasgo característico en este caso es el sentido interno construido por el sujeto, un sentido cuyo significante está impuesto socialmente pero cuya imposición no es determinante, como decíamos antes. No puede ser entendido este sujeto como ser pasivo, ni como descubridor, ni como espectador. El objeto de estudio se construye en la práctica científica en la cual sujeto y objeto interactúan en un proceso de construcción y objetivación. Esa objetivación puede ser lograda mediante la explicitación de los supuestos previos, la actitud crítica, la re-construcción de las prácticas y el develamiento de las condiciones en las que se expresa y su re-significación.

II.2.2 El sujeto como sujeto epistémico

Si partimos de una noción de realidad recortada por una concepción empírica, nos encontramos con la noción de sujeto que puede abstraerse de las condiciones subjetivas del acto de conocer. Nos lleva a entender al científico no como creador, como decíamos antes, o como constructor de conocimiento (y de la misma realidad en la medida en que es un actor simultáneamente) sino como un receptor que debe desarrollar su capacidad de observación de las manifestaciones del objeto. Su capacidad de abstracción le permitirá en todo caso la elaboración de hipótesis que deberá verificar con los hechos¹³.

Ahora, si siguiendo a Schuster admitimos que sólo son hechos aquéllos que el paradigma permite percibir, en realidad vemos empobrecer aún más la actividad creativa en las Ciencias Sociales. No entraremos en las variantes del Positivismo Lógico que antepone la elaboración de estructuras formales al referente empírico. En todos los casos, se trata de la disociación entre los supuestos teóricos y los procedimientos. Entre el sujeto y el objeto de estudio¹⁴.

Desde una perspectiva dialéctica, la proyección del sujeto en su acto de conocimiento permite entender que no se encuentra disociado sino que, por el contrario, se trata de un diálogo con la realidad que le permite construirse al mismo tiempo que construye la realidad. Teoría y práctica, conocimiento y acción son elementos contradictorios que confluyen en una síntesis que es el propio

¹¹ Gouldner, A.: La crisis de la sociología occidental. Amorrortu, Buenos Aires, 1973.

¹² La propuesta de realizar talleres de maestros para la reflexión de la práctica escolar está fundamentada justamente en concebir al maestro como el principal sujeto de la transformación escolar.

¹³ Queremos señalar la importante propuesta que en el campo educativo hace 'H. Giroux con la teoría de la resistencia, al marcar justamente que la escuela no es un sistema de total reproducción sino que en su interior se gestan procesos de recodificación y resistencia al orden instituido.

¹⁴ Popper, Karl: La lógica de la investigación científica. Editorial Tecnos, Madrid, 1962.

sujeto. El sujeto ya no como un individuo particular sino como sujeto social en tanto toda práctica tiene ese carácter. Como un proceso de construcción mediante el cual se opera en la realidad contribuyendo a su modificación.

Como surge claramente, esto implica un enfoque altamente crítico del orden social vigente. Se trata de modificar una realidad confiriéndole una direccionalidad: **El conocer por la acción implica también el conocer para la acción**. En síntesis, se trata de conocer una situación para poder cambiarla¹⁵.

II.3. La noción de conocimiento científico

Sin duda que la forma como se entiende la relación entre el Científico y su objeto de estudio está referida también a la concepción que se tiene del proceso de conocimiento. Para no extendernos más, creemos que sintéticamente podemos caracterizar al conocimiento desde el paradigma dominante como la imposición de la realidad al sujeto, quien no la interpreta sino que la describe. El científico aparece como observador formado en un proceso de entrenamiento metodológico que, en los últimos tiempos, se convirtió en un instrumental sofisticado y complejo que agudizó la brecha existente entre quienes acceden a la **verdad científica** y quienes se ven restringidos a mantenerse en el sentido común o llamado conocimiento vulgar.

El conocimiento científico queda restringido a un estrecho número de expertos que, al decir de Gramsci, actúan como agentes hegemónicos de la cultura dominante, para ser más precisos, del paradigma dominante¹⁶. Confieren legitimidad al sistema científico mediante la producción del consenso. Como decíamos antes, el proceso de formación de los recursos humanos está en manos de un sistema educativo que luego confirma la sociedad científica¹⁷.

La naturalización de la noción de conocimiento científico como un conocimiento al cual se llega por un difícil camino armado de una compleja red de procedimientos, aptos para una correcta descripción de la realidad, lo mantiene inaccesible al común de la gente. No debemos dejar de señalar el contenido político-ideológico de esto, ya que aparece como una intencionalidad no manifiesta el mantener el instrumental científico a buen recaudo de su utilización masiva. El rol asumido por los maestros en las escuelas queda como un claro ejemplo: el maestro transmite los contenidos curriculares, no los produce, ni siquiera los re-crea. Los alumnos repiten, memorizan la verdad acumulada en los manuales.

Como contrapartida, las teorías críticas cuestionan el objetivo mismo de la ciencia, otorgándole un rol transformador. Marx planteaba desde sus inicios la necesidad de convertir a la ciencia en un instrumento transformador, en una herramienta para la acción. Es compatible, como puede verse, con una concepción de hombre como sujeto-actor¹⁸.

Oponiéndose entonces a una ciencia centrada en un proceso de conocimiento lineal y unívoco: sujeto-verdad, aparece la noción de un conocimiento como práctica transformadora.

El proceso de conocimiento científico de la realidad social no consiste en el descubrimiento de una certeza externa sino en un proceso de apropiación de la realidad a través de una práctica específica. En este sentido se entiende a la construcción teórica como un verdadero diálogo con la realidad.

La unidad de fenómeno y esencia equivale dialécticamente a la unidad de teoría y práctica. Y esto, creemos, es el principal obstáculo del positivismo que no sólo niega el carácter intrínsecamente

¹⁵ Motivo de otra reflexión será repensar el enfoque etnográfico como una propuesta metodológica que se inscribe en un marco dialéctico de interpretación, pero que contradictoriamente plantea el objetivo de documentar lo no documentado sin incorporar la variable participación en el estudio. El rol del investigador queda impreso en la "observación profunda" y en la devolución a los actores del proceso que quedan "informados" de la interpretación. El investigador, en todo caso, está libre de acompañar o no a los actores en su práctica transformadora posterior.

¹⁶ Gramsci, Antonio: La formación de los intelectuales. EUDEBA, Buenos Aires, 1974.

¹⁷ La sociedad científica legitima a través de las instituciones especializadas, organismos científicos oficiales o privados, incluyendo la Universidad, un sistema de comunicación altamente especializado que reduce el número de intelectuales a un estrecho círculo que establece un ritual particular. Se desprende de ello que la actividad científica es una práctica social que como tal está determinada por las relaciones sociales dominantes, aunque, como ya lo afirmáramos, esta determinación no tiene un carácter unívoco ni mecánico.

¹⁸ Marx: "Contribución a la crítica de la economía política". En: Obras Escogidas. Editorial Progreso, Moscú.

ideológico de las Ciencias Sociales sino que reduce la realidad al conjunto de datos que es posible extraer de ella. El criterio de verdad consiste en verificar el grado de aproximación de la explicación al fenómeno. Quedan implícitos, y hasta si se quiere ocultos, los presupuestos que subyacen a esta concepción de la realidad en cuanto a los principios que orientan el proceso de conocimiento mismo.

Desde una perspectiva dialéctica, en cambio, se plantea como necesaria e imprescindible la explicitación de los supuestos epistemológicos que sirven de soporte al conocimiento de la realidad definida en otros términos.

II.4. Los principios epistemológicos del enfoque dialéctico

Estos principios no poseen un carácter de dogma, son supuestos que se definen como criterios generales que orientan el conocimiento de un objeto determinado, y que adquieren rasgos particulares según las características propias del objeto de estudio. Estos criterios son los que otorgan consistencia y coherencia interna al método respecto de la concepción de la realidad y del conjunto de técnicas y procedimientos (aspecto que trataremos con más profundidad en el punto siguiente). Estos presupuestos están vinculados estrechamente y pueden discriminarse a los efectos de su análisis a condición de que sean entendidos desde un enfoque global e Integrador.

II.4.1. El principio de la objetividad y la construcción del conocimiento

El proceso cognoscitivo es subjetivo y objetivo al mismo tiempo. Objetivo en tanto el objeto de conocimiento es externo e independiente del sujeto. Subjetivo en tanto el sujeto posee una función activa, es decir, introduce sus propiedades individuales aunque sean sociales por su génesis.

El hombre, para conocer las cosas como son en sí mismas, debe transformarlas antes en cosas "para sí", debe apropiárselas. La construcción del objeto de conocimiento no puede efectuarse si no se produce una apropiación del mismo pues el conocimiento no se obtiene por contemplación sino mediante la ACTIVIDAD, esto es "*aspectos o modos diversos de apropiación humana*"¹⁹.

La realidad existe independientemente de la voluntad de los hombres, pero no es ajena a ellos, es externa pero no independiente: la realidad social es construida por la práctica social de los hombres, en condiciones que los determinan. Mediante la práctica social se construye el mundo; la realidad de alguna manera es transformada por ella, de modo que puede comprenderse la relación sujeto-realidad como un proceso de construcción mutua, ya que al tiempo que imprime su impronta en la realidad, a la vez se transforma a sí misma. Este es un proceso permanente y a la vez inconcluso, por el mismo carácter dinámico y complejo de la realidad social.

La re-construcción consiste, pues, en el proceso de reflexión de prácticas anteriores con un sentido crítico que permite una primera lectura global descriptiva, fundamental para develar sus principales contradicciones. La objetivación como proceso y no como valla protectora que impide una lectura subjetiva. El enfoque dialéctico incorpora al proceso de conocimiento científico el saber del sujeto como un sentido particular y parcial pero necesario para la construcción de las categorías teóricas que permitirán dar un salto cualitativo en la calidad del conocimiento. Nos distanciamos de Bourdieu en su idea de ruptura con el saber no científico²⁰. El proceso de objetivación, entonces, se realiza mediante el proceso de construcción del objeto teórico, que permite una reflexión crítica de las prácticas y por lo tanto su interpretación. Por último, la objetivación permite en este proceso la resignificación de la práctica. Pero este punto nos remite a otro principio: unidad de teoría y práctica.

II.4.2. Principio de la Cognoscibilidad

Los fenómenos no se manifiestan inmediatamente a los hombres; la realidad es compleja pero posible de ser conocida. El objeto de conocimiento es externo al sujeto y puede ser conocido. Sin embargo, el conocimiento de la realidad social está dificultada por la complejidad de ésta: los fenómenos sociales no son el conjunto de datos que manifiestan fenoméricamente; se requiere para develar su esencia y fundamento, de una práctica específica, la práctica científica: la construcción de categorías que permitan interpretar la realidad superando el mundo de la pseudo concreción (conjuntos de fenómenos que llenan el ambiente cotidiano y que son captados por el sentido común)²¹.

¹⁹ Kosik, Karel: La dialéctica de lo concreto. Grijalbo, México, 1967.

²⁰ Bourdieu, Pierre: El oficio de sociólogo. Siglo XXI Editores, México, 1986.

²¹ Al decir de Kosik, el mantenerse en el plano superficial, en el plano de lo que se muestra. Es el mundo de la pseudoconcreción, el mundo de lo fenomérico.

Según el principio de la objetividad, el objeto de estudio de las prácticas escolares surge del mismo saber del maestro, de la significación que le otorga al mundo escolar y a su propio quehacer docente, de su discurso pedagógico, etc., y su proceso de reflexión, de análisis e interpretación se cumple en un movimiento que va del fenómeno a la esencia, ya que el fundamento mismo de sus prácticas no se manifiesta directa e inmediatamente. Es preciso, para ello, el desocultamiento de lo esencial mediante ese proceso de objetivación del que hablábamos. Este principio de cognoscibilidad nos da cuenta de la posibilidad de introducirnos en el complejo mundo de la educación, apercibiéndonos de que, a mayor complejidad, mayor dificultad para conectarnos con la esencia, para construirla.

II.4.3. Principio del historicismo

Reconoce que todo fenómeno tiene causalidad histórica. Las prácticas sociales deben ser entendidas por su origen y desarrollo tanto en el proceso de desarrollo de la historia social como de las historias particulares. Las prácticas mismas tienen un carácter histórico, no son universales. Se dice en este sentido que aquellos pueblos que no recuperan su memoria, no tienen futuro en el sentido que se interrumpe la línea de continuidad histórica.

II.4.4. Principio de la mutua determinación

El objeto de conocimiento es un todo complejo que se define en una red de múltiples relaciones. El proceso de conocimiento científico implica que sujeto y objeto están en una relación recíproca. Al ser el conocimiento una práctica, lo interior y lo exterior se transforman mutuamente. Pero el grado de determinación de un elemento está dado en cuanto a un mayor nivel de estructuración; todo fenómeno está siendo determinado por un fenómeno más abarcativo y es a su vez determinante de otros. En este interjuego de determinaciones, los límites están impuestos por la totalidad como categoría integradora. Es lo que permite que el recorte de las unidades de análisis no queden disociadas respecto de la realidad global. Esto nos remite a la selección de variables que desde el campo de la investigación social se requiere para el conocimiento de los fenómenos, aspecto más que interesante para profundizar, ya que se pone en juego el criterio de recorte de la realidad en la definición de las unidades de análisis y del universo que abarca, y a los criterios de operacionalización de las variables.

Pero este múltiple juego de determinaciones también nos aproxima al carácter dialéctico de éstas, que nos alerta del riesgo de caer en un determinismo mecanicista. Las determinaciones tienen un carácter histórico y particular. Y se construyen en la medida en que son "anticipadas" a través de la relación que establecen con las categorías mediadoras que se construyen en el proceso de conocimiento de un fenómeno particular.

II.4.5. Principio de las contradicciones

Como la realidad es contradictoria, es un proceso en permanente desarrollo. Todo fenómeno social lleva implícita la lucha de contrarios, una lucha que es motor del devenir histórico. No es posible acercarse, pues, a la noción de Conocimiento Verdadero porque la propia construcción del conocimiento de la realidad social también está sujeta a contradicciones.

La posibilidad de síntesis en la lucha de contrarios está directamente en relación con la posibilidad de una modificación en la correlación de fuerzas entre ellos. En términos de prácticas sociales, puede afirmarse que esta síntesis está en relación con la modificación de las mismas prácticas.

Claro está que las contradicciones se manifiestan a diferente nivel de complejidad y trascendencia. En la realidad social aparecen contradicciones relevantes para el conjunto social y una serie de contradicciones de carácter secundario que pueden a su vez aparecer como determinantes en situaciones particulares. La posibilidad de transformar la realidad en la dirección buscada se plasma en la medida en que se despliegue la contradicción fundamental que se desarrolla en un aquí y un ahora.

II.4.6. Principio de la unidad de teoría y práctica

Retomando algunas expresiones ya vertidas en este documento, con relación a la función social del conocimiento científico, queremos ratificar nuestra convicción de que las Ciencias Sociales han mantenido la disociación entre la realidad social histórica-concreta y la construcción de los marcos teórico-interpretativos. Justamente, la función ideológica de la que nos habla E. Verón.

Esta nos remite a la relación entre el quehacer humano (práctica social) y la construcción del conocimiento. Es decir, nos remite a la relación entre teoría y práctica.

La práctica es fundante de la teoría. Esto significa que es a través de la práctica que el hombre

“dialoga” con la realidad, apropiándose en la construcción de un sentido interno. No debemos llevarnos a engaño creyendo en una aproximación a la realidad ingenua, primaria, sin presupuesto alguno. En realidad, todo sujeto dialoga, establece relación con lo real desde **supuestos básicos subyacentes**. Entendemos que son las condiciones materiales globales del orden social las que dan origen a esos supuestos, que conforman un sistema ideológico hegemónico pero que adopta distintas expresiones, es decir, diferentes modos de significación, pues se establece un interjuego entre ese sistema de ideas dominantes y las prácticas de los sujetos particulares.

Si la práctica en estos términos es fundante del conocimiento, es fuente potencial también de transformación, ya que su reconstrucción permite develar los supuestos implícitos y, en consecuencia, facilitar su re-significación y la modificación de las prácticas correspondientes. En esto consiste el carácter transformador de las prácticas, pero es un carácter que se encuentra potencialmente en las prácticas, ya que la penetración del sistema ideológico produce prácticas alienadas y la construcción de un sentido común que oculta sus aspectos esenciales.

Este carácter transformador también se pone en juego en la construcción teórica, pues es la producción de un sentido objetivo científico que orienta la acción de los sujetos en tanto actores sociales, actuando la práctica como criterio de verdad de ese sentido teórico. Este criterio no apunta al “rigor” de la lógica racional (tal como aparece en el paradigma dominante) sino a la operatividad, es decir, el grado de eficacia con que ese conocimiento permite actuar correctamente, en correspondencia con los objetivos propuestos y en la dirección apuntada²².

Esto nos lleva a plantear que, como lo hemos dicho ya, el conocer por la acción implica el conocer para la acción: nos remite a la pregunta del para qué del conocimiento científico. Creemos que muchos científicos sociales han dejado pendiente la pregunta. Asumir la unidad de teoría y práctica como un supuesto epistemológico, nos compromete a abandonar el campo de la especulación científica reducida a la elaboración de marcos teóricos críticos e incorporarnos al campo de la **praxis**. La contradictoria acumulación desarrollada en el campo de la elaboración teórica frente a la reducida cantidad de experiencias concretas en el campo de las prácticas sociales transformadoras nos alertan de este “descuido” tan manifiestamente paradójico. La disociación teoría-práctica da cuenta de una de las contradicciones más flagrantes del enfoque crítico: quedarse en el campo del discurso teórico.

No debemos dejar de hacer referencia a las experiencias participativas a las cuales nos referimos en la introducción. Es cierto que en América Latina se han difundido experiencias basadas en metodologías participativas, investigación acción, educación popular, que intentan poner en práctica este supuesto de unidad Teoría-práctica. También es cierto que a la fecha no se han podido sistematizar los logros obtenidos en términos de conocimiento de la realidad y de transformación social.

Por lo que conocemos, creemos que en general estas experiencias caen en prácticas pragmáticas, remitiéndose a promover la participación popular, la autogestión y las organizaciones de base, que sin duda son aspectos importantes de la transformación social pero que aún no han generado una sistematización que permita potenciar estas experiencias como intentos fundados de transformación, ni avances significativos que permitan superar experiencias locales y puedan trascender. Cuántas de esas experiencias quedan abortadas menoscabando la capacidad misma de los sectores populares en organización e iniciativa...

En muchos casos, estas experiencias poseen un rédito académico que deja un saldo intelectual más importante en los equipos de expertos que se acercan a los sectores populares que en términos de los propios sujetos que “participan” en especie de laboratorios callejeros, dejando traslucir un dejo de manipulación que cuestionamos muy fervientemente desde una ética de la ciencia. Vemos, desde esta otra perspectiva, que también deriva en la disociación.

En esta línea de acción, **si en algo debe servir la ciencia es justamente en ser un instrumento de cambio, una herramienta que facilite una mayor eficacia en los procesos de transformación**. Para lo cual se exige romper el mito de la investigación como área restringida a

²² Este ha sido uno de los supuestos que ha operado con mayor énfasis en la definición de los principios epistemológicos del Proyecto que actualmente nos ocupa. Sobre todo en relación a la tarea de formación de cuadros científicos en la cual estamos involucrados, pues el Proyecto cuenta en su equipo con alumnos de los últimos años de la carrera de Ciencias de la Educación, y cuyo principal reclamo es, justamente, el de “hacer cable a tierra”, de desplegar el valor de las teorías ante la contundencia de la crisis educativa, con la condición de que ese despliegue no sea puramente técnico-instrumental (como si la educación fuera un objeto neutro) sino entendiéndolo como una verdadera confrontación, en la que se pone en juego el carácter operativo del marco teórico y su intencionalidad transformadora.

expertos, y proponerse una práctica científica de socialización del instrumental específico, facilitando una apropiación social.

II.4.7. Principio de la imposibilidad de la neutralidad

Esta contradicción entre discurso y acción nos remite a una polémica de larga data entre los defensores del paradigma dominante y el enfoque dialéctico: acerca de la neutralidad en el análisis de lo social. La objetividad entendida como neutralidad valorativa ha sido un supuesto muy arraigado en las corrientes sociológicas tradicionales y se contraponen con el enfoque que entiende a la realidad social como ideológica, razón por la cual es imposible una visión desprovista de contenido ideológico. No queremos abundar en este argumento porque creemos que en el campo de la elaboración de las teorías críticas ha sido suficientemente explicitado. Pero, en relación a las prácticas científicas, desde este enfoque sí creemos importante señalar que la ausencia de un compromiso con las prácticas transformadoras convierte en neutral la actividad científica.

Es un hecho que la producción científica está reducida a un campo muy estrecho de expertos, que la misma queda presa del propio sistema científico impuesto por el orden social y por el cual el grado de difusión y divulgación de la producción acumulada queda reducido a ese sector. Nos preguntamos entonces qué destino tienen las teorías críticas, qué función cumplen los discursos teóricos. En definitiva, el principio de la no neutralidad o del politicismo de las Ciencias Sociales nos marca un interrogante para todos los que estamos en el campo del quehacer científico, acerca del significado mismo del politicismo en tanto compromiso explícito con los intereses sociales que se ponen en juego en el campo del poder, y si este significado tiene algo que ver con los movimientos sociales mismos en relación con nuestras prácticas científicas.

III. La relación entre Teoría, Método y Técnicas

Lo que hemos expuesto hasta ahora nos permite afirmar que, a pesar de algunos científicos eclécticos u otros cuya práctica científica es difícil de definir por su ambigüedad, el campo de las Ciencias Sociales está dividido en dos grandes posturas que implican no sólo una manera particular de concebir la actividad científica sino que involucra una concepción de realidad, de sujeto y las formas de relación que se establecen entre ellos en el proceso de conocimiento.

Es cierto que nuestra clasificación entre teorías del orden y teorías críticas obedece a un criterio clasificatorio que desde cierta óptica no es riguroso, y se ubica clara y explícitamente en el campo de una de ellas. En esto coincidimos con Gibaja cuando afirma que se desacredita lo que no coincide con nuestros principios²³. Lo cierto es que partimos justamente del supuesto de que aun en aquéllos que afirman la objetividad como principio de neutralidad, están operando los supuestos ideológicos.

La práctica científica en las Ciencias Sociales es definida desde el paradigma dominante como la búsqueda de explicación, de manera sistemática, de los fenómenos estudiados, como una preocupación deliberada por examinar las teorías e hipótesis y como el conjunto de convenciones metodológicas que pone el acento en el descubrimiento de los principios generales. Se trata, pues, de una actividad caracterizada por una lógica objetiva. Bunge, justamente, la califica por su racionalidad y objetividad²⁴.

Autores como Pardinás, Selltiz, Jahoda, Kerlinger, Galtung, Goode, resaltan en las Ciencias Sociales dos componentes (propios de toda ciencia empírica):

1. **Teoría:** entendida como sistema de conceptos, proposiciones, vinculados entre sí, que nos brinda una visión sistemática de los fenómenos con el fin de explicarlos y predecirlos.

2. **Investigación:** como búsqueda sistemática controlada, empírica, crítica de las proposiciones hipotéticas acerca de las relaciones entre los fenómenos. Se trata de un proceso de inferencia lógica por el cual se generaliza a partir de hechos observados empíricamente. Los que aún recurren a fórmulas positivistas a ultranza como Hempel o Nagel describen la lógica Inductiva de la investigación según los siguientes pasos: observación, hipótesis, explicación - predicción, cuya valor reside en las comprobaciones objetivas y empíricas.

Es posible entender entonces que el paradigma dominante en las Ciencias Sociales discrimina dos dimensiones de la actividad científica: por un lado, la elaboración de las teorías como sistemas proposicionales, que fundamentan las hipótesis, y por otro, un conjunto de procedimientos que

²³ Gibaja, Regina: Acerca del debate metodológico en la investigación educacional. Instituto Torcuato Di Tella, CICE.

²⁴ Mario Bunge ha ejercido durante muchos años la paternidad epistemológica en nuestro país.

permiten refutar o comprobar las hipótesis de trabajo. Nos indica que, efectivamente, se establecen dos niveles; sin embargo, nos plantea que esta dualidad no nos aclara el sentido y la ubicación del método, cuál es la función que se adjudica a cada uno y cómo se vinculan. Si método es un nivel específico de la ciencia o si forma parte de una de las dos dimensiones antes mencionadas.

Pardinas define *teoría* como "*conjunto de proposiciones lógicamente articuladas que tiene como fin la explicación y predicción de las hipótesis de trabajo. Estas proposiciones abstractas son la raíz y soporte de las hipótesis de trabajo. Estas se aprueban o rechazan de acuerdo con los datos recogidos y analizados por medio de técnicas preferentemente cuantitativas, es decir, neutras*"²⁵. Aun cuando se esfuerza en definir al método como "*sucesión de pasos que debemos dar para descubrir nuevos conocimientos, o sea, para comprobar o disprobar hipótesis que explican o predicen conductas de fenómenos desconocidos hasta entonces*"²⁶, lo cierto es que a lo largo de su trabajo usa indistintamente el término *método* y el de *técnicas*, porque en definitiva los niveles con los que trabaja se reducen a dos: el de la elaboración proposicional y el de la recolección y tratamiento de los datos, marcando una dualidad entre ambos.

No se trata sólo de Pardinas en donde el aspecto está marcadamente expuesto. Los tradicionales manuales de investigación social lo confirman.

Profundizando aún más en la concepción de *método* en la tradición de estas ciencias, habría que notar que hay una duplicidad en su uso:

- Como procedimiento lógico, común a todas las ciencias empíricas, que garantiza la validez de los conocimientos adquiridos, como conjunto de reglas supervisoras y reguladoras de todo el proceso científico.

- Como equivalentes a técnicas. Se identifican con los distintos instrumentos, concretos y manejables que facilitan la recolección y el análisis de los datos.

En síntesis, el positivismo se mueve en dos niveles, el abstracto de la teoría y las hipótesis y el concreto, apegado a la realidad de la observación.

¿Cómo vinculamos esta visión de método con nuestra polémica? Creemos que hemos llegado al núcleo del tema. La universalización de los procedimientos científicos y su regulación legal está en manos de un sistema lógico que recorta la realidad, la define desde parámetros ideológicos. Para el enfoque alternativo no es el método el que define el carácter del conocimiento resultante, sino la concepción misma de realidad que lleva implícito.

Autores enrolados en las filas de la investigación tradicional se han dado a la búsqueda de formas metodológicas alternativas, nuevas modalidades de abordaje metodológico para neutralizar en parte la exagerada inclinación por traducir la realidad social a un lenguaje matemático, para humanizar el hecho científico. Pero esto no revierte en nada la lógica misma por la que es interpretada la realidad. Su racionalidad y objetividad permanecen inalterables. Han cambiado las formas de abordar los fenómenos, pero no el sentido y la intencionalidad, no la forma de estructurar el proceso, ni tampoco varía la relación que se establece entre sujeto y objeto de estudio. En definitiva, la concepción misma de realidad, sujeto y conocimiento se mantiene.

Aunque la sociología comprensiva no alcanzó a tener mucha adhesión en América Latina, es importante reconocer que dentro de una clasificación de enfoques según el carácter ideológico de su componente teórico-metodológico como el que estamos empleando, no resulta fácil ubicarla. Se nos introduce aquí la tradicional clasificación de los métodos en las ciencias humanas que, desde Aristóteles a hoy, ha marcado dos caminos: la comprensión y la explicación. Sin entrar a polemizar sobre la cuestión (para su profundización puede remitirse a Von Wrigth) creemos que en cuanto al tema que nos ocupa, no es la forma de abordaje del objeto de la ciencia lo que nos preocupa centralmente, sino en tanto refleja una concepción del objeto que orienta la actividad científica.

En este sentido, creemos que el método comprensivo propugnado por Max Weber utiliza tipos ideales para demostrar una tesis de causalidad histórica entendida según los principios epistemológicos empiristas. Y en definitiva, el valor del conocimiento científico está condicionado por el método y por un racionalismo abstracto que intenta detectar regularidades y relaciones causales, como en las Ciencias Naturales. Por otro camino, el formalismo y el estructuralismo (Parsons, Levy Strauss) surgen como esquemas superadores del positivismo, pero caen también en una posición idealista de la práctica científica al anteponer los tipos ideales y luego reducir el trabajo empírico a criterios positivistas.

La identificación de método con procedimiento nos remite a concluir que la **crisis a la que hasta**

²⁵ Pardinas, Felipe: Metodología y técnicas de investigación en Ciencias Sociales, Editorial Siglo XXI, pág. 48.

²⁶ Pardinas, Felipe: ob. cit. pág. 52.

ahora hemos hecho referencia como crisis metodológica en realidad es una crisis de procedimientos. Así es que, cuando reiteradamente se habla de método cuantitativo (o cualitativo), en realidad se está haciendo referencia a procedimientos o tácticas específicamente cuantitativas (o cualitativas). Tomemos algunos ejemplos. El interaccionismo norteamericano desde hace años incursiona en nuevas formas de abordaje de los comportamientos humanos²⁷. En antropología, Psicología Social y Psicología hay muchos ejemplos de estudios de interacción. Los estudios de caso, la investigación operativa y la llamada investigación naturalista, también hacen uso de formas de procedimientos cualitativos que se oponen a la reducción cuantitativa de las conductas humanas.

Sin embargo, estas prácticas en investigación conservan una actitud ante el objeto de estudio que supone metodológicamente una adhesión a un enfoque no crítico de la realidad. El modelo de análisis se incluye en los modelos de interpretación paradigmáticos. La problematización, la definición del objeto de estudio como de las unidades de análisis, la selección de las variables de estudio y la interpretación de los datos remiten a una misma forma de concebir la actividad científica. Lo que varía son las condiciones de la indagación y el instrumental elegido. Persisten la misma concepción a-histórica del objeto social y la preeminencia de las hipótesis que prescriben el proceso de investigación y el carácter descriptivo-explicativo de sus resultados. En definitiva, se conservan los presupuestos metodológicos. Es decir, la estrategia epistémica demarcada por la concepción de la realidad de la cual se parte implícita o explícitamente.

De modo que puede decirse que el empleo de una técnica cualitativa no implica un abordaje alternativo ni un enfoque metodológico diferente. El carácter participativo de algunas investigaciones muestra también que la Intervención de los sujetos en estudio tampoco es criterio suficiente para un enfoque metodológico alternativo. Como dice Demo, *"no es menos participante la investigación ideológicamente identificada con los dominadores"*²⁸. Por el contrario, encontramos estudios que haciendo gala de un interés por apoyar y contribuir a un mejoramiento de los sectores "necesitados" utilizan técnicas que más que participativas deberíamos llamar manipuladoras, con el objetivo de promover determinadas conductas, hábitos o respuestas. Sin entrar a juzgar la honestidad personal de los investigadores que incursionan en estas experiencias (muchos de ellos rentados por organismos internacionales), lo cierto es que la idea de cambio que orientan estos proyectos se aproxima mucho a la idea de adaptación, de integración. Programas de salud, de planificación familiar, de vivienda, de alfabetización son organizados e implementados a partir de proyectos de investigación participativa con la aspiración de llevar adelante programas de desarrollo comunitario con la colaboración y el consenso de los sectores involucrados. Otro ejemplo lo constituye la utilización de técnicas operativas para potenciar equipos institucionales y lograr mayor eficiencia en su trabajo.

Como vemos, la crisis de procedimiento, es decir, la búsqueda de nuevas técnicas no convencionales, no implica un modelo de análisis crítico; por el contrario, siguen siendo utilizadas en función ideológica al contribuir al sostenimiento de la estructura social vigente.

Desde nuestra perspectiva, **teoría, método y técnicas** corresponden a tres niveles diferentes pero articulados estrechamente y que se remiten mutuamente en la investigación social. Tal como hemos afirmado antes, la teoría la entendemos como sistema de categorías que brindan un marco global de sentido de lo social. Es una "narración" que organiza el mundo, le confiere significación. Las teorías tienen un carácter históricamente determinado y por esta razón deben generar una metodología adecuada para conseguir su objetivo. Pero entonces no una metodología entendida como sistema de procedimientos ni como garantizador del valor lógico del proceso científico: tanto los empiristas como los idealistas o formalistas eliminan el carácter mediador del método. Los primeros, identifican método con técnicas, los segundos lo incorporan al nivel de lo axiomático y teórico.

Entendemos **método** como fase intermedia en el proceso de conocimiento, como una forma o modo de interpelar el fenómeno; que dispone al científico a una actitud frente al objeto, de una manera de concebir su relación con ese objeto. Es la estrategia que se sigue para abordar un fenómeno desde una perspectiva teórica y epistemológica, que establece los criterios de selección de las técnicas y procedimientos específicas a usar teniendo en cuenta las características particulares de ese objeto y la forma particular en que ha de ser abordado. La metodología, en definitiva, se refiere a la forma de aplicación de la teoría al estudio particular de un objeto.

Según nuestro modo de ver, los métodos entonces pueden clasificarse según los modos de ver la realidad. En este sentido, es posible hablar de un paradigma metodológico que da cuenta de los

²⁷ Es el caso de las categorías de análisis de la interacción de Flanders.

²⁸ Demo, Pedro: Investigación participante, mito y realidad, Kapelusz, Buenos Aires, 1985.

criterios de aplicabilidad científica de los presupuestos teóricos del enfoque no crítico. Pero también es posible discriminar métodos que difieren entre sí según sus estrategias particulares: método positivista, funcionalista o comprensivo. Pero esta clasificación no está dada en función de si utilizan técnicas o procedimientos cuantitativos o cualitativos, sino de su particular manera de enfocar operativamente la realidad y que de última responde a una manera peculiar de entender el objeto de técnicas, porque según cómo se problematiza la realidad se escogen determinadas técnicas afines, procedimientos que responden mejor a los supuestos teóricos. El ejemplo más claro lo constituye el criterio estático del positivismo que requiere de técnicas neutras que eviten un análisis "arbitrario" de los hechos. Sin embargo, como hemos visto, las técnicas cualitativas pueden ser utilizadas con estos mismos criterios salvando así una modalidad técnica cuestionada por su carácter cuantitativo a ultranza. Tal como planteábamos la renovación de los paradigmas teóricos, vemos así que **también se produce una renovación de los procedimientos sin que suponga una modificación sustancial en el encuadre metodológico.**

"No se trata pues de defender una técnica de investigación, como si ella garantizara por sí misma resultados adecuados" nos dice Tedesco²⁹. Y esto lo afirma no en cuanto a las técnicas cuantitativas sino en referencia a la defensa de las técnicas participativas que responden a un enfoque alternativo de la Investigación Social. La valorización de los procedimientos cualitativos provienen de exigencias propias de la manera de enfocar el objeto de estudio, pero se nos presenta aquí la cuestión acerca de cuáles son los procedimientos afines a los distintos enfoques teóricos. Hoy en día se corre el riesgo de sobrestimar el uso de los procedimientos cualitativos reduciendo el carácter indagatorio de los fenómenos sociales a este tipo de técnicas, cayendo en definitiva en la defensa a ultranza de éstas al margen de sus implicancias metodológicas y teóricas. Es decir, se incurre en la misma forma de encarar lo metodológico que el Positivismo.

En el campo de la investigación educativa esta forma de confundir lo metodológico con el nivel de procedimientos también afecta la modalidad investigativa propugnada por una valorización de lo cualitativo. Será motivo de profundización analizar cómo esto afecta directamente a las propuestas innovadoras de modificación del sistema educativo y/o de sus prácticas³⁰.

Está claro hasta aquí que un análisis no crítico de la realidad puede requerir la utilización de técnicas cuantitativas o cualitativas sin que ello implique una transgresión a sus axiomas epistemológicos. Nos tenemos que preguntar entonces si de la misma manera el enfoque dialéctico puede requerir de la utilización de procedimientos no sólo cualitativos sino también cuantitativos. Siendo coherentes con lo que hemos expuesto hasta ahora, debemos concluir que la decisión de utilizar determinadas técnicas nos remite a la **naturaleza de los interrogantes que nos formulamos**, es decir, de nuestros supuestos previos en torno a la naturaleza del objeto mismo y nuestro modo de abordarlo. Es decir, responden a la estrategia metodológica, consistente con nuestra particular manera de entender el fenómeno. Se entiende que no nos referimos a una forma individual de ver la realidad, sino como lo hemos desarrollado ya, a nuestros supuestos teóricos.

Retomando los principios epistemológicos del enfoque dialéctico: un análisis dialéctico no reniega de la expresión fenoménica de los acontecimientos sociales. Todo fenómeno social se manifiesta inicialmente desde lo empírico-concreto. La captación de sus expresiones empíricas, la construcción del campo empírico de una investigación requiere también de técnicas cuantitativas como primera aproximación, cuya expresión (no necesariamente numérica) permitirá la construcción de categorías mediadoras en la producción del sentido de ese fenómeno.

Es aquí donde surge la necesidad de no reducir nuestro conocimiento del objeto a su expresión meramente empírica. En esto consiste el límite de los procedimientos cuantitativos que posibilitó al positivismo plantarse en la noción de HECHO. Y de esto no son culpables las técnicas cuantitativas sino la estrategia metodológica que reduce los fenómenos sociales a su expresión cuantitativa.

La metodología dialéctica tiene aún un camino largo por recorrer. En América Latina urgen las transformaciones y la ciencia latinoamericana no puede seguir mirando la historia, debe integrarse a los movimientos sociales para contribuir a su desarrollo. Pero debe hacerlo desde su práctica específica, esto es, desde un real aporte científico al cambio social. Y en esto no descartamos los estudios que deban recurrir a técnicas y procedimientos convencionales en investigación. Son los objetivos los que nos preocupan.

²⁹ Tedesco, Juan Carlos: "Paradigmas de la investigación educativa".

³⁰ Esto nos ha permitido, como Proyecto, asumir con mucha claridad cuáles son nuestros supuestos epistemológicos, y nos orienta en la definición de las variables en estudio como asimismo en la selección de las técnicas a utilizar.

Bibliografía

- ALONSO, J. **Metodología**. Editorial Edicol, México, 1982.
- BARREIRO, T. Nuddler de. **La educación y los mecanismos ocultos de la alienación**.
- BACHELARD, G. **La formación del espíritu científico**. Editorial S. XXI, Buenos Aires, 1972.
- BERGER y LUCKMAN. **La construcción social de la realidad**. Amorrortu, Buenos Aires, 1984.
- BEST, J. **Cómo investigar en educación**. Ed. Marota, Madrid, 1967.
- BUNGE, Mario. **¿ Qué es la ciencia?**. Cuadernos de integración cultural, UBA, 1958.
- **La ciencia, su método y su filosofía**. Ediciones Siglo XX, Buenos Aires, 1973.
- BOUDON, R. **Los métodos en sociología**. A. Redonda Editor, Colección Beta, 1970.
- BOURDIEU, P. **El oficio de sociólogo**. Siglo XXI Editores, México, 1986.
- CARRERAS, V; LEIS, R. "Investigación y Pedagogía Popular". Documento de Trabajo N° 7, Centro de Comunicación Popular, Panamá, 1977.
- COHEN, y NAGEL. **Introducción a la lógica y al método científico**. Editorial Amorrortu, 1969.
- COOK, T.D., REICHARD, C. **Qualitative and quantitative methods in evaluation research**. Sage Research Progress Series in Evaluation, Ed. Beverly Hills Londres, 1979.
- DEMO, P. **Investigación participante: mito y realidad**. Kapelusz, Serie Nuevos Problemas Educativos, Buenos Aires, 1985.
- DOUBLIER, A. "La eficiencia interna del sistema educativo y el modelo de análisis por brechas". En: **Deserción Escolar**, N° 8, Proyecto Multinacional para el mejoramiento de la retención escolar en el nivel básico. PREBAL.
- DURKHEIM, E. **Las reglas del método sociológico**. La Pléyade, 1969.
- FALS BORDA, O. "El problema de cómo investigar la realidad para transformarla". En: **Crítica y Política en Ciencias Sociales, el debate teoría práctica**. Punta de Lanza, Bogotá, 1978.
- GIBAJA, R. "Acerca del debate metodológico en la investigación educacional", Instituto Torcuato Di Tella, CICE.
- GIROUX, H. "Teorías de la reproducción y de la resistencia en la nueva sociología de la educación". Cuadernos Políticos N° 44, México, 1985.
- GOULDNIER, A. **La crisis de la sociología occidental**. Amorrortu, Buenos Aires, 1973,
- GUBA, E. "Criterios de credibilidad en la investigación naturalista".
- JARA, O. "El reto de teorizar sobre la práctica para transformarla". En: HERNÁNDEZ, I. **Saber Popular y Educación en América Latina**.
- KOSK, K. **Dialéctica de lo concreto**. Ed. Grijalbo, México, 1967.
- KUHN, T. **La estructura de las revoluciones científicas**. F.C.E., 1985.
- LOREZ ARNAIZ. **Hacia una epistemología de las Ciencias Humanas**. Editorial de Belgrano, Buenos Aires, 1986.
- LUKACS, G. **Historia y conciencia de clase**. Ed. Grijalbo, México, 1969.
- MARX, K. "Contribución a la crítica de la Economía Política". En: MARX, K. **Obras escogidas**. Editorial Progreso, Moscú.
- MONESTES, C. **Fundamentos epistemológicos y procesos educativos**. Cuadernos de Formación Docente, UNR, 1987.
- PARDINAS, F. **Metodología y técnicas de investigación en Ciencias Sociales**. Editorial Siglo XXI, Buenos Aires, 1979.
- POPPER, K. **La lógica de la investigación científica**. Ed. Tecnos, Madrid, 1962.
- ROCKWELL, E.: "Etnografía teoría de la investigación educativa ". Ponencia presentada a CLACSO, Sao Paulo, Brasil, 1983.
- RUBIN, E. "Investigación científica versus investigación participativa. Reflexiones en torno a una falsa disyuntiva". En: VIO GROSSI y otros. **Investigación Participativa y praxis rural**. Mosca Azul Editores, Lima, 1981.
- SCARFO, D. "El carácter coercitivo de la socialización científica". En: **Farhenheit 450**. año 1, UBA, Buenos Aires, 1986.
- SELLTIZ. C. y otros. **Métodos de investigación en las relaciones sociales**. Ed. Rialp, Madrid, 1965.
- SIRVENT, M. T. **Investigación participativa, mitos, metodología y técnicas**. Seminario de Metodología de la Investigación Social, Corrientes, 1988.
- SCHUSTER, F. **Nociones de Epistemología**. EUDEBA, Buenos Aires, 1985.
- TEDESCO, J. C. **Paradigmas de la investigación educativa**.
- TEZANOS. A. "Metodología en la Investigación: método crítico". En: **Dialogando**, Red Latinoamericana de investigaciones cualitativas de la realidad escolar. Santiago de Chile, 1985.

VAN DALEN, D.B.; MEYER, W. **Manual de técnicas de la investigación educacional**. Paidós, Buenos Aires, 1971.

VERON, E. **Conducta, estructura y comunicación**. Ed. Jorge Álvarez, Buenos Aires, 1969.

VON WRIGHT, G. E. **Explicación y Comprensión**. Alianza Ed.