REVISTA LATINOAMERICANA DE
METODOLOGÍA DE
LA INVESTIGACIÓN
SOCIAL

Paradigmas, teorías, metodologías. Abordajes desde una búsqueda propedéutica

Nº21– Año 11
Abril – septiembre 2021
Publicación electrónica semestral
ISSN 1853-6190

ReLMIS .com.ar 21

Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social

www.relmis.com.ar

Directora:

De Sena, Angélica | CONICET- UNLaM, UBA, CIES, Argentina.

Edición y Coordinación General:

Cervio, Ana Lucía | CONICET-CICLOP-UBA/CIES, Argentina.

Consejo Académico:

Barriga, Omar | *Univ. Concepción,* Chile.

Cohen, Néstor | *FSOC-UBA, Argentina.*

De Sena, Angélica | CIES, UBA, UNLaM, Argentina.

Ferreria, Andre | *Univ. Fed. Pernambuco,* Brasil.

Hamlin, Cynthia | *Univ. Fed. Pernambuco,* Brasil.

Henríquez, Guillermo | *Univ. Concepción,* Chile.

Hernández, Marsiela | *Univ. Simón Bolívar,* Venezuela.

Magallanes, Graciela | *UNVM/CIES,* Argentina.

Mejía Navarrete, Julio | *Univ. Nac. San Marcos,* Perú.

Mutzenberg, Remo | *Univ. Fed. Pernambuco,* Brasil.

Padua, Jorge | *COLMEX-CONACYT,* México.

Piovani, Juan | Univ. Nac. La Plata, Argentina.

Riella, Alberto | Univ. De la República, Uruguay.

Rivera, Manuel | Univ. San Carlos, Guatemala.

Salvia, Agustín | *FSOC-UBA,* Argentina.

Sautu, Ruth | *IIGG-UBA,* Argentina.

Scribano, Adrián | *CONICET-IIGG-UBA/CIES,* Argentina.

Zacarías, Eladio | *Univ. de El Salvador,* El Salvador.

Colaboradores:

Boragnio, Aldana | *CONICET, IIGG- UBA, CIES.*

D'hers, Victoria | CONICET- *IIGG – UBA, CIES.*

Chahbenderian, Florencia | *IIGG- UBA, CIES.*

Ferreras, Juan | *CIES.*

Del Campo, Natalia | *FSOC- UBA.*

Lisdero, Pedro | *CONICET, CIECS- UNC, CIES.*

Diseño de Tapa:
Lucila Salvo

Paradigmas, teorías, metodologías. Abordajes desde una búsqueda propedéutica.

Nº 21. Año 11. Abril - Septiembre 2021.

CENTRO DE INVESTIGACIONES Y ESTUDIOS SOCIOLÓGICOS. Billinghurst 1260 Piso 4, Dpto. A (1413) Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina | TEL: 011- 4963-0561 | E-mail: correo@relmis.com.ar | e-ISSN 1853-6190

Contenido

.Presentación

. Paradigmas, teorías, metodologías. Abordajes desde una búsqueda propedéutica ... **4**
Por *Florencia Chahbenderian*

. Artículos

. Revisión, crítica e innovación en las clasificaciones de paradigmas en ciencias sociales **7**
Por *Florencia Picasso y Daniel de Gracia* (Chile y España)

. Sistematización, desarrollo y enseñanza de teorías. Perspectivas desde el estructuralismo metateórico **23**
Por *Cláudio Abreu* (Argentina)

. Ni aburridas, ni difíciles... solo inatractivas. Desafíos de la formación en metodología de la investigación en el nivel superior..... **39**
Por *Maricela Guzmán Cáceres* (México)

. Itinerario de la construcción de un proyecto de investigación en Psicología sobre consumos problemáticos de sustancias psicoactivas **54**
Por *Paula María Dombrovsky* (Argentina)

. Metodologías de Investigación, crimen organizado y análisis de redes sociales: un estudio de caso en la frontera..... **69**
Por *Guadalupe Correa-Cabrera* (Estados Unidos)

. Reseñas de publicaciones

. Elucubrações sobre a hermenêutica de Gadamer, sua crítica ao Método e as pretensões anti-anacrônicas **82**
Por *Bernardo Lazary Cheibub y Ana Maria Cheibub* (Brasil)

Presentación:

Paradigmas, teorías, metodologías. Abordajes desde una búsqueda propedéutica

Florencia Chahbenderian

Si hay algo que el actual Siglo evidencia y profundiza es la complejidad, inestabilidad, volatilidad y rapidez que acaecen las mutaciones del mundo social. En este sentido, la tarea de los y las cientistas sociales requiere ser problematizada y repensada a la luz de los desafíos que impone la sociedad actual. A partir de recuperar la oportunidad y el desafío que ello implica, la presente edición de ReLMIS constituye una invitación a la posibilidad de reflexionar sobre las formas que adquiere la práctica metodológica (y la sociedad) desde diferentes niveles que van desde la enseñanza metodológica, pasando por las clasificaciones de paradigmas, hasta las metodologías que se adapten a los actuales contextos de forma holística e integral.

En este marco, el presente número de ReLMIS se ocupa de establecer algunas bases de la enseñanza y la utilización de la metodología de la investigación social, con miras a habilitar espacios de reflexión sobre los paradigmas, teorías y metodologías de indagación cualitativa. De allí su impronta propedéutica, que se nutre de los variados aportes de autores y autoras de diferentes latitudes del planeta: España, Estados Unidos, Brasil, México y Argentina.

Además de mostrar la fuerza y tenacidad de – una vez más – apostar a unas prácticas metodológicas comprometidas con la realidad social, donde las discusiones y debates enriquecen las formas del hacer, las teorías y los paradigmas en los cuales éstas se asientan, el número 21 de ReLMIS constituye una apuesta a unas teorías, metodologías y epistemologías que, en tanto engranajes de los entramados cualitativos, estén a la altura de los desafíos y retos de la sociedad contemporánea.

El presente número inicia con el artículo de Florencia Picasso y Daniel de García (Chile y España) titulado *"Revisión, crítica e innovación en las clasificaciones de paradigmas en ciencias sociales"*. El mismo procura realizar una revisión, reflexión y crítica de las clasificaciones de paradigmas y su implicancia en el oficio de la investigación social. En la primera parte, se incluye una breve introducción al concepto de paradigma y una exposición de ocho clasificaciones de paradigmas de investigación social extraídas de una revisión documental. En la segunda, con la ayuda de las enseñanzas de la metodología cualitativa y de otra serie de enfoques teórico-metodológicos, se exponen una serie de críticas a las clasificaciones de los paradigmas de investigación. Por último, se recuperan las enseñanzas y críticas anteriores para ofrecer una serie de recomendaciones para un mejor análisis de la diversidad de la investigación social. En conjunto, estas temáticas nos permiten tensionar y visibilizar el abordaje de realidades múltiples en relación a la comprensión empática del fenómeno de la investigación social de forma holística e interdisciplinaria.

En segundo lugar, inmerso en el contexto de la filosofía contemporánea de la ciencia, en especial de la filosofía semanticista de la Metateoría Estructuralista, Claudio Abreu (Argentina) presenta su artículo: *"Sistematización, desarrollo y enseñanza de teorías - Perspectivas desde el estructuralismo metateórico*. El objetivo del mismo, de carácter más bien programático, es la aplicación del programa estructuralista en filosofía de la ciencia al ámbito de las ciencias sociales, en especial a la sociología. De este modo, el escrito pretende reestablecer el diálogo entre la filosofía general de la ciencia y la filosofía especial desarrollada por científicos preocupados en los fundamentos de su disciplina, en este caso, sociólogos. El autor parte de entender que la concepción estructuralista es, dentro de la familia semanticista, la que más atención ha dedicado al análisis y la reconstrucción de teorías científicas particulares. La etapa contemporánea de la filosofía de la ciencia – en lo que atañe a la noción de teoría, etapa semanticista– no logra influenciar las discusiones metateóricas realizadas por sociólogos acerca de la sociología, en donde dichas discusiones siguen bajo el ala de las perspectivas clásica e historicista, ignorando

completamente a la semanticista. De allí la relevancia de las discusiones propuestas en este escrito.

Luego se abre paso al artículo de Maricela Guzmán Cáceres (México) titulado *"Ni aburridas ni difíciles… solo inatractivas. Desafíos de la formación en metodología de la investigación en el nivel superior"*. La autora parte de evidenciar que, pese a la importancia de las materias de metodología de la investigación en el currículo universitario, numerosos estudios reportan que no consiguen que los estudiantes adquieran las competencias investigativas básicas para su formación. En dicho marco, el fin del escrito radica en conocer el impacto de las variables intervinientes en el desarrollo de competencias investigativas de una muestra de 73 estudiantes que cursaban el último año de la carrera de Psicología en dos universidades, una pública y otra privada, de Tabasco, México. Para ello, el diseño de la investigación fue transversal, correlacional, no causal y se aplicaron dos instrumentos auto-elaborados: la "Evaluación de conocimientos sobre metodología de la investigación" y la "Escala de Percepción de los estudiantes de psicología respecto a las materias de metodología de la investigación". Los resultados apuntan que, en promedio, los alumnos de ambas universidades lograron menos del 50% de respuestas correctas en la evaluación, pese a que la mayoría señaló que las materias de metodología son "fáciles", no "aburridas" y que "aprenden mucho", lo que lleva a considerar que los conocimientos adquiridos en las aulas son fugaces y frágiles.

En cuarto lugar, Paula María Dombrovsky (Argentina) presenta *"Itinerario de la construcción de un proyecto de investigación en Psicología sobre consumos problemáticos de sustancias psicoactivas"*. El artículo explora el proceso de construcción de un proyecto de investigación en el sistema de salud, utilizando como metodología el relato de vida, y tomando como "objeto" a la propia autora de la investigación. A partir del análisis de la implicación y la reflexividad como las herramientas metodológicas fundamentales en ciencias sociales y humanas, se visibilizan las dimensiones vinculares, institucionales y sociohistóricas que intervienen en esta construcción. Así, el artículo permite dar cuenta de las coordenadas que intervienen en la estructuración del saber, suponiendo que esta relación configura las condiciones de posibilidad para la producción de conocimiento en ciencias de la salud. En definitiva, se propone sostener un posicionamiento científico que colabore a la producción de voces tradicionalmente invisibilizadas que puedan constituirse como parte de la esfera pública de conocimiento. Finalmente, se analizan las potencialidades del método de relato de vida en el trabajo de investigación.

Culminando el recorrido de artículos, Guadalupe Correa-Cabrera (Estados Unidos) despliega su trabajo titulado *"Metodología de Investigación, Crimen Organizado y Redes Sociales: Un Caso de Estudio en la Frontera"*. El mismo identifica nuevas formas de acceder a información en el marco de lo que se conoce como "periodismo ciudadano colaborativo", en tanto la utilización de dichas herramientas facilita la investigación de campo en contextos de violencia extrema. Puesto que el sector mexicano de la frontera Tamaulipas-Texas ha sido una de las regiones más peligrosas del país durante los últimos años, debido a la presencia y enfrentamiento de grupos armados extremadamente violentos, realizar investigación sobre temas de seguridad en zonas con elevados niveles de violencia es sumamente difícil. En este marco, el objetivo del artículo es analizar una experiencia de investigación en esta región del país, a través de la cual se diseñan nuevas metodologías de investigación para entender el funcionamiento de organizaciones criminales a través de "análisis de redes" (*network analysis*). Este análisis se basa en metodologías cualitativas que incluyen entrevistas, investigación participante y extracción automática de información de sitios web mediante programas informáticos.

Por último, el número 21 de Relmis presenta la reseña titulada "*Elucubrações sobre a hermenêutica de Gadamer, sua crítica ao Método e as pretensões anti-anacrônicas*", que tiene como autores a Bernardo Lazary Cheibub y Ana Maria Cheibub (Brasil). El escrito se ocupa de revisar dos trabajos del filósofo alemán Hans-George Gadamer, "*Verdade e método*" (1997) y "*O problema da consciência histórica*" (2003), tomando como derrotero sus ideas sobre la hermenéutica y la consciencia histórica. A la luz de su crítica de la visión reduccionista del método científico y el objetivismo, Gadamer plantea preguntas sobre la pretensión de superar los riesgos del anacronismo en la investigación historiográfica. Finalmente, la fusión de los horizontes y los conceptos guía de la obra de Gadamer, emergen como prominencias de la construcción hermenéutica y del trabajo de los y las investigadores e investigadoras.

De este modo, el actual número de ReLMIS constituye una apertura a tensionar el abordaje de realidades múltiples con la investigación social interdisciplinaria, una propuesta a visibilizar las dimensiones que intervienen en la construcción de herramientas metodológicas en la investigación cualitativa, así como la búsqueda de prácticas científicas al servicio de "otras voces", (usualmente invisibilizadas). Quedan así invitados e invitadas a recorrerlo.

Autora.

Florencia Chahbenderian

Universidad de Buenos Aires (UBA); Centro de Investigaciones y Estudios Sociológicos (CIES), Argentina.

Licenciada en economía, Facultad de Ciencias Económicas (UBA), Doctoranda en Ciencias Sociales, Facultad de Ciencias Sociales (UBA). Investigadora del CIES.

E-mail: florenciachabe@gmail.com

Citado.

CHAHBENDERIAN, Florencia (2021). Presentación. Paradigmas, teorías, metodologías. Abordajes desde una búsqueda propedéutica. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social – ReLMIS*, Nº21, Año 11, pp. 4-6.

Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social.
Nº21. Año 11. Abril– Septiembre 2021. Argentina. ISSN 1853-6190. Pp. 7-22.

Revisión, crítica e innovación en las clasificaciones de paradigmas en ciencias sociales

Review, criticism and innovation in the paradigms classifications in Social Sciences

Florencia Picasso y Daniel de Gracia

Resumen

Este artículo procura realizar una revisión, reflexión y crítica de las clasificaciones de paradigmas y su implicancia en el oficio de la investigación social. En la primera parte del mismo, se incluye una breve introducción al concepto de paradigma y una exposición de ocho clasificaciones de paradigmas de investigación social extraídas de una revisión documental. En la segunda parte, con la ayuda de las enseñanzas de la metodología cualitativa y de otra serie de enfoques teórico-metodológicos, se exponen una serie de críticas a las clasificaciones de paradigmas de investigación. En la tercera y última parte se recogen las enseñanzas y críticas anteriores para ofrecer una serie de recomendaciones para un mejor análisis de la diversidad de la investigación social. En conjunto, estas temáticas nos permiten tensionar y visibilizar el abordaje de realidades múltiples en relación a la comprensión empática del fenómeno de la investigación social de forma holística e interdisciplinaria.

Palabras clave: Paradigmas en la investigación social; reflexión crítica; perspectiva metodológica cualitativa; innovación; interdisciplina.

Abstract

This article attempts to review, reflect, and critique the paradigm classifications and their implication in the social researchers work. The first part of it includes a brief introduction to the concept of paradigm and an exposition of eight social research paradigms classifications extracted from a documentary review. In the second part, with the help of the teachings of qualitative methodology and another series of theoretical-methodological approaches, a series of criticisms of the research paradigms classifications are exposed. In the third and last part, the above teachings and criticisms are collected to offer some recommendations for a better analysis of the social research diversity. Together, these themes allow us to stress and make visible the approach of multiple realities in relation to the empathic understanding of the phenomenon of social research in a holistic and interdisciplinary way.

Keywords: Social research paradigms; critical reflection; qualitative methodological perspective; innovation; interdiscipline.

1. Introducción: objetivo y metodología[1]

Este texto procura realizar una revisión crítica de las clasificaciones de paradigmas de investigación social, para poder contribuir a su innovación y a iluminar nuevas miradas para clasificaciones más abiertas, flexibles y que se ajusten mejor al desarrollo real del oficio del investigador o investigadora social. Así, el presente artículo, tiene los siguientes objetivos específicos:

1. El primero consiste en realizar una revisión sistemática de las principales clasificaciones de paradigmas de investigación social. Para ello, primero se introduce brevemente el concepto de paradigma y luego se muestran las clasificaciones de paradigmas de investigación social que se han identificado como más relevantes.

2. El segundo ofrece un repaso de las enseñanzas que la metodología cualitativa y otra serie de críticas nos proporcionan para la mejora de las clasificaciones de paradigmas;

3. Y en el tercero y último se exponen de manera esquemática una serie de recomendaciones e innovaciones a las que se deberían someter las futuras clasificaciones de paradigmas de investigación en ciencias sociales para adecuarse mejor al oficio y orientarlo en direcciones más enriquecedoras.

Por lo tanto, no se pretende aquí discutir qué paradigma o clasificación de paradigmas se ajusta mejor o es más coherente con el desarrollo del oficio de la investigación social, ni realizar un estudio empírico sobre ello, sino presentar algunas de las más importantes clasificaciones ya existentes; recopilar una serie de críticas que se han vertido sobre las mismas desde enfoques y tradiciones distintos; y recomendar sobre las dimensiones o elementos básicos e innovadores que habría que tener en cuenta, todo esfuerzo teórico o empírico que trate de organizar la pluralidad de perspectivas o prácticas del oficio de la investigación social.

La metodología que se empleó fue una revisión bibliográfica de los principales textos académicos en relación a las clasificaciones de los paradigmas de investigación en ciencias sociales que existen, y de una buena parte de las críticas y debates que se han producido en relación al estudio de la práctica investigadora en ciencias sociales.

2. Clasificaciones de paradigmas de investigación social

Cuando un investigador o investigadora se enfrenta a la necesidad de reflexionar sobres sus prácticas o sobre su oficio, o a la tarea de enseñarlo en su trabajo como docente, y acude a bibliotecas o revistas científicas en busca de clasificaciones de paradigmas o perspectivas de investigación, es muy difícil que encuentre una obra compiladora actual que le ahorre tiempo y esfuerzos. Es por ello que, con las limitaciones de extensión propias de un artículo, aquí se intenta realizar una revisión que, además, exponga brevemente varias de esas clasificaciones de paradigmas de investigación más importantes que existen en la literatura. Para introducir estas clasificaciones y orientar la lectura, se incluye primero una breve explicación de lo que aquí se entiende por el concepto de paradigma; posteriormente se presenta la recopilación siguiendo como criterio organizativo el número de paradigmas de los que consta cada clasificación, tal como hizo Valles (1997).

[1] Este artículo surge en el marco de una estancia de investigación doctoral de la autora en la Universidad Complutense de Madrid, invitada por el Prof. Miguel Valles, Director del Departamento de Sociología: Teoría y Metodología; y del disfrute de un contrato FPU por parte del autor en la misma universidad, continuado con una estancia de investigación financiada por las becas UCM-Santander Iberoamérica en la Universidad de Chile. Asimismo, es fruto del trabajo de intercambio, debate y reflexión de la autora y el autor, en relación a las discusiones metodológicas planteadas en sus tesis doctorales.

2.1. Concepto de paradigma

El uso extendido del concepto de *paradigma* en Sociología proviene de la obra de Kuhn (1995; primera edición en 1962) sobre *La Estructura de las Revoluciones Científicas*. En dicha obra, no se establece una definición unívoca del término. Por el contrario, su uso adquiere múltiples sentidos. De acuerdo con Masterman (1970), se identifican veintiuna acepciones posibles, que pueden ser agrupadas en tres bloques de significado:

> 1. Paradigmas metafísicos o metaparadigmas: el término se trata como si fuera una creencia, mito, especulación metafísica, modo de ver o principio organizador que influye en la percepción, mapa o algo que define una ancha zona de la realidad (Viveros Chavarría, 2015).
>
> 2. Paradigmas sociológicos: entendiendo el paradigma "como realización científica universalmente reconocida y similar a un conjunto de instituciones políticas que pueden crear normatividades en la práctica científica" (Viveros Chavarría, 2015: 168).
>
> 3. Paradigmas artefactos o paradigmas-construcciones: este bloque de uso contempla el paradigma como el proceso de invención y/o desarrollo de maneras y herramientas con las que resolver los problemas de investigación (Masterman, 1970).

Debido a esta ambigüedad -muy criticada-, Kuhn decidió, en la reedición de su obra en 1969, incluir un apéndice donde realizar una transición desde el concepto de *paradigma* hasta uno con mayor amplitud, validez interna y precisión, a saber, *matriz disciplinar*. Al comienzo de esta *posdata*, Kuhn reconoce que, en su primera edición, utiliza el término *paradigma* con múltiples sentidos. No obstante, arguye que la mayoría de estos sentidos son meras *incongruencias de estilo* (Kuhn, 1995: 275), pero sí reconoce que existen dos (en lugar de los tres de Masterman). El primer sentido, de carácter más amplio, hace referencia a todo lo que comparten los miembros de la comunidad científica de una disciplina que hace que su comunicación sea plena y sus juicios de valor unánimes. El segundo sentido de paradigma se refiere a cada uno de los *ejemplos compartidos* de una comunidad científica, que sirven, por relaciones de similitud, para resolver el resto de posibles problemas científicos.

La *matriz disciplinar* (o disciplinaria), es una propuesta de Kuhn que pretende sustituir al significante *paradigma* para el primero de los dos sentidos que él identifica (Kuhn, 1995: 278). Está formada por un conjunto de partes moldeadoras o generadoras (de ahí *matriz*) que se refieren a las distintas características propias que forman la herencia, desarrollo y práctica de una disciplina científica concreta (de ahí *disciplinar*). Estas características son las siguientes cuatro: *las generalizaciones simbólicas*, *las partes metafísicas* del paradigma, *los valores* y *los ejemplares*[2].

El debate sobre la mejora teórica del concepto de paradigma fue abordado por Lakatos (1999), quien propuso el concepto de *Programas de Investigación*. Estos estarían compuestos por un *núcleo duro*, constituido por los enunciados y técnicas de investigación básicas de una comunidad. Este núcleo está rodeado de reglas heurísticas que producen mayor contenido empírico (*reglas heurísticas positivas*) y lo protegen de anomalías (*reglas heurísticas negativas*).

Ni la propuesta del concepto de "matriz disciplinar" de Kuhn, ni la de *programas de investigación científica* de Lakatos, han tenido tanto éxito para abordar el estudio de la práctica investigadora en ciencias sociales como lo tuvo, y sigue teniendo, el de "paradigma". Lo que parece haber sucedido desde que Kuhn realizara esta transición entre conceptos en 1969, es que se ha mantenido el significante "paradigma" para englobar definiciones que modifican, fusionan o agrupan, pero que incluyen de alguna manera, algunos de los componentes de "matriz disciplinaria". El uso del término "paradigma" puede haberse mantenido en la sociología por inercia, puesto que ya se había popularizado enormemente en las ciencias sociales y en la filosofía de la ciencia, desde la primera edición de *La Estructura de las Revoluciones Científicas* a comienzos de los años 60.

Las distintas definiciones y adaptaciones del concepto de *paradigma* se han venido dando, normalmente, en el debate sobre la diversidad de paradigmas existentes en la sociología o en la

[2] Para ampliar este concepto puede verse Kuhn (1995: 286).

investigación social (Valles, 1997). Algunas de las definiciones más relevantes que contribuyeron o contribuyen a la vigencia del concepto de *paradigma* se exponen a continuación.

Para Guba y Lincoln (1994), un paradigma es una construcción social acerca de un sistema básico de creencias sobre el conocimiento basados en supuestos ontológicos, epistemológicos y metodológicos. "Representa una cosmovisión que define, para quien la sostiene, la naturaleza del mundo, el lugar del individuo en ella y la posible relación frente a ese mundo y sus componentes" (1994: 110). Asimismo, los paradigmas determinan qué objetos son susceptibles de investigación. Defienden el uso del término "creencias" puesto que no existe manera de verificar su verdad.

Ritzer (1993), por su parte, lo define como "una imagen básica del objeto de una ciencia. Que sirve para definir lo que debe estudiarse, las preguntas que es necesario responder, cómo deben preguntarse y qué reglas es preciso seguir para interpretar las respuestas obtenidas" (1993: 598).

Para Corbetta *et. al*. (2007: 5), cada paradigma representa una posición filosófica y teórica en los siguientes puntos: la naturaleza de la realidad social, la naturaleza del ser humano y el modo en que se puede conocer dicha realidad social. Cada posición debe ser: "A) compartida y reconocida por la comunidad de científicos de una determinada disciplina. B) fundada sobre adquisiciones que preceden a la disciplina misma. C) que actúa dirigiendo la investigación en términos tanto de: c1) identificación y elección de los hechos relevantes a estudiar, como de; c2) formulación de hipótesis entre las que situar la explicación del fenómeno observado, y de; c3) preparación de las técnicas de investigación empíricas necesarias".

2.2. Clasificaciones de paradigmas de investigación social

2.2.1. Clasificaciones de dos paradigmas

Normalmente esta clasificación dicotómica enfrenta dos paradigmas que están definidos muy generalmente y de manera contrapuesta. De manera habitual, al primer paradigma se le denomina con alguno de los siguientes términos: "positivista", "clásico" o "racionalista" y queda definido por su asunción de que la realidad es objetiva, está sujeta a leyes universales y es cognoscible en su totalidad. El segundo paradigma, "constructivista", "interpretativista", "alternativo" o "naturalista", considera que la realidad es múltiple y que el conocimiento de esta es limitado y subjetivo (Erland, 1993; en Valles, 2007: 53).

Ibáñez, en su obra *Del Algoritmo al Sujeto* (1985), no deja clara la distinción entre los conceptos de paradigma y perspectiva. Asegura que los sociólogos, incluyéndose él mismo, deben "construir un paradigma complejo de la investigación social" (Ibáñez, 1985) que haga frente al paradigma hegemónico. El paradigma, dice, se compone de un eje vertical con los niveles tecnológico, metodológico y epistemológico; y de otro eje horizontal que incluye las tres perspectivas metodológicas: distributiva, estructural y dialéctica. Posteriormente, continuando con su propuesta de un paradigma complejo, añade el nivel ontológico en el eje vertical y se olvida de las tres perspectivas metodológicas en el eje horizontal para exponer dos paradigmas con posiciones opuestas en esos niveles. A continuación, se exponen los dos paradigmas que aparecen en la segunda parte de la mencionada obra (Ibáñez, 1985).

El primero de ellos es el paradigma *dominante*, también denominado sedentario, mayor o dogmático. En el nivel o dimensión ontológica, contempla la realidad como la metáfora de una "red sólida de circulación de flujos y partículas canalizados" (Ibáñez, 1985: 272) y el espacio-tiempo como estriado. En el nivel tecnológico, se anula al sujeto, que es un punto fijo o un algoritmo y se anula el contexto, pues el fenómeno de estudio se percibe como un sistema cerrado y así se permite el experimento. En la dimensión metodológica, tiene una configuración digital, pues separa totalmente al sujeto del objeto y al método de la práctica. Es una metodología dominada por el empirismo y el formalismo, donde se utilizan las lógicas de la inducción y la deducción y donde se busca la simplificación. Por último, en el nivel epistemológico, el paradigma dominante considera que descubre la verdad, rechazando el azar y configurándose como un aparato de captura social.

El segundo paradigma constituye la propuesta de Ibáñez y hacia la que, según él, se debe tender. Recibe los siguientes nombres: alternativo, nómada, menor o crítico. En la dimensión ontológica concibe la realidad como un "torbellino de flujos y partículas" (Ibáñez, 1985: 272) y el espacio-tiempo como liso. A un nivel tecnológico se caracteriza por integrar al sujeto, pues su intuición es clave en la *persecución itinerante* del objeto, visto como un sistema abierto e integrado con su contexto. En el nivel metodológico se basa en el diálogo entre la empiria y la teoría, en una comunicación con muchos gradientes entre sujeto y objeto, que sigue la lógica de la transducción y donde se busca un conocimiento *complicado*. En la última dimensión, la epistemológica, busca conocer el *sentido*, integrando el azar y organizándose como un dispositivo de liberación social.

2.2.3. Clasificaciones de tres paradigmas

Corbetta (2007), a partir de la definición vista anteriormente, sostiene la existencia de los paradigmas *positivista*, *neopositivista* (o *postpositivista*) e *interpretativista*. Sus diferencias radican en su manera de responder a las cuestiones ontológica, epistemológica y metodológica. El *neopositivismo* es una adaptación del *positivismo*, que es el primer paradigma, pero del que se dice que se encuentra en desuso (2007: 11), para superar sus limitaciones, que se caracteriza por: 1) una ontología realista crítica, en la que se defiende la existencia de una realidad externa, donde existen leyes de causa y efecto; 2) una epistemología probabilística, en tanto que se reconoce que el ideal de la objetividad es inalcanzable y sólo puede ser aproximado mediante la estadística, la lógica inductiva y la falsación de hipótesis; y 3) una metodología experimental-manipulativa modificada, donde predomina la metodología cuantitativa pero se está abierto al uso de técnicas cualitativas. El *interpretativismo*, por su parte, bebe de las tesis de Weber, así como de los desarrollos teóricos del interaccionismo simbólico, la fenomenología y la etnometodología. Así responde a las tres cuestiones: 1) ontología constructivista y relativista, concibe la realidad social cognoscible como una construcción social, basada en significados, que varía entre individuos y/o contextos; 2) epistemología no dualista y no objetiva, puesto que rechaza la separación total entre sujeto y objeto de estudio, y además, niega la objetividad al entender que sólo mediante la generalización y la construcción de tipos ideales se puede comprender el comportamiento social; y 3) metodología cualitativa y empática, en la que el sujeto investigador debe seguir un proceso inductivo, interactivo y libre de preconcepciones para comprender los significados atribuidos por las personas a sus acciones.

Crabtree y Miller (1999) realizan una propuesta de división de paradigmas basada en tres tipos distintos de indagación. Así, nos encontramos con los siguientes paradigmas: 1) *indagación materialista*, es el tipo de indagación que consiste en definir un problema, repasar el estado de la cuestión para el planteamiento de hipótesis e intentar verificarlas o falsarlas. Hace uso de la metodología cuantitativa y busca descubrir las leyes de la naturaleza; 2) *indagación constructivista*, es aquella que se basa en detectar un problema a interpretar en su contexto y por todos los implicados en él con el objetivo de encontrar los relatos o discursos. Hace uso de la metodología cualitativa; y 3) *indagación crítica o ecológica*, es la más adecuada para el activismo político, pues sirve para conocer los procesos de dominación, poder y desigualdad haciendo uso de conocimiento histórico y una lógica dialéctica.

Ritzer (2011), tras reconocer la naturaleza multiparadigmática de la sociología, identifica tres paradigmas predominantes. Su clasificación no se basa tanto en los componentes ontológico y epistemológico de los mismos, sino en los conceptos de ejemplares, imágenes, métodos y teorías que le son características a cada una. El primero de estos paradigmas es el *paradigma de los hechos sociales*, que estudia los hechos sociales según Durkheim utilizando predominantemente la técnica de la encuesta y el método comparado. El segundo es el *paradigma de la definición social*, cuyo ejemplar es el modelo de la acción social de Weber, estudiando la manera en que los actores definen las situaciones sociales y cómo estas definiciones afectan a la interacción mediante la técnica de las entrevistas y la observación. El tercer paradigma es el *de la conducta social*, que sigue el trabajo de Skinner, estudiando el comportamiento irreflexivo de los sujetos mediante experimentos.

Por último, Blaikie y Priest (2017) distinguen tres paradigmas de orientación investigadora. Su tipificación se fundamenta en las dimensiones ontológica y epistemológica, así como en las teorías, los conceptos, las estrategias de investigación, las lógicas de indagación y los ejemplares que toman cada uno de ellos. Según su obra, la elección de un paradigma u otro a la hora de iniciar una investigación determinará cómo se define el problema, cómo se investiga y qué uso se dará al resultado al que se llegue. Aunque explican que el número de paradigmas en las ciencias sociales puede ser mayor, consideran que los tres que presentan son los que cuentan con mayor aceptación y uso.

El primero de ellos es el *neopositivismo*. Es una versión del positivismo clásico menos utópica. Su objetivo es encontrar regularidades y explicarlas mediante el uso de hipótesis, pero lo hace asumiendo que éstas no se pueden verificar, sino no falsar, en el mejor de los casos. Su objetivo es acercarse lo más posible a una objetividad que se ve como ideal imposible. Utiliza la lógica de indagación deductiva, la observación externa del objeto y la metodología cuantitativa. Sigue una ontología realista precavida[3] y una epistemología falsacionista.

El segundo es el *interpretativismo*. Intenta desarrollar un entendimiento de los fenómenos sociales más profundo y relacional, sobre todo de los conceptos y significados de la vida cotidiana. Sigue una lógica de creación teórica inductiva, normalmente mediante el uso de tipificaciones abstractas y el proceso iterativo y relacional entre las ideas y los datos. El rol del investigador o investigadora es el de comprender el objeto desde dentro, por lo que requiere introducirse en su marco de referencia. Utiliza técnicas cualitativas, sigue una ontología idealista y una epistemología constructivista.

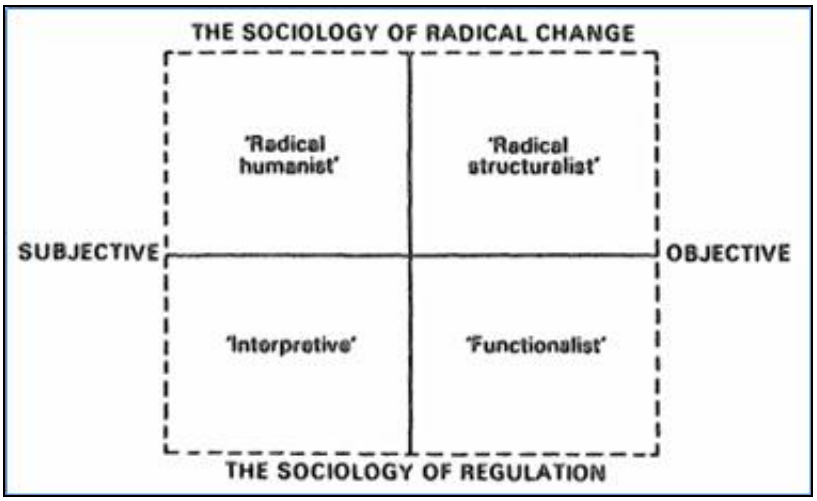
El tercero y último es el *realismo crítico*. Al igual que el neopositivismo, busca encontrar regularidades o patrones para darles una explicación causal. Estas regularidades se tratan como estructuras o mecanismos causales ocultos o latentes. Para encontrarlas, se reconoce que el sujeto investigador no puede desprenderse de sus valores y debe adoptar un punto, a veces interno y a veces externo al objeto de la investigación. Utiliza tanto la metodología cuantitativa como la cualitativa. Es profundamente realista en su ontología y neo-realista en su epistemología.

2.2.3. Clasificaciones de cuatro paradigmas

Burrel y Morgan realizan una clasificación de paradigmas que se basa en las dimensiones ontológica, epistemológica, metodológica y de la concepción del ser humano (Burrell y Morgan, 2011). Estas cuatro dimensiones se mezclan en los dos ejes que utilizan en su operacionalización: 1) el eje subjetividad-objetividad; y 2) el eje basado en las asunciones que se hacen sobre la naturaleza final de la sociedad, a saber, la regulación o el cambio radical. Cruzando estos dos ejes dicotómicos, resultan cuatro paradigmas. Los autores subrayan sus implicaciones de la siguiente manera: *"Los cuatro paradigmas definen cuatro miradas sobre el mundo social basadas en diferentes asunciones meta-teóricas relacionadas con la naturaleza de la ciencia y de la sociedad"* (Burrell y Morgan, 2011: 24) (La traducción es nuestra).

[3] Del inglés, *cautious realism*.

Ilustración 1. Los cuatro paradigmas de investigación según Burrell y Morgan (2011)



Fuente: Burrell y Morgan (2011: 22).

El primero de ellos es el paradigma *funcionalista*, situado en el cuadrante de la objetividad y la regulación. Se caracteriza por ofrecer explicaciones del orden social, del consenso, de la integración; en general, del estado de una organización, institución o sociedad. Lo hace mediante posiciones realistas, positivistas, deterministas y nomotéticas.

El segundo es el paradigma *interpretativo*. Tiende a ser antipositivista, nominalista e ideográfico. Considera que el todo lo social es una construcción hecha por los individuos que engloba. Esta construcción se produce mediante la interacción y los significados intersubjetivos. Sus investigaciones buscan los significados subjetivos ocultos que subyacen en la vida social.

En tercer lugar, se encuentra el paradigma *radical-humanista*. Su visión del mundo coincide con la del paradigma interpretativo. Su fin, no obstante, varía. Desde este paradigma se intentan definir los significados intersubjetivos que forman parte de la ideología dominante o superestructura que constriñe a los seres humanos, en un esfuerzo por liberarlos de esa falsa conciencia.

En cuarto y último lugar, está el paradigma *radical-estructuralista*. Su posición en el cruce de los dos ejes indica que aboga por una ciencia para lograr el cambio social desde un punto de vista objetivista. Ontológicamente es realista, y epistemológicamente es positivista. Además, es un paradigma determinista y nomotético. Se centra en el estudio de la estructura y el mundo real en el que se inscribe el ser humano para intentar eliminar la dominación material.

2.2.4. Clasificaciones de cinco paradigmas

En un primer momento, Guba y Lincoln (1994) realizaron una clasificación de cuatro paradigmas, que posteriormente fue revisada y ampliada a cinco paradigmas (Guba y Lincoln, 2005).

Esta división, que se basa principalmente en diferentes componentes ontológicos, epistemológicos y metodológicos de los distintos paradigmas, también tiene características similares a las clasificaciones de dos paradigmas, pues enfrenta los dos primeros (positivismo y postpositivismo) a los tres restantes (constructivismo, teoría crítica e investigación participativa), debido a que juzgan que las diferencias en las tres dimensiones principales son menores en cada uno de esos dos conjuntos y muy importantes entre ambos. A continuación, se repasan las características fundamentales de cada uno de esos cinco paradigmas:

Positivismo: ontológicamente supone una realidad exterior estructurada por leyes naturales inmutables y generales universales. Su epistemología se basa en considerar la realidad como algo cognoscible objetivamente por parte de investigadores libre de valores e intereses que son

capaces de descubrir la verdad. La metodología que utiliza se basa en el método experimental y en la verificación de hipótesis.

Postpositivismo: supone una revisión crítica del positivismo para llevarlo a posiciones más moderadas. En su ontología también cree en una realidad exterior sujeta a leyes universales inmutables, pero epistemológicamente cree que su aprehensión se produce de una manera imperfecta. El conocimiento que produce es una verdad probable. Su metodología se basa en la experimentación y la falsación de hipótesis de manera estadística, aunque contempla el uso menor de la metodología cualitativa.

Teoría crítica y posiciones afines: de manera general, en su pensamiento ontológico contempla una realidad estructurada también en leyes generales. Estas leyes que son tomadas como lo real, son fruto de la historia y de factores naturales, políticos, culturales, económicos, etc., y por lo tanto no son inmutables, aunque es difícil producir esa modificación. Epistemológicamente, sostiene que esa realidad es aprehensible, pero que en esa aprehensión median los valores e intereses y, por lo tanto, la realidad es subjetiva. Se descubre una verdad de opresión y conflicto y se intenta cambiarla. Su metodología de trabajo se define como dialógica y dialéctica, al establecer un diálogo muchos más fluido entre investigador e investigado para provocar una mayor toma de conciencia de la realidad por parte de este último.

Constructivismo: parte de una ontología que ve la realidad como una construcción social compleja que depende de la persona o del grupo que la sostiene. En este sentido la realidad es una construcción de las personas, y esta construcción puede ser más o menos elaborada y más o menos creíble, pero no son ni más ni menos verdaderas, pues la verdad (que implica objetividad) no existe. Epistemológicamente, por tanto, la realidad socialmente construida es subjetiva permanece en construcción durante el proceso de interacción entre objeto y sujeto, en el que median los valores de ambas partes. Su metodología es hermenéutica, en tanto que intenta desarrollar una interpretación de las realidades más estructurada y desarrollada, principalmente haciendo uso de técnicas cualitativas.

Paradigma *participativo*: es el último paradigma incluido por estos autores en la revisión de su primera clasificación de cuatro paradigmas. Su ontología contempla una realidad que tiene un componente subjetivo y otro objetivo (esta multiplicación resulta en lo subjetivo), pues es creada por el universo dado y la mente de la persona que participa de él. Epistemológicamente afirma que la realidad sólo es aprehensible de algún modo si se participa de ella en un contexto determinado. Su metodología se basa en el lenguaje y en la participación de todos los actores implicados en la investigación, sin apenas jerarquías y con objetivos concretos y prácticos.

2.2.5. Comparativa de las clasificaciones de paradigmas presentadas

Tabla 1. Comparación de las características de las clasificaciones de paradigmas de investigación presentadas

Autores	Número de paradigmas que incluyen	Nombres de esos paradigmas	Dimensiones principales	Fuente
Erland	2	Positivista Constructivista	Ontología Epistemología	(Erland, 1993; en Valles, 2007: 53).
Ibáñez	2	Dominante Alternativo	Ontología Epistemología Tecnología Metodología	(Ibáñez, 1985)
Corbetta	3	Positivista Neopositivista Intrepretativista	Ontología Epistemología Metodología	(Corbetta, 2007)
Crabtree y Miller	3	Materialista Constructivista Crítico	Lógica de indagación	(Crabtree y Miller, 1999)
Ritzer	3	De los hechos sociales De la definición social De la conducta social	Ontología Epistemología Ejemplares Imágenes Métodos Teorías	(Ritzer, 2011)
Blaikie y Priest	3	Neopositivismo Interpretativismo Crítico	Ontología Epistemología Estrategias de investigación Lógicas de indagación Ejemplares	(Blaikie y Priest, 2017)
Burrel y Morgan	4	Funcionalista Radical estructuralista Interpretativo Radical humanista	Eje subjetividad-objetividad Eje cambio-estabilidad	(Burrel y Morgan, 2011)
Guba y Lincoln	5	Positivismo Postpositivismo Teoría Crítica Constructivismo Participativo	Ontología Epistemología Metodología	(Guba y Lincoln, 2000)

Fuente: Elaboración propia en base a las citas mencionadas

3. Comentarios y críticas a las clasificaciones de paradigmas

3.1. Las enseñanzas de la metodología cualitativa

Las enseñanzas de las metodologías cualitativas cobran suma relevancia en la perspectiva de abordaje y reflexión acerca de los paradigmas y su clasificación en la investigación social. Las mismas colaboran a desarrollar el enlace con el mundo experiencial, desde la interpretación del

conjunto de operaciones, experiencias, discursos y significaciones que se pretende abordar a través del encuadre y explicitación del diseño general que la contempla. Algunos de los planteamientos que definen y distinguen a lo cualitativo creemos que sirven para la crítica de las clasificaciones de paradigmas[4]. Antes de señalar estas enseñanzas, se exponen brevemente los desarrollos e implicancias de la metodología cualitativa en los últimos tiempos, que se constituyen como los más poderosos a la hora de proporcionar la crítica a las clasificaciones de paradigmas.

A partir de los años 90, las metodologías cualitativas han avanzado en la incorporación de prácticas innovadoras y creativas que cuestionan los abordajes paradigmáticos tradicionales, planteado miradas inclusivas y comprometidas con las problemáticas sociales actuales y contingentes. Se plantean nuevas herramientas y técnicas y así mismo nuevos objetos/sujetos o temas de indagación sociológica innovadores (Arroyo y Sádaba coord. 2012). La investigación cualitativa ha bebido en sus desarrollos de prácticas innovadoras y creativas de transformación social, desde los registros corporales, emocionales y teatrales, pasando por la investigación feminista, ético-política, colaborativa, los relatos biográficos, la historia de vida, etnografía colaborativa y política, la etnografía performativa, la investigación feminista y *queer*, los registros audiovisuales, la autoetnografía y autobiografía, etc.

Su enfoque colaborativo concibe el trabajo con una impronta horizontal, de diálogo y participativa entre el equipo de investigación y los sujetos. Se parte de las historias de vida, procurando la construcción de un lenguaje común, que pueda conocer las prenociones desde las cuales se parte y permita así, generar lazos de confianza, espíritu crítico y problematización (Bohórquez y Rojas, 2013). Por dicha razón se desarrollan instancias de trabajo con quienes integran las experiencias de forma colaborativa desde el inicio del proyecto investigativo y como forma de pensar su problematización e integrar sus expectativas, necesidades y demandas. Desde esta perspectiva, se desarrollan enclaves y registros relevantes para las formas de comprender y analizar los fenómenos sociales, desde un ensamblaje narrativo, visual y prescriptivo (Illouz, 2009).

Siguiendo a Corbetta (2007) la preocupación está en cómo se construye el conocimiento, lo cual se traduce desde la perspectiva cualitativa en la implicancia de interacción con el con-texto experiencial donde ocurre el fenómeno y en diálogo con este. En este marco, resulta clave aprender el significado que las personas participantes otorgan al fenómeno en cuestión, desde la flexibilidad y comprensión holística del objeto/sujeto. Según Valles (1997), en la investigación cualitativa los diseños suelen ser más flexibles y abiertos, procurando aprender el significado contextual y específico del fenómeno a investigar.

Habiendo examinado todas estas características de la metodología cualitativa. Se exponen las enseñanzas que se extraen de ella a la hora de realizar una crítica a las clasificaciones de paradigmas recién vistas:

Primera enseñanza: *la investigación social es más flexible de lo que la lógica de los paradigmas contempla*. La consideración de diseños de investigación cualitativa, flexibles y en diálogo continuo con el objeto/sujeto de estudio supone reconocer que la tarea de la investigación no sigue una *receta* estricta o determinista. Lo cualitativo constituye un modelo que se va adaptando durante el proceso, con el propósito de aproximarse a una mayor comprensión del objeto en toda su complejidad, amplitud y dinamismo. Se trata de un proceso de indagación, donde el diseño se transforma incorporando los cambios que aportan originalidad a la propuesta y que van emergiendo del propio contexto experiencial. Lo antes dicho implica la circularidad del proceso donde la flexibilidad comprende desde el proyecto formulado y diseñado de forma escrita, así como el proceso de la investigación misma (Mendizábal, 2012).

Segunda enseñanza: *la investigación social tiene una dimensión ético-política que es diversa y relevante, algo que no se recoge en las clasificaciones de paradigmas*. Siguiendo a Denzin y Lincoln (2005), en la metodología cualitativa resulta central el poder captar "las tensiones, contradicciones y vacilaciones tanto en su definición teórica como en su aplicación

[4] Cabe señalar a modo de aclaración, que no se plantea un argumento contra el pluralismo metodológico y cognitivo (Beltrán, 1985) sino todo lo contrario, se aclara y desarrolla la importancia de poder tomar las enseñanzas de las metodologías cualitativas y sus reflexiones apuntando así a las hibridaciones y puentes dilucidando las divisiones que encarcelan.

práctica" (Valles, 1997: 35) lo cual reconoce que existe un componente ético-político de la investigación en ciencia social. Así, esto constituye otra de las enseñanzas del diseño y uso de lo cualitativo que se debe rescatar a la hora de criticar las clasificaciones de paradigmas de investigación. Prácticamente ninguna de esas clasificaciones contempla la dimensión ético-política en su teorización y creemos que así debería de hacerse.

Tercera enseñanza: *la investigación social parte de la construcción de un objeto en la que no sólo influyen las creencias ontológicas y/o epistemológicas, sino también la experiencia y la biografía del investigador o investigadora*. En este sentido, el aporte fundamental a las clasificaciones paradigmáticas desde la teorización de la perspectiva cualitativa es en relación a la interacción empática que se produce en la construcción del objeto desde el diálogo con el contexto experiencial y biográfico. Esto permite poder reflexionar sobre los conceptos trascendiendo el saber inmediato y poder recuestionarlos con nuevas preguntas y abordajes. Tratar de comprender la diversidad de maneras de investigar obviando esta dimensión, que creemos que se da en toda investigación, tanto si se utilizan técnicas cualitativas como cuantitativas, resulta irreal.

Cuarta enseñanza: *la transparencia de la investigación social es sinónimo de garantía de calidad: las clasificaciones de paradigmas de investigación no recogen las distintas prácticas relacionadas con esta transparencia*. La metodología cualitativa propone (y demuestra la valía de) explicitar los presupuestos inconscientes asumidos que constituyen las prenociones los procesos desde las que se realiza la investigación. Tomar conciencia de las esas prenociones y presupuestos es algo que sí recogen y para lo que sirven las clasificaciones de paradigmas; no obstante, se quedan cojas al no contemplar la necesidad de hacerlas transparentes y, ni muchos menos, la diversidad con la que esa transparencia se puede ejercer, con sus componentes crítico, horizontal y colaborativo.[5]

3.2. Otras críticas a las clasificaciones de paradigmas de investigación social

A continuación, se hace un repaso de otras críticas vertidas por distintos autores o tradiciones a las clasificaciones de paradigmas, más allá de las realizadas a partir de las enseñanzas de la metodología cualitativa, aunque algunas coincidentes (pues llegan al mismo punto). Este repaso sirve para construir una serie de indicaciones que permitan, desplazándonos al plano normativo, poder teorizar una mejor aproximación al estudio de las lógicas de la investigación y el oficio del investigador/a. Unas pautas para futuras clasificaciones o indagaciones que, se apunta desde ya, no sólo tenga un componente descriptivo acerca de cómo se investiga en la actualidad, sino también apunte a maneras que consideramos más completas y apropiadas.

Crítica primera: muchas de las clasificaciones de paradigmas, como se ha visto en varios ejemplos, intentan ordenar todo un conjunto de posiciones en distintas dimensiones. De esta manera, una determinada posición en la dimensión inicial o prioritaria de los paradigmas lleva consigo, de una manera logicista, a otra posición concreta en el nivel inmediatamente inferior y así sucesivamente. Este *determinismo*, creemos que da una imagen de la investigación social como un proceso técnico y que dificulta la flexibilidad en el desarrollo del oficio de la investigación. Así, pues, se cree que en el estudio teórico-empírico de las perspectivas de investigación social se debería tomar un esquema mucho más flexible, más alejado de la idea de tipos ideales de Weber y más cercano a las formas de un árbol de decisión o de las novelas que permiten elegir tu propia aventura.

Crítica segunda: por otra parte, la determinación de las posiciones en una dimensión a partir de otra acaba conduciendo, según algunos autores como Clifford (2012) a que, en esencia, los distintos paradigmas de las clasificaciones no serían más que una construcción algo más elaborada de la *dicotomía clásica y férrea entre metodología cualitativa y metodología cuantitativa.* Esta división sería la estructural y fundamental en la mayoría de las tipologías, lo que acarrea el inconveniente de no poder describir fidedignamente un trabajo, el de la investigación,

[5] Ver Picasso *et.al*, (2016) et. al. para la consideración de prácticas innovadoras desde el enlace cualitativo hacia la reflexividad y espíritu crítico.

que cada vez se produce mediante la articulación de metodologías (métodos mixtos, en un lenguaje más anglosajón); y también produce un repliegue de posiciones en esta dicotomía cada vez más superada en la práctica. A lo sumo, las clasificaciones más recientes han dado cabida a posiciones metodológicas en las que se combina lo cualitativo con lo cuantitativo, pero jerarquizando su importancia según el paradigma o perspectiva de la que se trate.

La mayoría de las clasificaciones de paradigmas actuales tienen una estructura latente que parte de la división entre metodología cuantitativa y cualitativa. Si bien Guba y Lincoln, autores de (quizá) la clasificación de paradigmas de investigación más popular, declaran que "las cuestiones del método son menos importantes que las cuestiones de paradigma, que definimos como el sistema de creencias o la visión del mundo básica que guía al investigador, no sólo en sus elecciones metodológicas, sino también en sus fundamentos ontológicos y epistemológicos" (Guba y Lincoln, 1994: 105), pensamos que, sin embargo, la base de su clasificación de paradigmas parte de la división clásica entre metodología cuantitativa y metodología cualitativa. Por tanto, la metodología resulta, no sólo una dimensión clasificatoria, sino el eje más estructurante de las mismas, lo que pone en duda que estas cuestiones metodológicas sean, efectivamente, de menor importancia.

Crítica tercera: Clifford (2012), además de criticar que en la mayoría de las clasificaciones se tome como base la división metodológica, fortaleciendo una dicotomía que se debiera superar, propone una nueva dimensión fundamental en las clasificaciones de paradigmas o, en general, en los estudios sobre la práctica sociológica investigativa. Esta dimensión, que para él sería la fundamental, es la relativa *al componente ético-político* en las mismas. Su idea sería destacar que la intención política o la ética de la investigación y del proceso juegan el papel más fundamental a la hora de desarrollar el oficio de la investigación social. Este planteamiento rescata, en buena medida, y puede que, de manera inconsciente, las aportaciones de dos grandes intelectuales españoles como Marsal e Ibáñez. La propuesta de Marsal (1979) se ceñía a las maneras de practicar la sociología en Latinoamérica en el siglo XX y en ella se dice haber identificado dos maneras de practicar la sociología en función de la intención política. Estas dos maneras son, por un lado, si la investigación sociológica sirve al poder establecido para mantener el *statu quo*, para mantener la explotación; y por otro lado, la práctica de la investigación social con el objetivo de conseguir el cambio social poniendo de manifiesto esa explotación. Ibáñez, desde un planteamiento muy similar, incluye la actitud hacia el sistema como una subdimensión dentro de la dimensión epistemológica. Así, distingue entre dos tipos de investigación social: por un lado, como "aparato de captura social" (Ibáñez 1985: 205) y, por el otro, como "dispositivo de liberación social" (Ibáñez 1985: 205).

Crítica cuarta: por último, desde las posiciones que defienden el trabajo de la investigación científica en Ciencias Sociales es un oficio más de entre la multitud propia de las sociedades complejas, y que se practica como una artesanía intelectual (Mills, 1959), donde el componente biográfico o de trastienda nos permite entender mejor el proceso de las investigaciones, se critica que los esquemas de tipos de paradigmas *idealizan* el proceso de la investigación. Desde esta perspectiva, que pone su foco en cómo se realizan las investigaciones mostrando lo oculto y/o el *contexto biográfico-intelectual* del autor/a, se investiga el oficio de la investigación sociológica de una manera más rica y profunda, más microsociológica y centrada en el estudio de casos (Wainerman y Sautu, 2001; Valles, 2014).

4. Consideraciones finales y recomendaciones hacia nuevos abordajes

El tercer objetivo específico de este artículo consiste en sugerir ciertas ideas que permitan entender mejor algunas cuestiones de la práctica de la investigación social. Esto se realiza a partir de las críticas que se han ido repasando hacia el estudio de la práctica sociológica a partir de las clasificaciones de paradigmas, como las mostradas en el segundo y tercer epígrafe, con el objetivo de facilitar un futuro estudio más complejo y profundo sobre la práctica investigadora en ciencias sociales y su diversidad.

Antes de comenzar esta serie de consideraciones y recomendaciones finales, cabe destacar el papel que juegan y han jugado las clasificaciones de paradigmas vistas al comienzo del capítulo, y la multitud de clasificaciones que, por motivos obvios, no han podido ser incluidas. Al

mostrar varias de las críticas a estas clasificaciones no pretendemos eliminarlas del panorama teórico-metodológico, sino más bien indicar que estas clasificaciones pueden ser renovadas si se parte desde un enfoque menos logicista, menos determinista, más completo y, en definitiva, menos rígido.

En primer lugar, se quiere llamar la atención al lector para eliminar del estudio de las maneras de investigar en ciencias sociales, en la medida de lo posible, una dicotomía férrea entre la metodología cuantitativa y la metodología cualitativa. Desde nuestra perspectiva, la metodología cualitativa se ha de poner en valor científico, equiparándola en este aspecto a la metodología cuantitativa, puesto que, como Clifford (2012) critica, esta dicotomía no resulta tan fundamental en la práctica investigadora. Además, no sólo basta con promover en la medida de lo posible esa separación y de promover la articulación metodológica, sino de convertir en imprescindible la toma en consideración de sus enseñanzas, tales como la realización de diseños de investigación y el seguimiento de lógicas más flexibles, la inclusión de un componente crítico a la hora de abordar los objetos de estudios y un cuestionamiento reflexivo del autor o autora acerca de sus prácticas.

En segundo lugar, creemos que en la investigación sobre los modos de investigar en ciencias sociales se ha de integrar la perspectiva biográfica y de la artesanía. Las críticas vistas desde esta corriente de la trastienda de la investigación intentan incorporar la sensibilidad del archivo de todos los materiales (no solo escritos, sino en cualquier medio) y el componente biográfico e histórico de las mismas. En definitiva, cualquier clasificación de paradigmas o perspectivas de investigación debe entender la práctica de la investigación social, no como una actividad desarrollada por individuos intercambiables, sino como un oficio de autor/a, en el que dejamos nuestra impronta. Esta impronta o huella es importante de conocer, pues permite entender mejor su obra, sus investigaciones, sus quehaceres - y también reutilizarla de alguna manera-, y porque supone en sí mismo un nuevo objeto de estudio que se relaciona, al igual que la perspectiva de Wainerman y Sautu, con la mayor calidad de la investigación (Valles, 2014: 194).

Y en tercer y último lugar, recomendamos poner en marcha *mecanismos de ruptura y vigilancia epistemológica* (Bourdieu *et al.*, 1975), tanto en el estudio como en la enseñanza de las ciencias sociales que permitan conocer sus potencialidades políticas y sus implicaciones éticas en tantos sentidos como sea posible. Sin esta comprensión de la pluralidad de metas, ideologías, fines políticos y componentes éticos no se pueden dar respuesta a los interrogantes que cuestionan la cientificidad de las ciencias sociales basándose en supuestos sesgos acientíficos que no son más que la plasmación inevitable de las "variables" y cuestiones que se han repasado, como: la biografía del investigador o investigadora, su ideología, su compromiso político-ético, su manera propia de ejercer su oficio, sus maestros, la coexistencia real de las dos metodologías casi en cualquier investigación, así como las demás dimensiones tradiciones de las clasificaciones de paradigmas. Pensamos que, si lo que se busca es poder explicar algunas contradicciones o tensiones propias de las ciencias sociales -lo que viene en llamarse o se enmarca dentro de la sociología de la sociología-, todas estas recomendaciones pueden ser de mucha utilidad.

Por lo anterior, desde una mirada cualitativa, realizamos una invitación a continuar visibilizando el rol del/la investigador/a desde su matriz histórico-biográfica, lo cual delimita las modos y formas de concebir los fenómenos sociales, activos, dinámicos, heterogéneos, respetando sus singularidades y procesos. Esta reflexión implica considerar de forma simultánea la dimensión temporal y la trayectoria investigativa, la cual se va modificando, complejizando y reconfigurando, así como el propio abordaje del sujeto/objeto de una forma reflexiva. Todas estas recomendaciones, así como las aportaciones de la metodología cualitativa y otras tradiciones que se han repasado en páginas anteriores quedan resumidas en la Tabla 2.

Tabla 2. Resumen de las críticas, conclusiones y recomendaciones para el estudio de la diversidad en la práctica investigativa social

Enseñanzas de la metodología cualitativa y de otras tradiciones acerca del oficio de la investigación	Aspecto que se critica de las clasificaciones de paradigmas	Recomendaciones
La investigación social es flexible en su diseño y durante toda su ejecución.	Logicismo/determinismo	Eliminar del estudio de las maneras de investigar en ciencias sociales, en la medida de lo posible, una dicotomía férrea entre la metodología cuantitativa y la metodología cualitativa; y abandonar las estructuras lógicas y lineales que se convierten en "jaulas" de pensamiento.
La diversidad en la investigación social se constituye por la variedad de trayectorias biográficas, formativas, de contextos, de capacidad creativa, etc.	Muchas clasificaciones de paradigmas se basan, patente o latentemente, en la dicotomía metodológica clásica cuantitativo-cualitativo.	
La investigación social tiene una dimensión ético-política que es diversa y relevante.	Lo ético-político no constituye una dimensión o se reduce su influencia.	Poner en marcha "mecanismos de ruptura y vigilancia epistemológica" Bourdieu *et. al* (1975), tanto en el estudio como en la enseñanza de las ciencias sociales, que permitan conocer sus potencialidades políticas y sus implicaciones éticas.
La transparencia en la explicitación de los supuestos, las creencias de partida y los materiales de investigación son fundamentales para garantizar la calidad de la investigación social.	Las clasificaciones de paradigmas de investigación no recogen las distintas prácticas/opciones relacionadas con la transparencia ético-política de la investigación	
En la construcción/selección del objeto de investigación juegan un papel fundamental la experiencia y la biografía del investigador o investigadora.	La experiencia y la biografía de los investigadores o investigadoras no se tienen en cuenta.	Incluir en el estudio de la diversidad en la práctica investigativa social los componentes biográficos y artesano, entendiéndolo como un oficio o profesión más.
La investigación social se concibe como un oficio artesano y biográfico.	La investigación social se concibe como la aplicación lógica de una serie de *recetas* o manuales. La diversidad se encuentra en cuál de estas se elige o en cuál se cree.	

Fuente: Elaboración propia.

Bibliografía

ARROYO MENÉNDEZ, M., Sádaba Rodríguez, I. (coord. 2012). *Metodología de la investigación social técnicas innovadoras y sus aplicaciones*. España: Ed. Síntesis.

BELTRÁN, M. (1985), Las cinco vías de acceso a la realidad social, en Revista española de investigaciones sociológicas, núm. 29, 7- 42.

BLAIKIE, N. W. H., y Priest, J. (2017). *Social research: paradigms in action*. Malden, MA: Polity.

BOHÓRQUEZ, GÓNGORA F. y ROJAS QUICENO G. (2013). *Procesos creativos en investigación cualitativa ii*, Coordinadora Eugenia Trigo Aza. España-Colombia-Portugal: Instituto Internacional del Saber.

BOURDIEU, P., PASSERON, J. y CHAMBOREDON, J. (1975). *El oficio del sociólogo*. Buenos Aires: Siglo XXI.

BURRELL, G., y MORGAN, G. (2011). *Sociological paradigms and organisational analysis: elements of the sociology of corporate life* (Reprinted). Farnham: Ashgate.

CLIFFORD, C. (2005) Ethics and Politics in Qualitative Research. En Denzin N.K., y Lincoln Y. S. *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. California: Sage.

CORBETTA, P., FRAILE MALDONADO, C., y FRAILE MALDONADO, M. (2007). *Metodología y técnicas de investigación social*. Madrid, España: McGraw-Hill.

CRABTREE, B. F., y MILLER, W. L. (Eds.). (1999). *Doing qualitative research* (2nd ed). Thousand Oaks, Calif: Sage Publications.

GUBA, E. G., y LINCOLN, Y. S. (1994). Competing Paradigms in Qualitative Research. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln, *Handbook of Qualitative Research* (p. Cap. 6, pp. 105-117). California: Sage.

_____ (2005). *Paradigmatic Controversies, Contradictions, and Emerging Confluences.* En DENZIN, N.K. & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (p. 191–215). California: Sage.

IBÁÑEZ, J. (1985). *Del algoritmo al sujeto: Perspectivas de la investigación social*. Madrid: Siglo Veintiuno.

ILLOUZ, E. (2009). *El consumo de la utopía romántica. El amor y las contradicciones culturales del capitalismo.* Madrid: Katz Editores, pp. 17-45.

KUHN, T. S. (1995). *La estructura de las revoluciones científicas* (17a. reimp.). México [etc]: Fondo de Cultura Económica.

LAKATOS, I. (1999). *The methodology of scientific research programmes*. Cambridge: Cambridge University Press.

MARSAL, J. F. (1979). *Las alternativas de la sociología latinoamericana en el siglo XX*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas, CIS.

MARSAL, J. F., FONTÁN, N. y CATUOGNO, C. (1979). *Dependencia e independencia: las alternativas de la sociología latinoamericana en el siglo XX*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas. Monografía Nº 14.

MASTERMAN, M. (1970). *The Nature of a Paradigm - Criticism and the Growth of Knowledge*. Recuperado de /core/books/criticism-and-the-growth-of-knowledge/the-nature-of-a-paradigm/012EA1E6BA81DECB838CC6B2801DC678. 20 de diciembre de 2017.

MENDIZÁBAL, N. (2002). Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa. En Vasilachis de Gialdino (coord.), *Estrategias de investigación cualitativa* (, coord.). Lugar: GEDISA Editorial.

MILLS, C.W. (1959). *La imaginación sociológica*. Oxford: Oxford University Press.

PICASSO, F., ANDRADE, C., HERNÁNDEZ, R., JAIME, N. y RUBILAR, G. (2016). "Abordajes desde el enlace interpretativo: revisando experiencias de innovación y reflexividad crítica desde las trayectorias de investigadores e investigadoras de América Latina". Actas del 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, Mendoza, Argentina, 16 al 18 de noviembre. Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.8551/ev.8551.pdf.

RITZER, G. (1993). *Teoría sociológica contemporánea*. Madrid: McGraw Hill.

RITZER, G. (2011). *Sociological theory* (8th ed). New York: McGraw-Hill.

VALLES, M. S. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social: reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.

_____ (2014). Reflexión metodológica sobre un caso de docencia e investigación con métodos cualitativos: La trastienda del proceso investigador y su archivo como conceptos clave. *Empiria. Revista de metodología de ciencias sociales*, Nº*29*, 177-198.

VIVEROS CHAVARRÍA, E. F. (2015). Sobre la transición de la noción de paradigma a la de matriz disciplinaria en Thomas Kuhn. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (44), 163-174.

WAINERMAN, C., y SAUTU, R. (Eds.). (2001). *La trastienda de la investigación* (3a. ed. ampliada). Buenos Aires: Ediciones Lumiere.

Autora y autor.

Florencia Picasso

Universidad Alberto Hurtado y San Sebastián (Chile) y Universidad de la República (Uruguay).

Doctora en Sociología por la Universidad Alberto Hurtado. Máster en Políticas Sociales por el Centro Latinoamericano de Economía Humana. Socióloga por la Universidad de la República. Profesora Asociada y colaboradora en las Universidades Alberto Hurtado, San Sebastián y Universidad de la República.

E-mail: fpicassorisso@gmail.com

Daniel de Gracia

Departamento de Sociología: Metodología y Teoría de la Universidad Complutense de Madrid, España.

Graduado en Sociología. Doctorando en Sociología y Antropología de la Universidad Complutense de Madrid y Magíster en Metodología de la Investigación Social: Innovaciones y Aplicaciones por la Universidad Complutense de Madrid. Investigador Predoctoral FPU16/06186 en el Departamento de Sociología: Metodología y Teoría de la Universidad Complutense de Madrid.

E-mail: danidegr@ucm.es

Citado.

PICASSO, Florencia y DE GRACIA, Daniel (2021). Revisión, crítica e innovación en las clasificaciones de paradigmas en ciencias sociales. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social – ReLMIS,* Nº21, Año 11, pp. 7-22.

Plazos.

Recibido: 24/05/2019. Aceptado: 22/12/2019.

Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social.
Nº21. Año 11. Abril– Septiembre 2021. Argentina. ISSN 1853-6190. Pp. 23-38.

Sistematización, desarrollo y enseñanza de teorías. Perspectivas desde el estructuralismo metateórico

Systematization, development and teaching of theories. Perspectives from metatheorical structuralism

Cláudio Abreu

Resumen

El presente trabajo está inmerso en el contexto de la filosofía contemporánea de la ciencia, en especial de la filosofía semanticista de la Metateoría Estructuralista. La concepción estructuralista es, dentro de la familia semanticista, la que más atención ha dedicado al análisis y la reconstrucción de teorías científicas particulares. La etapa contemporánea de la filosofía de la ciencia – en lo que atañe a la noción de teoría, etapa semanticista – no logra influenciar las discusiones metateóricas realizadas por sociólogos acerca de la sociología. Dichas discusiones siguen bajo el ala de las perspectivas clásica e historicista, ignorando completamente a la semanticista. El objetivo general del presente trabajo, de carácter más bien programático, es la aplicación del programa estructuralista en filosofía de la ciencia al ámbito de las ciencias sociales, en especial a la sociología. Objetivamente, el trabajo pretende reestablecer el diálogo entre la filosofía general de la ciencia y la filosofía especial desarrollada por científicos preocupados en los fundamentos de su disciplina, en este caso, por sociólogos.

Palabras clave: filosofía contemporánea de la ciencia; ciencias sociales; sistematización; desarrollo; enseñanza de la ciencia.

Abstract

The present work is immersed in the context of the contemporary philosophy of science, especially of the semanticist philosophy of the Structuralist Metatheory. The structuralist conception is, within the semanticist family, the one that has devoted the most attention to the analysis and reconstruction of particular scientific theories. The contemporary stage of the philosophy of science – as regards the notion of theory, semanticist stage – fails to influence the metatheoretical discussions carried out by sociologists about sociology. Such discussions continue under the wing of the classical and historicist perspectives, completely ignoring the semanticist. The general objective of this work, of a rather programmatic nature, is the application of the structuralist program in philosophy of science to the field of social sciences, especially sociology. Objectively, the work aims to reestablish the dialogue between the general philosophy of science and the special philosophy developed by scientists concerned with the foundations of their discipline, in this case, by sociologists.

Keywords: contemporary philosophy of science; social sciences; systematization; development; science teaching.

Introducción[1]

El presente trabajo está inmerso en el contexto de la filosofía contemporánea de la ciencia, en especial de la filosofía semanticista (modelo-teórica), específicamente en términos de la Metateoría Estructuralista (ME). Desde una perspectiva general, el objetivo del presente trabajo, de carácter más bien programático, es extender de un modo más significativo de lo hecho hasta ahora la aplicación de ME a las ciencias sociales, en especial a la sociología. Objetivamente, el trabajo pretende reestablecer el diálogo, de cierto modo interrumpido, entre la filosofía general de la ciencia y la filosofía especial desarrollada por científicos preocupados en los fundamentos de su disciplina, en este caso, por sociólogos.

La estrategia argumentativa para construir un escenario propicio a este diálogo se establece a partir de una caracterización de la filosofía de la ciencia, de una presentación de sus etapas de desarrollo y de una presentación de esta peculiaridad antes citada acerca de la interrupción del diálogo entre filosofía general de la ciencia y filosofía especial de la ciencia en el caso de la sociología. La propuesta es la de retomar dicho diálogo involucrando para ello a una concepción metateórica todavía muy novedosa para algunos, como lo es ME. Concretamente, la atención estará puesta en ver cómo acercarse a la sociología desde ME para intentar contribuir con aportes significativos a la disciplina. Para ello, fueron elegidos tres aspectos que guiarán la discusión: sistematización, desarrollo y enseñanza de teorías. Finalmente, se concluirá apelando a la importancia de reestablecer el diálogo.

Es necesario advertirque, en algunas seccionesdel presente trabajo,podría decirse aún más acerca del tema tratado. Si no se lo hace es por cuestión de espacio o por el hecho de que no están todavía todas las respuestas sobre la mesa. Para temas como la filosofía de la ciencia (incluso su historia) y ME, el lector encontrará en la bibliografía citada el camino para sanar posibles dudas (véase Diederich, Ibarra y Mormann, 1989, 1994; Abreu, Lorenzano y Moulines, 2013). Con relación con los aportes de ME a las tres dimensiones (sistematización, desarrollo y enseñanza) vinculadas a las teorías, cabe decir que este punto caracteriza el carácter programático del trabajo, y es el principal argumento en favor del diálogo propuesto.

Por último, cabe señalar, la historia de la filosofía de la ciencia es más compleja y conceptualmente más rica que el recorte que de ella se presenta en este trabajo. Como esta disciplina no es aquí el foco central, el autor se permitirá hablar de ella sólo en cuanto a lo que hace al concepto de teoría.

1. Filosofía de la ciencia

Tal como señala Moulines (1991), el conocimiento científico es el resultado de una determinada actividad específica, y la filosofía de la ciencia consiste en un determinado tipo de saber relativo a dicha actividad. Decimos que es un saber de un orden superior (en el sentido que es un saber que tiene otro saber como su objeto). Ahora bien, una investigación meta-científica tiene por finalidad determinar ciertos hechos y/o ciertas propiedades de la investigación/actividad científica: esto puede realizarse desde el punto de vista de la sociología, de la psicología, de la historia, de la economía, de la filosofía, etc. La filosofía de la ciencia, entonces, es uno de los estudios meta-científicos, entre muchos otros posibles.

Con estas características, la filosofía de la ciencia tiene por finalidad explicitar/elucidar los aspectos filosófico-conceptuales de la ciencia: por una parte, trata de nociones fundamentales (conceptos, predicción, explicación, teorías) y, por otra parte, reordena conceptualmente el conocimiento desarrollado por la ciencia, es decir, reconstruye tal conocimiento, expresado en las teorías científicas. Para realizar su tarea, la filosofía de la ciencia necesita actuar en tres dimensiones diferentes y complementarias: las dimensiones descriptiva, prescriptiva e interpretativa.

[1] Este trabajo ha sido realizado con la ayuda del proyecto de investigación PICT-2018-3454 (ANPCyT, Argentina). Agradezco a Mercedes O'Lery su aporte para la mejoría de estilo de mi entreverado uso de la lengua española.

Una argumentación/presentación sobre/de estas tres perspectivas excede el tema y espacio disponible en este trabajo. Para el lector interesado en ampliar dicha discusión, se recomienda el sistemático tratamiento realizado por Moulines (1991: 50-67). Tampoco se argumentará acerca de la presencia de estas tres perspectivas en el presente trabajo, si bien el lector seguramente las percibirá.

1.1. Etapas histórico-conceptuales de la filosofía de la ciencia

A lo largo de su desarrollo desde su consolidación como disciplina a inicios del siglo pasado, la filosofía de la ciencia ha pasado por tres etapas, a saber, la etapa clásica, la etapa historicista y la etapa contemporánea. Tal como señalan Díez y Lorenzano (2002: 13-14), la etapa clásica (de fines de los años veinte hasta finales de los años sesenta) se caracteriza por concebir las teorías como sistemas axiomáticos empíricamente interpretados. A su vez, la etapa historicista (de los sesenta hasta principios de los ochenta) se caracteriza por concebir las teorías como proyectos de investigación. Finalmente, la etapa contemporánea (de comienzos de los setenta hasta nuestros días) se caracteriza por concebir las teorías como entidades modelo-teóricas. Asumiendo que los trabajos e ideas de los filósofos de la ciencia de las dos primeras etapas son bastante conocidos, se entiende que sería innecesaria una presentación de tales trabajos e ideas. Así, en lo que resta de este apartado se presentarán las características de la tercera etapa, pero sólo en lo que hace a los aspectos generales del concepto de teoría, aquellos que consolidan la identidad de dicha etapa.

Entre las propuestas de esta última etapa están las de McKinsey, Sugar y Suppes (1953), Suppes (1957, 1967, 1970), Adams (1955, 1959), van Fraassen (1970, 1972), Suppe (1967, 1972, 1974, 1989), Giere (1979 –con revisiones en 1991 y en 1997- y 1988), Sneed (1971) y Balzer, Moulines y Sneed (1987). Aunque exista desacuerdo en lo que atañe a tesis filosóficas sustantivas, tales filósofos de la ciencia coinciden en lo que respecta al modo y al marco en el que es más provechoso plantear los problemas para la discusión filosófica acerca de la ciencia. Los elementos comunes entre ellos son:

1. Una teoría se caracteriza, en primer lugar, (...) por determinar un conjunto de modelos; presentar-identificar una teoría es presentar-identificar la familia de sus modelos característicos. La determinación de los modelos se realiza mediante una serie de principios o leyes. Las leyes se deben entender, por tanto, como definiendo una clase de modelos: "*x* es un modelo de la teoría... syss $_{def}$_(...*x*...)", donde _ expresa las leyes en cuestión. (...) las leyes determinan qué entidades son las que se comportan de acuerdo con la teoría;...

2. Una teoría no sólo determina, a través de sus leyes, una clase de modelos. Si sólo hiciera eso, poco tendríamos. (...) Una teoría determina una clase de modelos para algo: para dar cuenta de ciertos datos, fenómenos o experiencias correspondientes a determinado ámbito de la realidad. Parte de la identificación de la teoría consiste entonces en la identificación de esos fenómenos empíricos de los que pretende dar cuenta.

3. Una vez identificados los modelos teóricos abstractos y los fenómenos empíricos de los que se pretende dar cuenta, tenemos lo esencial de la teoría. Lo que hace la teoría es definir los modelos con la pretensión de que representan adecuadamente los fenómenos (...) La aserción empírica afirma que entre los sistemas empíricos de los que queremos dar cuenta y los modelos determinados por las leyes se da cierta relación. Esta relación puede ser de diversos tipos, más fuertes o más débiles, según las versiones. (...) Pero más allá de los detalles, importantes, como veremos, lo esencial es que la aserción empírica expresa la pretensión de que nuestra teoría representa adecuadamente la "realidad", esto es, que nuestros modelos se "aplican bien" a los sistemas a explicar. Así es como la teoría dice cómo es "el mundo", esos "trozos del mundo" de los que quiere dar cuenta en su ámbito de aplicación específico. Dice que "el mundo" es de cierto modo, al afirmar que ciertos sistemas empíricos específicos son (o se aproximan a, o se subsumen bajo) modelos de los que ella ha

> definido; "el mundo", los sistemas empíricos, se comporta de "ese" modo. (Díez y Lorenzano, 2002: 33-34).

Este es el trasfondo general de la etapa contemporánea de la filosofía de la ciencia en lo que respecta a la noción de teoría científica. Cada concepción semántica específica concretiza estas ideas de una manera particular. Más adelante se explicitará cómo lo hace ME. Sin embargo, antes de esto, es importante decir algo acerca de la relación entre filosofía general de la ciencia y filosofía de la sociología.

1.2. La filosofía general de la ciencia y la filosofía de la sociología

El fenómeno al que este apartado está dedicado se refiere a la relación entre filosofía general y filosofía especial de la ciencia (sea la filosofía especial acerca de la sociología, la química, la economía, etc.). Sin embargo, dado el objetivo de este trabajo, aquí se tratará solamente de la relación entre la filosofía general de la ciencia y la filosofía de la sociología llevada adelante por sociólogos.

El interés aquí estará centrado en la capacidad de la filosofía general de la ciencia de ejercer influencia en la filosofía de la sociología: la etapa clásica e historicista lograron ejercer dicha influencia, mientras que la etapa contemporánea sigue completamente ausente de las discusiones. Es notorio que Merton (1949) y Galtung (1967), por ejemplo, trabajaran desde la perspectiva de la filosofía clásica de la ciencia; a su vez, el mismo Merton (1968) y también Alexander (1987, 1988) y Ritzer (1980, 1988), explícitamente lo hicieran desde la perspectiva de la filosofía historicista de la ciencia. Ahora bien, siguiendo este camino, sería esperable que, por ejemplo, Alexander (1998), Ritzer (1990), Becker (1998), Prado (1992), Zabludovsky (1995), Manicas (2006), Abend (2008), Toledo-Nickels (2008), Swedberg (2012 y 2014), desarrollaran sus trabajos teniendo en cuenta la filosofía contemporánea de la ciencia; pero este no es el caso, todos estos trabajos continúan aun teniendo como referencia la etapa historicista de la filosofía de la ciencia.

Explicitar las razones de este fenómeno, además de no ser el objetivo de este trabajo, excedería en mucho el espacio aquí disponible. Las limitaciones para no tratar aquí la explicitación de tales razones, de ningún modo lleva a restarle importancia a dicho fenómeno, todo lo contrario. Seguramente sería muy interesante entender las razones de esto, pero, como fue mencionado en la introducción, la motivación principal del presente trabajo es la búsqueda de un diálogo entre la filosofía general de la ciencia (en el marco de ME) y la filosofía de la sociología –en especial aquella(s) desarrollada(s) por sociólogos–. Con la mente puesta en este objetivo, en el próximo apartado serán presentadas las principales nociones de ME.

2. Metateoría estructuralista

La concepción de teoría que brinda ME presenta tres perspectivas, dos de ellas de carácter sincrónico y una de carácter diacrónico: a) *elemento teórico* –noción sincrónica restringida–, b) *red teórica* –noción sincrónica amplia– y c) *evolución teórica* –noción diacrónica– (Balzer, Moulines y Sneed, 1987).

2.1. Elemento teórico

Para ME, el tipo más simple de estructura conjuntista que pudiera ser identificado con una teoría empírica T es denominado "elemento teórico" y puede ser identificado, inicialmente, con el par ordenado $\langle K, I\rangle$: el núcleo K y el campo de aplicaciones intencionales I. El núcleo K, la identidad formal de T, es un quíntuplo ordenado $\langle M_p, M, M_{pp}, C, L\rangle$. M_p (modelos potenciales) simboliza la clase total de entidades que satisfacen las condiciones que caracterizan matemáticamente el aparato conceptual de la teoría; son aquellas estructuras de las cuales tiene sentido preguntarse si son modelos, pero todavía no se sabe si efectivamente lo son. M (modelos) simboliza la clase total de entidades que satisfacen la totalidad de las condiciones introducidas, es decir, satisfacen también la(s) ley(es). La dicotomía entre dos niveles conceptuales –el nivel de los conceptos específicos de la teoría T en cuestión (conceptos T-teóricos) y el nivel de los conceptos tomados de otras teorías (conceptos T-no-teóricos)– se refleja en la distinción de los conjuntos M_p y M_{pp}

(modelos parciales). M_{pp} simboliza la clase total de entidades concebibles con los conceptos *T*-no-teóricos, es decir, los sistemas posibles a los que es concebible aplicar *T*. Constituyen, por así decir, la base empírica de la teoría –en sentido relativo. *C* (condiciones de ligadura) simboliza la clase total de relaciones "inter-modélicas" que conectan de determinadas maneras fijas los valores que pueden tomar conceptos teóricos correspondientes de diversos modelos; esto es bastante importante, una vez que los modelos de una teoría no aparecen aislados entre sí, sino que están interconectados, formando una estructura global. *L* (vínculos interteóricos) simboliza la clase total de relaciones existentes entre distintas teorías, esto es, relaciones interteóricas.

Todo elemento teórico, como ya se dijo, está dado no sólo por el núcleo *K* sino también por el campo de aplicaciones intencionales *I*. Las aplicaciones intencionales son aquellos sistemas empíricos a los que se quiere aplicar la(s) ley(es). $I \subseteq M_{pp}$ es todo lo que puede ser dicho sobre el conjunto *I* de aplicaciones intencionales desde un punto de vista puramente estático y semántico. El campo *I* es un conjunto *abierto*, que no puede ser definido mediante la introducción de condiciones necesarias y suficientes para su pertenencia y cuya extensión no puede ser dada de una vez y para siempre; es, antes bien, un concepto pragmático y diacrónico. Sin embargo, no se trata de un concepto indeterminado, una vez que los científicos pueden indicar aquellos sistemas empíricos a los cuales pretenden aplicar la teoría *T* en cuestión. Ejemplos de este tipo de indicación son los ejemplos utilizados en libros de texto y/o en ejercicios de fijación y/o evaluativos.

La relación entre el núcleo *K* y el conjunto de las aplicaciones intencionales *I* se instaura mediante una aserción empírica, es decir, la afirmación de que ciertos sistemas empíricos concretos (como se ha dicho, señalados por los científicos), descritos *T*-no teóricamente, tienen el comportamiento que las restricciones legales –ley(es), condición(es) de ligadura y vínculo(s) interteórico(s)– determinan a nivel *T*-no-teórico.

2.2. Red teórica

Algunas teorías científicas reales pueden ser efectivamente reconstruidas como *un* elemento teórico. Sin embargo, esto es verdadero sólo para los tipos más simple de teorías que pueden encontrarse en la literatura científica. Más a menudo, teorías únicas en un sentido intuitivo deben ser concebidas como agregados de varios (a veces un gran número de) elementos teóricos. Esos agregados son llamados redes teóricas. Esto refleja el hecho de que la mayoría de las teorías científicas poseen leyes de distintos grados de generalidad dentro del mismo marco conceptual. La idea es que el conjunto de elementos teóricos represente la estructura (sincrónica) de una teoría en sus diferentes estratos, esto es, en sus diversos niveles de "especificidad". Tal conjunto, partiendo de elementos muy generales, se va concretando progresivamente en direcciones diversas cada vez más restrictivas y específicas, lo que resulta en las "ramas" de especialización de la red teórica. La relación que se debe dar entre los elementos teóricos para considerar el conjunto una red es una relación no-deductiva, reflexiva, anti simétrica y transitiva: un elemento teórico *T* es especialización de otro *T'* si *T* impone constricciones adicionales a las de *T'*. Por lo general, hay una única ley fundamental "en la cúspide" de la jerarquía –conectando todos los conceptos básicos de la teoría en un principio aceptado como válido en todas las aplicaciones pretendidas de la teoría– y una serie de leyes más especiales –creadas a partir del principio aceptado, que se aplican a un dominio más restringido– con distintos grados de especialización. Una especialización en la que se han especificado sus componentes por completo se denomina "especialización terminal". Cada ley especial determina un nuevo elemento teórico. Lo que mantiene unida a la serie total de leyes en la jerarquía es, en primer lugar, el marco conceptual común M_p; en segundo lugar, la distinción común entre los niveles *T*-teórico y *T*-no-teórico; y, en tercero, el hecho de que todas ellas son especializaciones de la misma ley fundamental. Debido a que el núcleo *K* del elemento teórico más específico *T* se pretende aplicar sólo a algunas aplicaciones del más general *T'*, el dominio de aplicaciones intencionales *I* de *T* es menor que el de *T'*, estando incluido en él. Una *red teórica* es entonces un conjunto de elementos teóricos conectados mediante la relación de especialización. Un elemento teórico que no es especialización de ningún otro es denominado elemento teórico básico, a partir del cual se especializan los restantes, hasta llegar a las especializaciones terminales.

2.3. *Marco teórico*

Partiendo del concepto de elemento teórico, y siguiendo por el de red teórica, en un camino de generalización, es posible también hablar de la noción de marco teórico. Sin embargo, es importante resaltar queeste concepto no se refiere, según los criterios sistemáticos de ME, a teorías, pues, como se verá, no requiere que sea preservada la misma estructura conceptual.

Siguiendo a Moulines (1982), por marco teórico se entiende unidades teóricas intermedias entre el nivel de cada una de las teorías, en el sentido de redes teóricas, y el nivel de la disciplina misma en su totalidad. En vista a los fines de este trabajo, basta decir que las teorías pertenecientes a una familia de teorías, establecida por un marco teórico, presentan semejanzas de familia. Es justamente el marco teórico el que debe expresar tales semejanzas, las cuales propician reunir de algún modo interesante una serie de teorías. En un intento de desarrollo de lo presentado por Moulines, se parte de la intuición de que las teorías pertenecientes a una familia de teorías explican el mismo tipo de fenómeno y lo hacen de la misma manera. En lo que respecta a estos dos aspectos, forma y contenido, las teorías constituyentes de una familia de teorías presentarían un patrón de similitud. Aun siendo una noción todavía en desarrollo, "marco teórico" ya muestra al menos una interesante virtud heurístico-hermenéutica en el contexto de la discusión que aquíse propone, virtud que se presentará más adelante.

2.4. Evolución teórica

Por evolución teórica se entiende una sucesión de redes teóricas que presente algunas características, a saber, la conservación constante de ciertos componentes a lo largo del tiempo. Dicho de otro modo, es una secuencia de redes teóricas en el tiempo histórico sujeta a algunas constricciones. Es importante decir que esta noción no abarca todos los tipos posibles de desarrollos teóricos sino que se aplica a lo que Kuhn denominó "ciencia normal". Además, con la noción de evolución teórica se capturan solamente los aspectos cinemáticos del desarrollo de una teoría, quedando afuera los aspectos dinámicos.

Una evolución teórica es un proceso de cambio intrateórico, en donde las redes teóricas presentes comparten el núcleo básico (núcleo del elemento teórico básico) y, además, las aplicaciones paradigmáticas. Compartir el núcleo básico significa que todo elemento teórico de una red teórica nueva es especialización de algún elemento teórico de la red teórica previa. Que compartan las aplicaciones paradigmáticas significa cumplir con la condición de que la intersección del conjunto de aplicaciones intencionales del primer elemento teórico básico con el conjunto de aplicaciones intencionales del último elemento teórico básico de la evolución no sea un conjunto vacío: debe haber al menos una aplicación intencional que permanezca a lo largo de la evolución teórica. Este criterio referente a las aplicaciones intencionales puede considerarse como el criterio fuerte. Menos fuerte seria afirmar que no debe ser vacío el conjunto resultante de la intersección de los conjuntos de aplicaciones intencionales de elementos teóricos básicos sucesivos en la evolución teórica, lo que posibilitaría que fuera vacío el conjunto resultante de la intersección entre el conjunto de aplicaciones intencionales del primero momento de la evolución teórica y del último (como mínimo, tercer) momento. A una evolución teórica de apenas dos etapas, evidentemente, sólo es posible aplicar el criterio fuerte.

> Podemos entonces reconstruir lo esencial de la idea intuitiva de un cambio intrateórico de la siguiente manera: un desarrollo científico de tipo *cambio intrateórico* es un proceso *evolutivo* gradual que podemos representar formalmente como una sucesión finita $\langle N_1, N_2,..., N_n \rangle$ de redes teóricas (donde cada subíndice representa un determinado período histórico en la evolución de la teoría) que satisface ciertas condiciones de continuidad parcial tanto a nivel teórico como aplicativo. (Díez y Moulines, 2008: 468).

La continuidad no es necesaria para los modelos y ligaduras especiales como tampoco para las aplicaciones no-paradigmáticas. Las variaciones que ocurren en las sucesivas redes teóricas no son lo suficientemente fuertes (son más bien accidentales) como para que sea posible postular razonablemente que se trate ya de otra teoría. Son cambios, entonces, en la misma teoría, cambios intrateóricos, es decir, un desarrollo teórico de una teoría.

3. Aportes de ME a la sociología

Como fue dicho anteriormente, *la filosofía de la ciencia tiene por finalidad explicitar/elucidar los aspectos filosófico-conceptuales de la ciencia: por una parte, trata de nociones fundamentales (conceptos, predicción, explicación, teorías) y, por otra parte, reordena conceptualmente el conocimiento desarrollado por la ciencia, es decir, reconstruye tal conocimiento, expreso en las teorías científicas. Para realizar su tarea, la filosofía de la ciencia necesita actuar en tres dimensiones diferentes y complementarias: las dimensiones descriptiva, prescriptiva e interpretativa*. A partir de ahora la atención estará puesta en ver cómo ME puede brindar aportes a la sociología. Tal como se anticipó, fueron elegidos tres aspectos que guiarán la discusión: sistematización, desarrollo y enseñanza de teorías.

Dichos aspectos son presentados aquí por separado únicamente por una cuestión didáctica, pues en realidad están presentes simultáneamente en la actividad científica. La formación de nuevas generaciones es importante para poder contar con futuros científicos que sigan desarrollando la ciencia. Ahora bien, parece consensuado que la práctica es importante para el aprendizaje y que, sin un *corpus* de saber, sistematizado –capaz de ser enseñado a las nuevas generaciones–sería imposible practicar la ciencia tal como se lo hace actualmente.

3.1. Sistematización de teoría

En el contexto de la sistematización, las tareas más destacadas son:

a) identificar los principales paradigmas;

b) identificar la estructura subyacente a la teoría sociológica;

c) incrementar la capacidad de analizar las teorías sociológicas existentes.

Llevar a cabo tales tareas permite relacionar las teorías con un cuadro general de referencia, llegar a un acuerdo sobre el vocabulario –lo que facilita la comprensión de la investigación existente–, identificar las fallas presentes en dicha investigación (y en las teorías) y, finalmente, planificar una investigación que contribuya al desarrollo teórico.

3.1.1. *Identificar los principales paradigmas*

El término "paradigma" es aquí utilizado en sentido amplio, para designar tanto paradigma (y también matriz disciplinaria), en vertiente kuhniana, como programa de investigación, para el caso de Lakatos, y tradiciones de investigación, para Laudan. Es aceptable decir que estas tres propuestas resumen bien la etapa historicista de la filosofía de la ciencia. Como fue dicho anteriormente, esta etapa logró influenciar considerablemente las discusiones/reflexiones de los sociólogos preocupados con los fundamentos de su disciplina. En este contexto, Ritzer y Alexander hicieron uso de las ideas de Kuhn y, a partir de los trabajos de ellos, Toledo-Nickels utilizó las ideas de Lakatos y Prado las ideas de Laudan para discutir el contexto teórico de la sociología. Ahora bien, aunque el aporte de cada uno de ellos (como los aportes de los otros sociólogos citados) es interesante, sus propuestas en definitiva carecen de precisión y capacidad de abordar el fenómeno "ciencia", como proceso (teorización) o como producto (teorías), de modo más amplio y al mismo tiempo consistente. En lo que respecta a las teorías, la precisión y una visión de conjunto consistente son fundamentales para identificar los principales constructos teóricos existentes, y esto no es diferente en sociología.

Uno de los aspectos de la concepción de teoría que brinda ME, que la hace un producto sumamente interesante disponible en el mercado de las ideas acerca del tema, es su capacidad de, con una precisión característica, abarcar consistentemente los sentidos variados que el término "teoría" presenta en el lenguaje en uso de los científicos. Al hablar de teoría en el sentido de una ley se puede hacer alusión al concepto de elemento teórico (el cual, por cierto, presenta mucho más que una ley). Si se habla de una teoría en el sentido de algo más elaborado que una ley, algo que involucre más de una ley en un todo coherente, la noción de red teórica captura completamente el fenómeno, explicitando, entre otros aspectos, los niveles teóricos existentes, es decir, la jerarquía de las leyes presentes en la teoría. En el lenguaje en uso de los científicos este

es el uso más destacado del término "teoría", sin embargo, hay más. La noción de evolución teórica, por ejemplo, captura el desarrollo de una teoría en el tiempo. Esta noción permite analizar una sucesión de redes teóricas, de modo que permite explicitar el proceso cinemático que llevó de una red teórica (en la mayoría de los casos) más simple a una red teórica más compleja. Por otra parte, existe un sentido del término "teoría" que es más amplio que el de red teórica: aquel que captura un conjunto de teorías (cada una de ellas siendo una red teórica), las cuales presentan cierto aire de familia. Para este caso ME presenta la noción de marco teórico.

En este contexto, es posible hablar, sistematizando la apreciación de Ritzer (1993: 602-604), de la familia de teorías de los hechos sociales. Tal familia involucraría las teorías de sistemas, del conflicto y el funcionalismo estructural, es decir, redes teóricas que comparten un aire de familia, en este caso, en lo que respecta a la acción social, la idea de la influencia de los hechos sociales en la acción individual. Algo en este sentido (de un aire de familia) podría ser dicho, siguiendo a Ritzer, acerca de la familia de teorías de la definición social y la familia de teorías de la conducta social. Algo similar puede ser sostenido acerca de otras propuestas en términos de "metateoría sociológica," como la de Alexander y de los demás sociólogos que contribuyen a la discusión metateórica en el seno de la sociología.

3.1.2. Identificar la estructura subyacente a la teoría sociológica

Una reconstrucción estructuralista, en lo que respecta a la primera acepción del término teoría (la de elemento teórico), explicita todos los conceptos de la teoría (la clase de modelos potenciales), indicando cuáles provienen (por medio de los vínculos inter-teóricos) de otras teorías (es decir, lo que conforman la clase de modelos parciales –conceptos no-teóricos con respecto a la teoría en cuestión–) y cuáles son propios de ellas –conceptos teóricos para esta teoría. Además, explicita la restricción nómica de primer orden (la clase de los modelos) y posibles restricciones nómicas de segundo orden presentes en la teoría (condiciones de ligadura). Más aun, explicita también las partes del mundo (descrita con los conceptos no-teóricos para dicha teoría) a las cuales la comunidad científica opta por aplicarla (aplicaciones intencionales).

Sin embargo, cuando las teorías resultan ser más complejas que lo que puede ser caracterizado por un elemento teórico, la segunda acepción del término teoría (red teórica) propicia un entendimiento más complejo, explicitando los distintos niveles teóricos que presenta la teoría en cuestión. Esto significa: explicitar la relación existente entre los elementos teóricos que conforman la teoría, desde el más general e irrestricto (el elemento teórico básico) hasta los elementos teóricos más específicos (especializados), incluso aquellos en que todas las variables puedan ser especificadas (elementos teóricos, o especializaciones, terminales), o sea, aquellos que pueden ser directamente puestos a prueba. Asimismo, es posible agregar la dimensión temporal al análisis con el concepto de evolución teórica, explicitando en el tiempo el desarrollo cinemático de determinada teoría.

Estas herramientas contribuyen directamente al entendimiento de aquellos aspectos conceptuales que explicitan lo que subyace, por así decirlo, a cada teoría, sea cual sea el sentido del término. Al diferenciar los conceptos que son propios de la teoría en cuestión de los que no lo son, indicando "de dónde vienen" los conceptos no propios, se explicita el contexto en donde está insertada la teoría, es decir, el "mundo conceptual" en donde emerge la teoría. Tanto "¿cuál es el problema que motiva la investigación?" como "¿qué quiere explicar la teoría?", estrechamente vinculadas, son preguntas que están inmersas en el espectro dado por los conceptos no propios de la teoría, los conceptos *T*-no-teóricos. De allí la importancia de la noción metateórica estructuralista de vínculo inter-teórico. Asimismo, avanzando algo más, dicha noción proporciona un entendimiento de las relaciones entre teorías, lo que es fundamental para dar cuenta de porciones cada vez más grandes del conocimiento científico, y esto en un sentido distinto de lo que permiten las nociones de evolución teórica y marco teórico. A partir de la noción de vínculo inter-teórico es posible sistematizar relaciones entre teorías, explicitando en qué medida una provee información a otra en un grupo de teorías en el que una precede a otra en este sentido, el de proveerle información.

Ahora bien, además de los aspectos conceptuales, desde ME es posible explicitar otros aspectos de la estructura subyacente a las teorías. Por ejemplo, mediante la noción de vínculo

inter-teórico es posible identificar qué relación hay entre grupos de investigación, contemporáneos o no: el grupo *A* trabaja en una investigación *x* utilizando conceptos {c_1, ..., c_n} que se desarrollaron en investigaciones de otros grupos, *B*, *C* y *D*. Es posible mostrar aquí la influencia de *B*, *C* y *D* sobre *A*.

3.1.3. Incrementar la capacidad de analizar las teorías sociológicas

Es evidente que al identificar los principales paradigmas y la estructura subyacente a las teorías se incrementa la capacidad de analizarlas. Como demuestran, por ejemplo, las reconstrucciones de la teoría de grupos de referencia (Abreu, 2012) y de la teoría de la anomia (Abreu, 2014), sólo el poder heurístico de la concepción de teoría que brinda ME ya significa un importante incremento en la capacidad de analizar teorías, en dichos casos, de la sociología. En este sentido, desde el punto de vista de *una* teoría compleja (más que un elemento teórico, de una red teórica), es posible hacer un análisis que:

a) Explicite el marco conceptual de la teoría;

b) Diferencie los conceptos propios de la teoría de aquellos que no son propios de ella;

c) Explicite sus leyes;

d) Elucide la jerarquía de dichas leyes, es decir, los niveles teóricos que presenta la teoría y caracterice el modo como se relacionan dichos niveles;

e) Presente las regularidades nómicas de segundo orden vinculadas a los conceptos propios de la teoría;

f) Explicite, por así decirlo, de dónde vienen los conceptos que no son propios de la teoría;

g) Indique a cuáles partes del mundo se pretende aplicar la teoría, indicando así el tipo de fenómeno que la teoría pretende explicar.

A todos estos aspectos se sumarían otros más al llevarse en consideración las nociones de evolución teórica y marco teórico, nociones que capturan otros sentidos del término "teoría" que están presentes en el lenguaje en uso de los sociólogos.

Ahora bien, además del poder heurístico recién destacado, como fruto de identificar los principales paradigmas y la estructura subyacente a las teorías, desde la perspectiva de un conjunto de teorías, es posible tratar el saber sociológico (o parte de él) discutiendo/reflexionando sobre temas como:

a) El holismo científico;

b) La contraposición entre fundamentismo y coherentismo;

c) La relación entre teoría y experiencia;

d) La explicación científica;

e) Aproximación e idealización;

f) Relaciones inter-teóricas;

g) Aspectos pragmáticos de la sociología.

Todos estos son temas que, explícita o implícitamente, están presentes en discusiones/reflexiones acerca de la sociología. En conjunto con los demás aspectos recién mencionados, abren camino para un proceso de desarrollo teórico aún más fructífero.

3.2. Desarrollo de teoría

Al proponerse expandir el conocimiento, es importante que sea posible evaluar la importancia de un proyecto con relación a lo ya conocido, lo que hace que el desarrollo de teorías sea una tarea que tiene una vinculación estrecha con la sistematización de las teorías existentes.

En este contexto, la descripción de lo que la teoría intenta explicar debe constituirse con un vocabulario ampliamente aceptado, de modo que dicha descripción no sea llevada a cabo con una terminología inventada para la ocasión. Eso es de gran importancia, pues tal descripción se constituye en la base tanto para la recolección de datos como para identificar claramente el alcance y el límite de la generalización que resultará de la investigación. Esto está directamente vinculado con lo que subyace a una teoría, lo que es posible identificar solamente después de haberse reconocido de modo mínimamente aceptable el paradigma en cuestión, es decir, cuando se logra una mínima capacidad de analizarlo.

Cabe mencionar que el desarrollo de teorías puede darse en dos perspectivas distintas, pero, como se verá, estrechamente relacionadas. Por una parte, es posible desarrollar teorías a partir de datos, por otra, es posible desarrollarlas a partir de "otras teorías".

3.2.1. Desarrollo de teorías a partir de datos

En términos del desarrollo de teorías, actualmente dos características importantes son, por una parte, la gran cantidad de datos disponibles y, por otra, la existencia de orientaciones generales (sensibilizadoras) ampliamente aceptadas en comunidades de investigadores. La gran cantidad de datos disponibles permite ver fenómenos que antes, con la metodología disponible, por ejemplo, a los padres de la disciplina, costaría mucho más (tiempo, energía, dedicación, dinero) poder ser percibidos. Tales fenómenos posibilitan la formulación de problemas, y en base a estos surge (o se consolida) lo que se quiere explicar. No sin razón, al acercase a una teoría es importante preguntarse acerca de qué es lo que explica dicha teoría. Una vez contestada esta primera pregunta, se pasa a la segunda, que versa acerca de cómo la teoría explica lo que explica.

En la consolidación de preguntas del primer tipo y a fin de posibilitar contestar acertadamente las preguntas del segundo tipo, es importante el conocimiento ya existente, es decir, el conocimiento de fondo compartido por la comunidad de científicos, para el presente caso, la comunidad de sociólogos (conocimiento que involucra, entre otras cosas, las orientaciones generales sensibilizadoras). Al describir lo que se desea explicar ya se tiene dado el conjunto de conceptos no propios de la teoría que explicará esto que se desea explicar. Es posible, entonces, buscar teorías existentes y ver si hay alguna que tenga este mismo conjunto de conceptos que no son propios de ella. Así, resulta relevante hacer notar que lo que se quiere explicar puede venir a ser explicado por una teoría ya existente. Si este es el caso, ya está dado el concepto propio de la teoría que se debe agregar a los conceptos no propios para explicar el fenómeno descripto por esos últimos.

Ahora bien, en caso de no existir una teoría que tenga el mismo conjunto de conceptos no propios, ya se sabe que a este conjunto hay que agregar un concepto que permita explicar el fenómeno que se quiere explicar. Una vez encontrado tal concepto, es posible llegar a la postulación de una teoría (en el sentido de elemento teórico).

Resumiendo: a partir de un conjunto de datos, teniendo en consideración la concepción de teoría que brinda ME, después de establecerse lo que se quiere explicar, se conforma una teoría (elemento teórico) o bien encontrando una teoría de un nivel mayor de abstracción que indique el concepto explicativo que en este caso específico debe ser agregado a los datos para que puedan ser explicados, o bien, siguiendo otro camino, sin tener referencia alguna de una teoría de mayor generalización existente, la concepción de teoría que brinda ME actúa sólo como elemento heurístico guiando al investigador en el sendero de la investigación.

3.2.2. *Desarrollo de teorías a partir de teorías*

Por otra parte, cuando el punto de partida no son datos, es decir, una vez que se tenga una teoría como punto de partida, según sea el nivel de generalización que está presente, existen las siguientes posibilidades:

a) Generalizar;

b) Especificar;

c) Las dos opciones anteriores a la vez.

Como fue señalado, es posible desarrollar teorías por medio de generalizar o especificar o, también, haciendo las dos cosas con respecto a la teoría en cuestión. Sin embargo, esto se refiere solamente a una perspectiva que supone "desarrollar" teorías a partir de alguna teoría. Es posible también desarrollar una teoría sin agregar más elementos teóricos a una red teórica (o bien sin crear una red teórica a partir de un elemento teórico): es posible incrementar el conocimiento existente encontrando nuevas aplicaciones intencionales para las teorías existentes. En lo que sigue son desarrollados estos tres puntos.

Generalizar. Teniendo en consideración la noción de teoría como una red teórica, y como punto de partida una "pequeña" teoría (elemento teórico) de bajo grado de generalización, es posible postular la existencia de un elemento teórico de mayor nivel de generalización, del cual dicha "pequeña" teoría (elemento teórico) sea una especialización. La búsqueda/construcción de un elemento teórico más general abre camino para unificar investigaciones, una vez que se consolida la posibilidad de que existan otras especializaciones de dicho elemento teórico. Sin embargo, este caso interesante no parece ser el más común, sino que lo habitual es que ya conocidas dos o más "pequeñas" teorías (elementos teóricos), entendidas como distintas, se pase a entenderlas como formando parte de la misma teoría (red teórica), justamente a partir de un elemento teórico de un orden superior de generalización que viene a unificarlas.

Un proceso similar al de unificación de "pequeñas" teorías (elementos teóricos) bajo un elemento teórico de mayor grado de generalización, conformando así una red teórica, ocurre con la unificación de "grandes" teorías (redes teóricas) bajo un marco teórico, conformando así lo que se puede denominar una familia de teorías.

El proceso de desarrollo por medio de generalizaciones involucra también los aspectos destacados anteriormente acerca de qué explica la teoría y cómo lo hace. Una teoría, siendo "pequeña", de bajo grado de generalización, cuando es reconstruida(es decir, cuando se elucida su estructura profunda, tiene explicitado tanto su marco conceptual como también aquellos conceptos de dicho marco no son propios de dicha teoría, etc.),permite conocer todo aquello que, como fue visto, es explicitado al identificarse los principales paradigmas y la estructura subyacente a las teorías.

Especificar. Hasta ahora la discusión acerca del desarrollo teórico se orientó en el sentido que va desde los datos hacia un marco teórico. Sin embargo, evidentemente, es posible caminar en sentido opuesto, desde un marco teórico hacia un elemento teórico (especialización) terminal, y sus aplicaciones intencionales. Es posible decir que el proceso es en cierto sentido idéntico, con la diferencia de que no se trata de generalizar sino de especificar. Dicho de otro modo, desde el marco teórico establecido por el elemento teórico básico de una determinada "gran" teoría (red teórica) hacia una "pequeña" teoría (elemento teórico terminal) y, finalmente, hacia una aplicación intencional. En este contexto cabe destacar que la noción de especialización tiene un rol central.

Encontrar aplicaciones. Específicamente en lo que respecta a nuevas aplicaciones, el desafío es encontrar nuevas ocurrencias del fenómeno que la teoría pretende explicar. A la realización de esta tarea contribuye la noción de teoría brindada por ME en la medida en que, como fue visto, lo que explica una teoría, sea lo que sea, debe ser descrito con los conceptos que no son propios de ella. Así, al buscar nuevos casos de aplicación de la teoría se puede decir que ya es conocida la estructura del fenómeno buscado: ya son conocidos los conceptos que deben ser utilizados en la descripción de lo que será explicado.

3.3. *Enseñanza de teorías*

Dado que la teoría es el producto de la actividad científica, es decir, producto de la teorización, parece claro que tanto la sistematización como el desarrollo de teorías son bases imprescindibles para la enseñanza. Es posible afirmar que la actividad de enseñar se constituye de dos aspectos: por una parte, los estudiantes aprenden una serie de conceptos (agrupados de cierto modo en unidades de saber, las teorías) y, por otra parte (muchas veces sin saberlo, o sin percibirlo), los estudiantes aprenden a ver el mundo de determinado modo, por ejemplo, como sociólogos. Dicho de modo general, saber problematizar el mundo desde la perspectiva sociológica

y buscar las soluciones a los problemas siguiendo los métodos adecuados es saber desarrollar teorías en sociología, y esto equivale a ver el mundo como un sociólogo. Las dos perspectivas de la enseñanza/aprendizaje son, en definitiva, dos caras de una misma moneda.

Ahora bien, al hablar de enseñanza en un contexto que involucre la filosofía de la ciencia es necesario distinguir al menos dos perspectivas distintas: por una parte, la tarea de introducir conceptos metateóricos en las discusiones didácticas (y esto podría darse de muchas maneras) y, por otra parte, la introducción del conocimiento novedoso que se tiene acerca de las teorías fruto de los avances proporcionados por un estudio metateórico, por ejemplo, como el que proporciona ME. Ahora bien, a este punto, cabe subrayar que, decidir qué incluir en el saber didáctico y qué enseñar no es tarea de la filosofía de la ciencia: el trabajo de los filósofos de la ciencia hace que estén disponibles nuevos elementos, y el didacta decide qué hacer con ellos.

En el primer caso, el de la introducción de conceptos metateóricos en las discusiones didácticas, lo que sucede es la inclusión de un concepto metateórico (es decir, de un concepto constituyente de un saber de segundo orden) en un conocimiento de primer orden, a saber, el de la didáctica. En este caso, el aporte de la filosofía de la ciencia se inserta en el contexto de *cómo* enseñar. En el segundo caso, por otra parte, lo que sucede es la introducción de un conocimiento novedoso en el contexto de *qué* enseñar. Ninguna metateoría precedente a ME ha tratado de elucidar de dónde provienen los conceptos no propios de una teoría; tampoco ninguna otra metateoría precedente ha tratado de explicitar las propiedades de los conceptos propios de las teorías que son permanentes en todas las aplicaciones de dicha teoría. Así, en lo que respecta al contexto de *qué* enseñar, ME realiza aportes a la enseñanza de teorías en dos sentidos: primeramente, mostrando que las teorías científicas tienen conceptos (se podría decir, información) que viene de otras teorías y que hay propiedades de algunos conceptos (los propios de la teoría en cuestión) que permanecen a lo largo de todas las aplicaciones de una teoría; y, en segundo lugar, en cada caso concreto (es decir, para cada teoría), mostrando de dónde vienen los conceptos no propios de ella y cuáles son las propiedades de los conceptos propios de la teoría que permanecen inalterables en todas las aplicaciones de esta. Las dos perspectivas (la del concepto de teoría y la del uso de este concepto para tratar casos concretos, diferentemente de la perspectiva de inclusión de conceptos metateóricos en el saber didáctico) *no* versan sobre *cómo* enseñar, sino sobre *qué* enseñar.

En este trabajo no se tratará de los aportes de ME acerca de *cómo* enseñar. El objetivo de este apartado es enunciar, en líneas generales (presentando algunos ejemplos), lo que ME puede aportar en lo que respecta a *qué* enseñar, procurando poner a disposición de los didactas de la sociología nuevos elementos. Ellos (los didactas) son quienes decidirán cuáles y cómo usar dichos conceptos. Para una discusión acerca de la introducción de conceptos metateóricos (semanticistas y estructuralistas) en las discusiones didácticas (incluso con una presentación detallada de los caminos que asume dicha discusión), véase los trabajos de Ariza (2014, 2015) y Ariza, Lorenzano y Adúriz-Bravo (2016).

En lo que respecta a *qué* enseñar, los elementos novedosos (en comparación con las etapas precedentes de la filosofía de la ciencia) aportados por ME con respecto a la noción de teoría son:

a) Diferenciación entre conceptos propios de la teoría y conceptos no propios (términos *T*-teóricos/términos *T*-no-teóricos);

b) A partir de esta distinción, la caracterización de la base empírica de una teoría a partir de sus términos no propios, de modo que haya carga teórica en los datos, pero esta carga no sea de la teoría para la cual son datos;

c) Explicitación de leyes de segundo orden, que operan a nivel de la relación entre usos de la teoría (son las llamadas condiciones de ligadura, que expresan propiedades recurrentes de los términos teóricos);

d) Identificación de los vínculos de la teoría con otras teorías;

e) Explicitación de los niveles teóricos no basados en cálculos deductivos, sino en la especificación de los conceptos propios de las teorías, etc.

Por otra parte, los elementos novedosos aportados por un estudio metateórico de teorías concretas basado en ME son:

a) Explicitación del marco conceptual de la teoría;

b) Explicitación de las leyes de la teoría;

c) Acerca del marco conceptual de la teoría, explicitación de cuáles conceptos no son propios de ella y cuáles son propios, es decir, cuáles de los conceptos son introducidos en el lenguaje científico por dicha teoría;

d) Explicitación de las propiedades de los términos propios de la teoría que permanecen sin cambio en todas las aplicaciones de esta;

e) Explicitación de dónde proviene la información acerca de los conceptos que no son propios de la teoría;

f) Presentación de un conjunto de aplicaciones que sirven como guía para el entendimiento de la teoría.

g) Explicitación de la relación existente entre distintos niveles de teorización presentes en el seno de la teoría, etc.

Más allá de los elementos recién señalados, todo lo discutido en los apartados acerca de la sistematización y el desarrollo de teorías también se constituyen como elementos que, desde un tratamiento de las teorías (y por ende de la ciencia) con el instrumental metateórico que brinda ME, están disponibles para que los didactas de la ciencia decidan si vale la pena utilizarlos y, en caso afirmativo, cómo utilizarlos y en qué nivel de enseñanza.

4. Conclusiones

En el presente trabajo, a partir del objetivo de establecer un diálogo entre la filosofía general de la ciencia y la filosofía especial desarrollada por científicos preocupados en los fundamentos de su disciplina, fueron presentadas: una caracterización de la filosofía de la ciencia; sus etapas de desarrollo; y la peculiaridad de la interrupción del diálogo recién citado. En secuencia, se presentaron las características principales de ME, para luego avanzar en la discusión acerca de cómo propiciar un acercamiento a la sociología desde dicha metateoría con el fin de contribuir con aportes significativos a la disciplina. Fueron elegidos tres aspectos que guiaron la discusión: sistematización, desarrollo y enseñanza de teorías.

Teniendo en cuenta los aportes mencionados, parece plausible apostar a una renovación del diálogo entre la filosofía de la ciencia y la ciencia misma, ahora teniendo en cuenta los desarrollos de la etapa contemporánea de la disciplina filosófica, al menos en lo que respecta a la noción de teoría. Asimismo, lo planteado en el presente trabajo augura también la posibilidad de algún aporte a otros tipos de discusiones (evidentemente vinculadas con las planteadas en este trabajo), tales como la disputa entre *generalizadores* y *empíricos,* o bien la relación de los sociólogos actuales con los clásicos de la disciplina, temas recurrentes en las discusiones de sociólogos como Merton, Giddens y Alexander, entre otros.

Es evidente que un tratamiento adecuado de los temas presentados aquí, incluso los señalados en el párrafo anterior, requiere un espacio que excede los límites de este trabajo. Seguramente en un futuro próximo sea posible, en gran medida como fruto del diálogo aquí propuesto, desarrollar dichas discusiones, instanciándolas en casos concretos referentes a la sociología.

Bibliografía

ABEND, G. (2008). The meaning of 'theory'.*Sociological Theory*, 26(2), 173-199.

ABREU, C. (2012). La teoría de los grupos de referencia.*Ágora – Papeles de Filosofía,* 31(2), 287-309.

_____ (2014). Análisis estructuralista de la teoría de la anomia.*Metatheoria,* 4 (2), 9-22.

ABREU, C., LORENZANO, P. y MOULINES, C. U. (2013).Bibliography of Structuralism III (1995-2012 and Additions).*Metatheoria,* 3(2), 1-35.

ADAMS, E.W. (1955). *Axiomatic Foundations of Rigid Body Mechanics*.Stanford University, Stanford.Tesis doctoral.

_____(1959).The Fundations of Rigid Mechanics and the Derivation of Its Laws from Those of Particle Mechanics.EnL. Henkin, P. Suppes y A. Tarski (Eds.),*The Axiomatic Method*(pp. 250-265). Amsterdam: North Holland.

ALEXANDER, J. (1987). *Twenty Lectures. Sociological Theory Since World War II*. New York: Columbia University Press.

_____(1988).The New Theoretical Movement.En Neil J. Smelser (Ed.),*Handbook of Sociology* (pp. 77-101). Newbury Park: Sage.

_____(1998).Theories of Sociology.En E. Craig(Ed.),*Routledge Encyclopedia of Philosophy*.Londres: Routledge.

ARIZA, Y. (2014). *Contribuciones para una didáctica modeloteórica de las ciencias*. Universidad Nacional de Tres de Febrero, Buenos Aires. Tesis de maestría.

_____(2015). *Introducción de la metateoría estructuralista en la didáctica de las ciencias: didáctica modeloteórica de las ciencias*. Universidad Nacional de Tres de Febrero, Buenos Aires. Tesis doctoral.

ARIZA, Y., LORENZANO, P. y ADÚRIZ-BRAVO, A. (2016). Meta-Theoretical Contributions to the Constitution of a Model-Based Didactics of Science.*Science & Education* 25 (7), 747-773.

BALZER, W., MOULINES, C. U. y SNEED, J. D. (1987).*An architectonic for science.The structuralist program*. Dordrecht: Reidel.

BECKER, H. (1998). *Tricks of the Trade. How to Think about your Research While You're Doing It*. Chicago: Chicago University Press.

DIEDERICH, W., IBARRA, A. y MORMANN, T. (1989).Bibliography of structuralism.*Erkenntnis*, 30, 387-407.

_____ (1994).Bibliography of structuralism II (1989-1994 and additions).*Erkenntnis*, 41, 403-418.

DÍEZ, J. A. y LORENZANO, P. (2002).La concepción estructuralista en el contexto de la filosofía de la ciencia del siglo XX.EnJ. A. Díezy P. Lorenzano (Eds.), *Desarrollos actuales de la metateoría estructuralista: problemas y discusiones* (pp. 13-78). Bernal: Universidad Rovira i Virgili/Universidad Autónoma de Zacatecas/Universidad Nacional de Quilmes.

DÍEZ, J. A. y MOULINES, C. U. (2008).*Fundamentos de filosofía de la ciencia*, Tercera edición revisada.Barcelona: Ariel.

GALTUNG, J. (1967). *Theory and Methods of Social Research*.London: Allen & Unwin.

GIERE, R.N. (1979). *Understanding Scientific Reasoning*. New York: Holt, Reinhart and Winston. (3ª ed. revisada, 1991 y 4ª ed., 1997).

_____(1988).*Explaining Science.A Cognitive Approach*. Chicago: University of Chicago Press.

MANICAS, P. T. (2006). *A Realist Philosophy of Social Science - Explanation and Understanding*.Cambridge: Cambridge University Press.

MOULINES, C.U. (1982).Marcos teóricos: el ejemplo de la termodinámica. En*Exploraciones metacientíficas*, (225-247). Madrid: Alianza.

_____(1991).*Pluralidad y recursión: estudios epistemológicos*. Madrid: Alianza.

MCKINSEY, J.C. C., SUGAR, A.C. y SUPPES, P. (1953). Axiomatic Foundations of Classical Particle Mechanics.*Journal of Rational Mechanics and Analysis,* 2, 253-272.

MERTON, R.K. (1949). *Social Theory and Social Structure.Toward the Codification of Theory and Research*. Illinois: The Free Press of Glencoe.

_____(1968).*Social Theory and social Structure. 1968 enlarged edition*, Illinois: The Free Press.

PRADO, J.H. (1992). Tradiciones de investigación y presuposiciones generales en la sociología. *Sociológica*, 7(20), 147-158.

RITZER, G. (1980).*Sociology: A Multiple Paradigm Science.* Boston: Allyn and Bacon.

_____(1988).Sociological Metatheory: A defense of a Subfield by a Delineation of its Parameters.*Sociological Theory,* 6(2), 187-200.

_____(1990).Metatheorizing in Sociology.*Sociological Forum,* 5(1), 3-15.

_____(1993).*Teoría sociológica contemporánea*.México: McGraw-Hill.

SNEED, J. (1971).*The Logical Structure of Mathematical Physics*. Dordrecht: Reidel.

SUPPE, F. (1967).*The Meaning and Use of Models in Mathematics and the Exact Sciences*. Universidad de Michigan, Michigan.Tesis doctoral.

_____(1972).What is Wrong with the Received View on the Structure of Scientific Theories?.*Philosophy of Science,* 39, 1-19.

_____(1974).The Search for Philosophic Understanding of Scientific Theories. En F. Suppe (Ed.),*The Structure of Scientific Theories* (pp. 3-241). Urbana: University of Illinois Press.

_____(1989).*The Semantic Conception of Theories and Scientific Realism*. Urbana: University of Illinois Press.

SUPPES, P. (1957). *Introduction to Logic*. New York: Van Nostrand.

_____(1967).What is a Scientific Theory?. En S. Morgenbesser(Ed.),*Philosophy of Science Today*(pp. 55-67). New York: Basic Books.

_____(1970).*Set-theoretical Structures in Science*. Stanford: Stanford University.

SWEDBERG, R. (2012). Theorizing in sociology and social science: turning to the context of discovery.*Theory and society,* 41, 1-40.

_____(2014).*The Art of Social Theory*. Princeton: Princeton University Press.

TOLEDO-NICKELS, U. (2008). El esquema metateórico de Ritzer desde la metodología de los programas de investigación. *Cinta de Moebio,* 33, 204-218.

VAN FRAASSEN, B. (1970). On the Extension of Beth's Semantics of Physical Theories.*Philosophy of Sciences,* 37, 325-339.

_____(1972).A Formal Approuach to the Philosophy of Science.EnR. Colodny (Ed.),*Paradigms and Paradoxes*(pp. 303-366). Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.

ZABLUDOVSKY, G. (1995). Metateoría y Sociología: el debate contemporáneo. *Revista Sociedad,* 7, 113-132.

Autor

Cláudio Abreu

Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF), Argentina.

Doctor en Epistemología e Historia de la Ciencia por UNTREF. Colaborador del Centro de Estudios de Filosofía e Historia de la Ciencia de la Universidad Nacional de Quilmes (CEFHIC-IESCT-UNQ-CIC-BA).

E-mail: claudioabreu@outlook.com

Citado.

ABREU, Cláudio (2021). Sistematización, desarrollo y enseñanza de teorías. Perspectivas desde el estructuralismo metatórico. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social - ReLMIS*. Nº21, Año 11, pp. 23-38.

Plazos.

Recibido: 25/03/2018. Aceptado: 18/03/2019.

Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social.
Nº21. Año 11. Abril – Septiembre 2021. Argentina. ISSN 1853-6190. Pp. 39-53.

Ni aburridas, ni difíciles... solo inatractivas. Desafíos de la formación en metodología de la investigación en el nivel superior

Neither boring nor difficult... just unattractive.
Challenges of training in research methodology at higher level

Maricela Guzmán Cáceres

Resumen

Pese a la importancia de las materias de metodología de la investigación en el currículo universitario, numerosos estudios reportan que no consiguen que los estudiantes adquieran las competencias investigativas básicas para su formación. La presente investigación tiene como objetivo conocer el impacto de las variables intervinientes en el desarrollo de competencias investigativas de una muestra de 73 estudiantes que cursaban el último año de la carrera de Psicología en dos universidades, una pública y otra privada, de Tabasco, México. El diseño de la investigación fue transversal, correlacional, no causal. Se aplicaron dos instrumentos auto-elaborados: la "Evaluación de conocimientos sobre metodología de la investigación" y la "Escala de Percepción de los estudiantes de psicología respecto a las materias de metodología de la investigación". Los resultados apuntan que, en promedio, los alumnos de ambas universidades lograron menos del 50% de respuestas correctas en la evaluación, pese a que la mayoría señaló que las materias de metodología son "fáciles", no "aburridas" y que "aprenden mucho", lo que lleva a considerar que los conocimientos adquiridos en las aulas son fugaces y frágiles.

Palavras-chave: Metodología de la investigación; competencias investigativas; actitudes hacia la investigación; enseñanza de la metodología.

Abstract

Despite the importance of research methodology subjects in the university curriculum, numerous studies report that they do not get students to acquire the basic research skills for their training. The objective of this research is to know the impact of the variables involved in the development of research competencies of a sample of 73 students who were in their final year of Psychology at two universities, one public and one private, in Tabasco, Mexico. The research design was cross-sectional, correlational and not causal. Two self-developed instruments were applied, the "Evaluation of Knowledge About Research Methodology" and the "Scale of Perception of Psychology Students regarding the subjects of research methodology". The results point out that, on average, students from both universities achieved less than 50% correct answers in the evaluation, despite the fact that the majority pointed out that the methodology subjects are "easy", not "boring" and that "they learn a lot", which leads to consider that the knowledge acquired in the classroom is fleeting and fragile.

Keywords: Research methodology; research competences; attitudes towards research; methodology teaching.

Introducción

Los países a nivel global se enfrentan al reto de construir una sociedad del conocimiento en donde la educación, la formación, la investigación y la tecnología tienen un papel fundamental. De ahí que la investigación y el desarrollo tecnológico deben ser impulsados entre los jóvenes para que se sientan motivados por las carreras científicas que contribuirán al crecimiento y desarrollo de la sociedad y, para ello, es fundamental que se desarrollen estrategias que estimulen la investigación en los estudiantes universitarios (Pascual y Lafuente, 2007).

En la mayoría de los currículos de las carreras universitarias existen, en mayor o menor medida, las materias de metodología como parte del componente de formación en el que se enseña a los estudiantes a investigar. Dicho componente tiene como finalidad desarrollar la capacidad general para el estudio y el manejo de recursos instrumentales y metodológicos para la elaboración de trabajos científicos durante la carrera y, más aún, en su ejercicio profesional (Peñalosa, citado por Ruíz y Torres, 2005).

Las materias de metodología de la investigación, además de proporcionar herramientas prácticas para desarrollar proyectos de investigación escolares, constituyen un primer acercamiento de los jóvenes con la actividad investigativa, de ahí la relevancia de que los resultados del quehacer educativo sean satisfactorios, útiles y, sobre todo, estimulantes. Sin embargo, diversos estudios (García-Garduño, 1985; Ruíz y Torres, 2002; Ball y Pelco, 2006) han demostrado que, por un lado, existe poco interés de parte de los estudiantes para las materias que tienen que ver con la investigación y la ciencia en general y, por otro, que aun cuando muchos de ellos han cursado diversas materias de metodología de la investigación, no han logrado adquirir las competencias investigativas necesarias para su desarrollo profesional.

Para explicar las múltiples causas de esta situación, se han llevado a cabo diversos estudios que han encontrado que las variables epistemológicas, curriculares, docentes, institucionales, materiales y de representaciones sociales de la investigación son determinantes, en mayor o menor medida, para este problema (García-Garduño, 1985). Respecto a la variable curricular, Doyle y Mezzell (2007) añaden que en los mapas curriculares de muchas carreras universitarias se minimiza la importancia de los cursos de metodología en el nivel de licenciatura, aunado a que la administración educativa no se preocupa porque los estudiantes adquieran y demuestren sus competencias investigativas, lo cual trae como consecuencia que cuando éstos pretenden estudiar un posgrado, se les exigen habilidades y competencias investigativas que no han alcanzado.

En el mismo tenor, Albornoz (1991) señala que la mayoría de los cursos de metodología de la ciencia, al menos en Ciencias Sociales, son un mero ejercicio de retórica, totalmente prescindibles, dado que, al parecer, a pesar de que en la mayoría de las carreras se enseña a hacer investigación científica, los resultados no se traducen proporcionalmente en una mayor y mejor ciencia. En el plano de la enseñanza de la metodología de la ciencia y de la investigación esto se refleja, entre otras cosas, en la saturación de textos académicos que pretenden enseñar a hacer investigación y que están plagados de técnicas de recolección y tratamiento de datos, haciendo nula o muy escasa alusión a los aspectos filosóficos, lógicos y metodológicos que deben ser conocidos para entender cabalmente el proceso científico y en un momento dado provocar el enriquecimiento o desarrollo teórico (Sartori, 1984).

De acuerdo con lo anterior, Farías (2005) apunta que los docentes universitarios que trabajan el área de metodología de la investigación se enfrentan, sobre todo en Latinoamérica, a los siguientes retos: la acelerada expansión del área, el predominio del "pensamiento manualesco", serias interferencias o distorsiones burocráticas, las estrategias y obstáculos para lograr aprendizajes "significativos", el marcado contraste entre la retórica ortodoxa de las Ciencias Sociales y las novedosas tendencias reflexivas. Con todas estas características que se dan en el currículum visible y el currículum oculto, no se sabe qué tipo de competencias pretenden desarrollar los programas educativos, cuáles están logrando los estudiantes y cuáles no.

En relación a las actitudes de los estudiantes frente a la ciencia y la tecnología, Vázquez y Manassero (2008) mencionan que con el paso del tiempo hay un declive o disminución del interés de los jóvenes hacia la actividad científica y que esto se debe a distintos factores, tales como la edad, el contexto cultural, las diferencias de género, entre otras variables que intervienen en la

imagen que tienen los niños y adolescentes sobre la ciencia. Algunas teorías proponen que, en los primeros grados escolares, las actitudes hacia la ciencia y la tecnología tienden a ser más positivas (como la preservación del medio ambiente y aspectos de la ciencia escolar), pero que estas actitudes positivas van disminuyendo al aumentar la edad. Este descenso del interés científico influye de manera negativa en el desarrollo académico de los estudiantes (Vázquez y Manassero, 2008).

Otras teorías atribuyen esta progresiva depresión actitudinal hacia la ciencia debido a factores externos, debido a que en las instituciones educativas se va produciendo una creciente imagen negativa de la ciencia que se introduce en la mente de los estudiantes, propiciada por pares y docentes, quienes la visualizan como autoritaria, aburrida, difícil, irrelevante para la vida diaria y causa de los problemas medio-ambientales que preocupan a la opinión pública (Vázquez y Manassero, 2008).

Y finalmente, una discusión aún más de fondo, iniciada por Sánchez (1987) hace más de treinta años, señala que el proyecto didáctico de enseñar a investigar va mucho más allá de los cursos, talleres o seminarios de investigación científica y no debe limitarse a ellos, dado que la formación de un investigador no se circunscribe a obtener una buena calificación en un curso de metodología, ya que existe una amplia diferencia entre aprobar cursos de metodología y saber investigar.

Frente a las diversas variables que inciden en la formación investigativa de los estudiantes, la presente investigación se plantea determinar cuál es la relevancia de la organización académica y el modelo educativo de las universidades para el logro de competencias investigativas de sus estudiantes, y si existen condiciones y variables que determinan diferencias significativamente relevantes en la adquisición de competencias investigativas en estudiantes de universidades públicas y privadas. El aporte principal de la investigación tiene que ver con la comparación de dos unidades de observación que son diferentes en variables, tales como el perfil y tipo de contratación de los docentes, el tipo de sostenimiento y el modelo de gestión académica.

Metodología

El diseño de la investigación fue transversal, correlacional, no causal. Utilizando un enfoque de investigación cuantitativo, se buscó describir las relaciones en dos subgrupos de población: estudiantes de psicología de la Universidad del Valle de México (privada, en adelante UVM) y estudiantes de psicología de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (pública, en adelante UJAT), para lo cual se elaboraron dos instrumentos de recolección de datos: la *Evaluación de conocimientos sobre metodología de la investigación* y la *Escala de Percepción de los estudiantes de psicología respecto a las materias de metodología de la investigación.*

La población estuvo conformada de la siguiente manera: la población de estudiantes de octavo y noveno semestre de la carrera de Psicología en la UVM fue de 34 estudiantes y la muestra de 29. En el caso de la UJAT, la población de octavo y noveno semestre fue de 151 y la muestra de 44 estudiantes. La muestra total fue de 73 estudiantes, como se puede ver en la tabla 1.

Tabla 1. Población y muestra

	Estudiantes de Psicología 8º y 9º semestre	
	Población	*Muestra*
Universidad del Valle de México	34	29
Universidad Juárez Autónoma de Tabasco	151	44
Total	185	73

Fuente: Elaboración propia.

El perfil de los estudiantes que participaron en la investigación se presenta a continuación, desagregado por universidad de procedencia:

Tabla 2. Perfil de los estudiantes que conforman la muestra por universidad de procedencia

Variable	Subvariable	UVM	%	UJAT	%
Sexo	Hombre	11	38	5	11
	Mujer	18	62	39	89
Edad	21-23	24	83	34	77
	24-26	5	17	6	14
	27 o más	0		4	9
Semestre	Octavo	29	100	38	86
	Noveno			6	14

Fuente: Elaboración propia

El tipo de muestreo fue no probabilístico, de acuerdo con las necesidades de la investigación. Los criterios de inclusión fueron: estudiantes de psicología de octavo o noveno semestre, sexo, edad y promedio escolar indistinto. Respecto a las instituciones seleccionadas, en la tabla 3 se presentan sus similitudes y diferencias:

Tabla 3. Similitudes y diferencias de las universidades

Similitudes	Diferencias
▪ Número y contenido de los programas de estudio del componente investigativo. ▪ Modelo educativo centrado en el aprendizaje ▪ Acceso libre a internet ▪ Bibliotecas con información actualizada ▪ Software especializado para estadística en el centro de cómputo. ▪ Acceso gratuito a servicios académicos.	▪ Actividad preponderante de los docentes: UVM: Docencia. UJAT: Docencia e investigación. ▪ Perfil de los docentes: Por asignatura en UVM y profesores investigadores en la UJAT. Producción académica: En UVM un mínimo de docentes cuenta con publicaciones. En la UJAT la mayoría tiene por lo menos una publicación. ▪ Sostenimiento: Privado en UVM y sostenimiento público en la UJAT. ▪ En UVM no se privilegia la investigación, en la UJAT es una de sus prioridades institucionales y cuenta con financiamiento estatal y federal para promoverla.

Fuente: Elaboración propia.

Las hipótesis de trabajo y nula que se plantearon son:

H1. La actitud promedio que los estudiantes de la UJAT manifiestan respecto a la investigación, y a las materias de metodología de la investigación, es significativamente distinta de la actitud de los estudiantes de la UVM.

Ho. La actitud promedio que los estudiantes de la UJAT manifiestan respecto a la investigación, y a las materias de metodología de la investigación, no es significativamente distinta de la actitud de los estudiantes de la UVM.

Métodos y materiales

Los instrumentos de recolección de datos que se elaboraron y aplicaron a los estudiantes son:

a) *Evaluación de conocimientos sobre metodología de la investigación.*

Consta de 26 reactivos de opción múltiple que evaluaron los conocimientos y habilidades de los estudiantes respecto de los siguientes aspectos:

- Elementos del proyecto de investigación
- Selección del tipo de muestreo
- Elección de métodos e instrumentos de investigación
- Recolección y análisis de datos
- Estilo APA de citación y elaboración de referencias

b) *Escala de Percepción de los estudiantes de psicología respecto a las materias de metodología de la investigación.*

Con el objetivo de conocer la percepción de los estudiantes respecto a las materias de metodología de la investigación, se elaboró una escala tipo Likert, integrada por 48 afirmaciones que abordaron las siguientes variables:

- Motivación hacia la investigación
- Docentes y enseñanza
- Proceso de investigación
- Organización académica e infraestructura
- Actividad investigativa.

Las opciones de respuesta fueron las siguientes:

1. De acuerdo (3 puntos)
2. Ni de acuerdo ni en desacuerdo (2 puntos)
3. En desacuerdo (1 punto)

En la literatura sobre las escalas tipo Likert, las posibles respuestas que se ofrecen al encuestado son más de dos: por lo general, pueden ser de cinco, aunque en algunos casos es otro número (tres, cuatro, siete o nueve), pero siempre mayor de dos (Guil, 2006). En este caso, el puntaje mayor es indicativo de una respuesta positiva o afirmativa, y el puntaje menor señala una respuesta negativa respeto a la afirmación del ítem.

Con el apoyo del programa SPSS se realizó el análisis de los datos, utilizando la prueba t de student para muestras independientes, con la finalidad de encontrar niveles de significatividad en las medias obtenidas en las dos muestras (UJAT y UVM).

Resultados

Los resultados globales de la evaluación de conocimientos sobre metodología de la investigación que se aplicó a los estudiantes de psicología de octavo y noveno semestre de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco y la Universidad del Valle de México revelaron que el promedio de respuestas correctas fue de 47%, lo que deja ver serias carencias en los conocimientos metodológicos, sobre todo cuando se tiene en cuenta que el instrumento aplicado fue de un nivel muy básico y que los alumnos se encontraban estudiando el semestre previo a su egreso, por lo que ya han cursado casi todas las materias de metodología de la investigación. No hubo diferencias significativas en los resultados de ambas unidades de observación: en el caso de la UJAT, el promedio de respuestas correctas fue de 49%, en tanto que el de la UVM fue de 46%. (Tabla 4).

Tabla 4. Porcentaje de respuestas correctas de los estudiantes de la UJAT y UVM en todas las secciones de la Evaluación de Conocimientos

	UJAT	UVM	GLOBAL
Elementos del proyecto de investigación	70%	60%	65%
Selección del tipo de muestreo	21%	16%	18%
Elección de métodos e instrumentos de investigación	58%	57%	57%
Recolección y análisis de datos	59%	62%	60%
Estilo APA de citación y elaboración de referencias	37%	34%	35%
Promedio	49%	46%	47%

Fuente: Elaboración propia.

De las variables que abordó el instrumento *Escala de Percepción de los estudiantes de psicología respecto a las materias de metodología de la investigación,* se presentan los resultados de las variables "Motivación hacia la investigación"; "Docentes" y "Organización académica e infraestructura".

Motivación hacia la investigación

En la variable "Motivación hacia la investigación", se explora la actitud de los estudiantes respecto a la investigación y las materias de metodología de la investigación. Se encontró que los estudiantes de ambas universidades muestran una actitud más bien neutral o indiferente hacia estas materias, como puede verse en la tabla 5, en donde la afirmación "Me gusta la investigación" tuvo una puntuación de 2.07 y 2.04 en la UJAT y la UVM, respectivamente. En tanto, para la afirmación "Me gustan las clases de metodología de la investigación" los puntajes fueron de 2.33 (UJAT) y 2.07 (UVM). La afirmación "las materias de investigación son atractivas para los estudiantes" puntuaron 1.93 (UJAT) y 1.96 (UVM), lo que indica que, para los estudiantes de las dos universidades, las materias de investigación no son atractivas (Tabla 5)

Respecto a la afirmación "Los temas de los proyectos de investigación que he trabajado en las materias de investigación han sido de mi interés", los 2.26 y 2.57 puntos en la UJAT y UVM, respectivamente, dan cuenta de que sí les gustaron los proyectos que trabajaron en sus materias. Sin embargo, aquí hubo una diferencia significativa entre ambos grupos, siendo mayor el número de estudiantes de psicología de la UVM que mostró interés por los proyectos trabajados, debido a que ese grupo tuvo mayores posibilidades de elegir sus temas de investigación (Tabla 5).

La consideración de que "Las clases de metodología de la investigación son aburridas" tuvo puntuaciones menores a la media: 1.79 (UJAT) y 1.96 (UVM). Esto indica que los estudiantes consideran que las clases no son aburridas o tediosas. En la afirmación siguiente: "Las clases de metodología de la investigación son difíciles" se observan puntuaciones menores a la media, 1.70 (UJAT) y 1.93 (UVM), lo que demuestra que para la mayoría de los estudiantes que conformaron la muestra estas materias son fáciles, no tienen que esforzarse demasiado para aprender, lo que contradice a otras investigaciones que señalan que, por el contrario, son temidas, difíciles y detestadas (Ball & Pelco 2006, McGovern & Hawkes, McVey, Ward y Grasha en McVey, 2009). (Tabla 5)

Sin embargo, en particular, las materias de estadística y métodos cuantitativos fueron consideradas como materias que no son las preferidas de casi nadie, de tal suerte que la afirmación de que "Las materias de estadística y métodos cuantitativos son mis favoritas" generó puntajes bajos en la UJAT (1.72) y aún menores en la UVM (1.29). Por otra parte, la afirmación de que las materias de investigación son "de relleno" tuvo puntajes muy bajos en ambas universidades: 1.40 (UJAT)y 1.25 (UVM). La afirmación "Aprendo mucho en las materias de

metodología de la investigación" indica que los estudiantes la consideran valiosa para su formación –2.51 (UJAT) y 2.57 (UVM)–, lo cual se confirma en la última afirmación de la variable motivación: "Lo que se aprende en las materias de investigación se utiliza en toda la carrera", que tuvo también altos puntajes en las dos universidades: 2.67 (UJAT) y 2.54 (UVM). (Tabla 5)

Tabla 5. Comparación de la Motivación hacia la investigación entre los estudiantes de psicología de la UJAT y de la UVM

Variable/Ítem	Caso	Media	D. E.	Sig. (bilateral)
Me gusta la investigación	UJAT	2.07	.632	.832
	UVM	2.04	.693	
Me gustan las clases de metodología de la investigación	UJAT	2.33	.606	.051
	UVM	2.07	.466	
Las materias de investigación son atractivas para los estudiantes	UJAT	1.93	.632	.819
	UVM	1.96	.576	
En general, los temas de los proyectos de investigación que he trabajado en las materias de investigación han sido de mi interés	UJAT	2.26	.658	.042*
	UVM	2.57	.573	
Las clases de Metodología de la Investigación son aburridas	UJAT	1.79	.675	.283
	UVM	1.96	.637	
Las clases de metodología de la investigación son difíciles	UJAT	1.70	.773	.221
	UVM	1.93	.766	
Las materias de estadística y métodos cuantitativos son mis favoritas	UJAT	1.72	.666	.005**
	UVM	1.29	.535	
Las materias de investigación son "de relleno"	UJAT	1.40	.541	.264
	UVM	1.25	.518	
Aprendo mucho en las materias de investigación	UJAT	2.51	.592	.675
	UVM	2.57	.573	
Lo que se aprende en las materias de investigación se utiliza en toda la carrera	UJAT	2.67	.606	.376
	UVM	2.54	.693	
N válido (según lista)	UJAT	43		
	UVM	29		

*p <.05, **p< 01, ***p<001*
95% Intervalo de confianza para la diferencia
Fuente: Elaboración propia.

Docentes

Respecto a la variable "perfil docente", en la que se buscó conocer cuál es la percepción de los estudiantes respecto al perfil docente e investigador de sus maestros de metodología de la investigación, se encontraron más similitudes que diferencias en las respuestas de los estudiantes de las dos universidades. En el primer ítem la afirmación "Los maestros de todas las materias le dan mucha importancia a la investigación", hubo diferencias significativas, debido a que los estudiantes de la UJAT manifestaron una tendencia a estar de acuerdo con esta afirmación (2.26), en tanto que los de la UVM tuvieron respuestas que se ubican en el desacuerdo (1.86). La significancia bilateral fue de 0.15. (Tabla 6).

Respecto a la experiencia investigativa de los profesores, ambos grupos de universitarios consideraron que sus docentes sí la tienen, sin embargo, fueron más los de la UJAT (2.60) que los de la UVM (2.32) quienes estuvieron de acuerdo con dicha afirmación. Cuando se les preguntó si sus maestros de metodología les han platicado sobre sus experiencias investigativas, coincidieron las puntuaciones: 2.53 UJAT y 2.50 UVM (Tabla 6). Por su parte, en relación a la afirmación de que los docentes de metodología comparten con ellos sus proyectos de investigación recientes, las puntuaciones fueron sensiblemente más bajas en la UJAT (2.00) que en la UVM (2.25) (Tabla 6).

En relación a la afirmación de que la mayoría de las veces los maestros de metodología son quienes eligen los temas de investigación, hubo respuestas significativamente distintas entre los estudiantes de la UJAT (1.86) y los de la UVM (1.18), con un nivel de significancia de .000 dado que aunque ambas respuestas reflejan que no están de acuerdo con ello, es decir, la mayoría de las veces son los propios estudiantes o sus equipos quienes deciden qué tema investigar, es evidente que en la UJAT se han presentado más los casos en los que el docente es el que elige o les señala qué tema van a investigar (Tabla 6).

Respecto a las estrategias que utilizan los profesores en el proceso de enseñanza aprendizaje, encontramos que tanto los estudiantes de la UJAT (2.44) como los de la UVM (2.46) señalan que son asesorados de forma constante en sus proyectos de investigación escolares, amén de que les parece que las estrategias didácticas que emplean sus docentes son efectivas para lograr aprendizajes significativos (2.16 UJAT y 2.39 UVM) (Tabla 6).

Para conocer, desde la perspectiva de los estudiantes, cuáles son las posibles causas de la falta de interés hacia las materias de metodología, se les preguntó si estaban de acuerdo con que la falta de conocimiento y experiencia investigativa de los profesores de metodología era el principal obstáculo para que los estudiantes adquirieran competencias investigativas. El grupo de la UJAT manifestó su desacuerdo (1.70), en tanto que los estudiantes de UVM tuvieron una puntuación neutral (2.04). En esta pregunta hubo una diferencia significativa bilateral de .045 (Tabla 6).

Respecto a la relevancia de la motivación que los docentes brinden a sus estudiantes como variable importante para que éstos tengan mayor interés en las materias de metodología, los puntajes fueron prácticamente idénticos en ambos grupos, afirmando su acuerdo con dicho supuesto: 2.65 UJAT y 2.68 UVM (Tabla 6).

Tabla 6. Comparación entre los estudiantes de psicología de la UJAT y de la UVM en la variable "perfil docente"

Variable/Ítem	Caso	Media	D. E.	Sig. (bilateral)
Considero que mis maestros de todas las materias, le dan mucha importancia a la investigación	UJAT	2.26	.621	.015*
	UVM	1.86	.705	
Considero que mis maestros de metodología tienen experiencia docente e investigativa	UJAT	2.60	.623	.073
	UVM	2.32	.670	
Mis maestros de metodología me han platicado sobre sus experiencias como investigadores	UJAT	2.53	.667	.838
	UVM	2.50	.745	
Mis maestros de metodología constantemente me hablan de sus proyectos de investigación	UJAT	2.00	.756	.166
	UVM	2.25	.701	
Cuando he realizado proyectos de investigación, la mayoría de las veces los temas han sido impuestos por los maestros	UJAT	1.86	.774	.000***
	UVM	1.18	.390	
Recibo asesoría constante de mis profesores cuando llevo a cabo proyectos de investigación	UJAT	2.44	.666	.895
	UVM	2.46	.744	
Considero que las estrategias didácticas de mis maestros de metodología son efectivas para lograr aprendizajes significativos	UJAT	2.16	.574	.147
	UVM	2.39	.685	
El principal obstáculo para que los estudiantes adquieran competencias investigativas es la falta de conocimiento y experiencias de los profesores	UJAT	1.70	.741	.045*
	UVM	2.04	.637	
Si los maestros nos motivaran en las clases de metodología, los estudiantes tendríamos un mayor interés	UJAT	2.65	.529	.842
	UVM	2.68	.612	
	UVM	2.82	.390	
N válido (según lista)	UJAT	43		
	UVM	29		

*p <.05, **p< 01, ***p<001*
95% Intervalo de confianza para la diferencia
Fuente: Elaboración propia.

Organización académica

La variable organización académica hace referencia a la manera en que las universidades establecen lineamientos para fomentar la investigación científica y tecnológica, mediante diversas acciones tales como la vinculación con organismos nacionales e internacionales, creación de redes, atención de la demanda social, difusión de resultados de investigación, interacción con la enseñanza y formación de los docentes investigadores para vitalizar la función investigativa (Sebastián, 2003).

Una de las cuestiones básicas para que haya vinculación entre el trabajo desarrollado en las aulas y las coordinaciones, departamentos y/o direcciones que organizacionalmente se encargan de promover el desarrollo de la investigación en sus respectivas instituciones, lo constituye el contacto entre los estudiantes y los responsables de dichas áreas. En cuanto a las diferencias detectadas en las respuestas de los alumnos de ambas universidades para la variable "organización académica", obtuvimos que respecto al conocimiento y trato con la Coordinadora de la carrera de Psicología, en la UJAT la media se ubicó en 2.21, es decir, en un nivel neutro: muchos la conocían, pero la mitad no. En cambio, en la UVM, casi la totalidad de los estudiantes manifestó conocer al Coordinador de la carrera (2.86). La significancia bilateral fue de .000 (Tabla 7).

Respecto al nivel de conocimiento y trato que tienen los estudiantes con su Coordinador de investigación, las diferencias entre ambas universidades también fueron significativas, ya que si bien ambos grupos de estudiantes manifestaron conocer poco a estas autoridades, en la tabla 7 se observa que en la UJAT, muy pocos estudiantes lo conocen (1.35), en tanto que en UVM se notó una mayor cercanía con esta autoridad académica (1.79).

En relación a la aseveración de que, cuando lo han necesitado, la universidad les ha brindado el apoyo para sus proyectos de investigación, las respuestas fueron similares (1.77 UJAT y 1.96 UVM), siendo ligeramente más satisfactoria la experiencia de los estudiantes de UVM, aunque nuevamente, no alcanza ni el nivel medio. Finalmente, los alumnos no están muy convencidos de que las autoridades universitarias estén impulsando la investigación, pues en UVM el puntaje fue de 1.79 en tanto que en la UJAT fue de 2.05 (Tabla 7).

Tabla 7. Comparación entre el grupo de estudiantes de psicología de la UJAT y el de la UVM en la variable "organización académica"

Variable/Ítem	Caso	Media	D. E.	Sig. Bilateral
Conozco y he tratado de forma directa al coordinador (a) de mi carrera	UJAT	2.21	.804	.000***
	UVM	2.86	.448	
Conozco y he tratado de forma directa al coordinador(a) de investigación de la Universidad	UJAT	1.35	.650	.013*
	UVM	1.79	.787	
Cuando he querido realizar investigación, la universidad me ha brindado su apoyo	UJAT	1.77	.812	.338
	UVM	1.96	.881	
Considero que las autoridades de mi universidad impulsan la investigación	UJAT	2.05	.653	.111
	UVM	1.79	.686	
N válido (según lista)	UJAT	43		
	UVM	29		

*p <.05, **p< 01, ***p<001*
95% Intervalo de confianza para la diferencia
Fuente: Elaboración propia.

Infraestructura para la investigación

La variable "infraestructura para la investigación" se refiere al conjunto de recursos o dispositivos necesarios para la ejecución de las actividades de investigación y desarrollo de los investigadores, estudiantes y docentes de una universidad o centro de investigación. En este sentido, los espacios y equipamientos son fundamentales para facilitar las tareas investigativas, sobre todo en la época actual en la que las tecnologías de la información hacen indispensable contar con centros de cómputo equipados con software especializados para dar servicio a las líneas de generación de conocimiento de los investigadores, bibliotecas con acceso a acervos digitales, internet inalámbrico disponible para todos los alumnos y docentes, etc.

En relación a la infraestructura para la investigación tenemos que, en general, los estudiantes consideran que sus universidades cuentan con la infraestructura que se requiere y que ésta satisface las necesidades que ellos demandan. Sin embargo, los puntajes, aunque tendieron a estar de acuerdo con la anterior aseveración, estuvieron muy cercanos al nivel de neutralidad. Cuando se les preguntó si consideraban que la biblioteca de su universidad contaba con el material necesario para sustentar sus proyectos de investigación, la media global fue de 2.33 y 2.29 (UJAT y UVM), en tanto que, en relación al equipamiento de aulas, laboratorios, centro de cómputo, internet, software, etc., su respuesta fue muy similar 2.42 (UJAT) y 2.36 (UVM) (Tabla 8).

Tabla 8. Comparación entre el grupo de estudiantes de psicología de la UJAT y el de la UVM en la variable "infraestructura para la investigación"

Variable/Ítem	Caso	Media	D.E.	Sig. (Bilateral)
Considero que la biblioteca de mi universidad tiene el material necesario para sustentar los proyectos de investigación de los estudiantes	UJAT	2.33	.644	.808
	UVM	2.29	.713	
La universidad cuenta con el equipamiento (aulas, laboratorios, bibliotecas, centro de computo, internet, software) necesario que requiero para realizar mi proyecto de investigación	UJAT	2.42	.698	.706
	UVM	2.36	.621	
N válido (según lista)	UJAT	43		
	UVM	29		

*p <.05, **p< 01, ***p<001*
95% Intervalo de confianza para la diferencia
Fuente: Elaboración propia

Como puede verse en la tabla, tanto la UJAT como la UVM cuentan con los recursos humanos y materiales para soportar un ejercicio investigativo, solamente falta que haya interés de parte de los actores interesados, profesores, investigadores y estudiantes, para que la sólida infraestructura académica sea aprovechada en beneficio de la formación de los estudiantes y de los virtuales beneficiarios de los proyectos de investigación que se lleven a cabo.

Discusión

Esta investigación evaluó la actitud que tienen los estudiantes del último año de psicología en dos universidades, una pública y otra privada, hacia las materias de metodología de la investigación, con la intención de comparar la relevancia de la variable institucional en la adquisición de competencias investigativas. También se midió el nivel de conocimientos de metodología que tienen estos alumnos, mediante la aplicación de un test con preguntas básicas sobre elementos del proyecto de investigación, muestreo, métodos e instrumentos de recolección de datos y estilo de citación APA.

A pesar de que la literatura señala que estos cursos son difíciles, temidos y que generan miedo y ansiedad en los alumnos, los resultados de la investigación encontraron que, por el

contrario, para la mayoría de los estudiantes que participaron en el estudio, las materias de metodología son fáciles, interesantes, pertinentes, imprescindibles y muy útiles, pues lo que aprenden lo utilizan en toda su carrera. La paradoja de estos hallazgos es que, en ambas universidades, la media de respuestas correctas obtenida en la evaluación de conocimientos sobre metodología fue inferior al 50% de los reactivos, lo cual nos habla de que el conocimiento adquirido es fugaz, frágil y no significativo.

Respecto a las actitudes hacia la investigación, los resultados reportan que, de manera global, la media del conjunto de estudiantes de la UJAT y de la UVM, muestran una actitud neutral hacia las materias de metodología de la investigación y la investigación en general. En el contexto anglosajón, estos hallazgos coinciden con lo que reportó Wisecup (2017) en un estudio sobre actitudes hacia los métodos de investigación realizado con estudiantes de sociología, quienes lejos de albergar desdén o ansiedad en el peor de los casos, mostraron en cambio, actitudes tibias. En el mismo tenor, pero en un contexto latinoamericano, Uribe, Márquez, Fierros y Chávez (2011), en una investigación realizada con estudiantes de psicología y enfermería de la Universidad de Colima, México, encontraron que la mayoría de los estudiantes mostró una percepción positiva, así como interés por la investigación científica, a la que considera con mucha aplicabilidad social.

Los resultados de esta investigación demuestran que las actitudes positivas no siempre se relacionan de manera directa con el logro, pues el problema con las materias de metodología es multifactorial y con matices particulares dependiendo de los casos estudiados. En tal sentido, cabe citar el meta-análisis que hicieron Emmioglu y Capa-Audin (2012) quienes, después de revisar los resultados de 17 investigaciones realizadas en 8 países (Estados Unidos, Italia, Inglaterra, Turquía, España, Israel, Holanda y Suiza) encontraron resultados consistentes en cuanto a las relaciones positivas significativas entre las actitudes de los estudiantes y el logro en estadística, destacando importantes diferencias por países, regiones y sistemas educativos (Emmioglu y Capa-Audin, 2012; Papanastasiou y Zembylas, 2002).

En relación a la variable "docente", los resultados implican que los alumnos están de acuerdo en que sus docentes tienen conocimiento y experiencia investigativa, y que les hablan de ello en las clases. Sin embargo, consideran que las estrategias didácticas utilizadas no son las óptimas y que aprenderían más si los profesores los motivaran. En este sentido, Fuentealba (citado por Ruíz y Torres, 2005) alude a que las tendencias didácticas fundamentales de la asignatura apuntan hacia un exceso teórico-expositivo en la didáctica que se convierte en una clase magistral y deja de lado las experiencias investigativas en el campo real y tampoco propicia la participación del estudiante para analizar, evaluar y buscar soluciones a los problemas reales que presenta el contexto. Toda esta problemática coincide con lo que se encontró en esta investigación.

Respecto a la variable "organización académica", la mayoría conoce y ha tratado al coordinador o coordinadora de su carrera, en tanto que casi ninguno conocía o había tenido trato con el coordinador de investigación. Además, consideran que la universidad no les ha brindado el apoyo que requieren para desarrollar proyectos de investigación, y la mayoría piensa que las autoridades de su universidad no impulsan la investigación. Sin embargo, coinciden en que ambas instituciones cuentan con la infraestructura suficiente para que profesores y estudiantes desarrollen investigación en el campo de la psicología.

La hipótesis que se planteó para esta investigación fue que la variable institucional era fundamental en el desarrollo de competencias investigativas entre los estudiantes de psicología que participaron en el estudio, por lo que se conjeturó que habría diferencias significativas tanto en los niveles de logro en la evaluación de conocimientos de metodología como en las actitudes de los estudiantes de ambas universidades en las variables motivación hacia la investigación, docentes y enseñanza, proceso de investigación, organización académica e infraestructura y actividad investigativa.

Los resultados son claros respecto a que, pese a que la universidad pública cuenta con profesores de tiempo completo con perfil de investigación, que imparten clases de metodología en la carrera de psicología, amén de que cuentan con una infraestructura y recursos humanos y financieros específicamente destinados a la investigación, la formación de sus estudiantes no fue superior a la recibida por los alumnos de la universidad privada, donde casi la totalidad de los profesores son por asignatura.

De igual forma, puede decirse que los alumnos de la universidad privada cuentan con docentes preparados con posgrados y experiencia investigativa, instalaciones modernas, biblioteca, tienen posibilidad de contar con equipos de cómputo personales con acceso a internet, entre otras ventajas y, sin embargo, en esta investigación, estudiar en una universidad pública o privada no fue relevante ni para el nivel de conocimientos sobre metodología ni tampoco para mejores actitudes hacia la investigación.

Por tal razón, se acepta la hipótesis nula que plantea que la actitud promedio que los estudiantes de la UJAT manifiestan respecto a la investigación y a las materias de metodología de la investigación no difiere de la actitud de los estudiantes de la UVM.

Conclusiones

Una de las consecuencias inmediatas de adquirir aprendizajes débiles, efímeros y no significativos en las materias de metodología de la investigación es la baja eficiencia terminal en licenciatura (Piñera, 2001), la cual se atribuye al hecho de que los egresados no adquirieron las competencias investigativas que les permitan terminar de escribir sus tesis, aun cuando hayan cursado diversos cursos de metodología e incluso hayan concluido los cursos de titulación. Ante esta situación, muchas universidades han optado por titulaciones automáticas, o bien, mediante los créditos de algún posgrado, o presentando el Examen General de Egreso de Licenciatura (EGEL), lo cual no elimina el problema, sino que simplemente lo disfraza. Por otra parte, las actitudes neutras hacia la investigación y las carencias formativas se unen para provocar una desmotivación generalizada para continuar con un posgrado orientado hacia la investigación (Duit, 2006).

Para motivar a los estudiantes no basta con que exista infraestructura para la investigación en la organización académica, ni instalaciones *ad hoc*, ni es suficiente que los docentes tengan experiencia investigativa: hace falta que los docentes tengan también buenas actitudes hacia la investigación y enseñanza. En el mismo tenor, Aldana y Joya (2011), encontraron actitudes negativas y falta de sensibilización hacia los estudiantes en un grupo de maestros de metodología que contaban con experiencia investigativa y dirección de tesis, pese a tener contacto estrecho con situaciones, instituciones, grupos y objetos que los vinculan con las prácticas investigativas.

En relación a las estrategias de enseñanza, el uso de actividades de aprendizaje múltiples y variadas, en oposición a las clases tipo conferencia (Rüdiger y Hans-Dieter, 2013), así como el uso de didácticas específicas que han funcionado muy bien para la enseñanza de la metodología, como el *blended learning* o enseñanza mezclada, que combina clases presenciales y trabajo en línea, hace que las clases resulten más atractivas para los estudiantes, muy familiarizados con el internet y sus recursos. (Barriga y Henríquez, 2004; Schober et al., 2006; Simonson y Maushak, 2001).

Coincidimos con Casrud (1980), que ha estudiado por varios años la relevancia de la investigación en psicología a nivel licenciatura, quien señala que el resultado que se obtenga en las materias de metodología de la investigación dependerá de la postura que tenga la institución y el cuerpo docente respecto al papel de los estudiantes. De tal manera que si se asume que los estudiantes deben aprender metodología de la investigación como una materia más del currículo de la licenciatura, los resultados serán pobres, en cambio, se obtendrán mejores resultados cuando se considera a los estudiantes como colegas científicos jóvenes y creativos. Por otra parte, la participación de los estudiantes como asistentes de investigación contribuye a mejorar el prestigio de la universidad, al tiempo que los estudiantes amplían sus conocimientos y habilidades para la investigación, lo que contribuye a sus oportunidades de trabajo futuras.

Transversalizar la metodología de la investigación en el currículo formal, pero sobre todo en el informal, conduce a que los conocimientos sean significativos, para que lo que se enseña y se aprende en las materias de metodología, se aplique de forma consistente a lo largo de toda la carrera. Esto incluye la condición de que los proyectos de investigación solicitados por los docentes de las materias generales exijan el rigor y los elementos metodológicos que los alumnos están aprendiendo en sus materias de metodología. De igual forma, es recomendable que las revisiones de literatura y trabajos teóricos solicitados a los alumnos desde los primeros semestres de la

carrera se lleven a cabo consultando fuentes científicas confiables y sean citados y referenciados bajo normas de publicación específicas. Así, las competencias investigativas que se desarrollan en las materias de metodología no serían percibidas por los estudiantes como conocimientos aislados, sino que enriquecerían la formación completa de la carrera.

Reconocer la relevancia que la formación investigativa tiene para los estudiantes tanto en el plano cognoscitivo como en el desarrollo de herramientas metodológicas que apoyen el currículum de manera transversal, la vinculación de la metodología de la investigación con las materias básicas de la psicología desde los primeros semestres, así como permitir que los alumnos elijan los proyectos de investigación de su interés y que éstos estén vinculados a problemas sociales y de salud de su entorno, contribuirá sin duda a fomentar no solo actitudes positivas, sino a lograr aprendizajes significativos en las materias de metodología de la investigación.

La variable que distingue a las dos universidades estudiadas es el sostenimiento público versus privado, la cual no fue suficiente para establecer diferencias significativas en el desarrollo de competencias investigativas ni en la actitud hacia la investigación en ambos grupos de estudiantes pues de un lado y de otro existen obstáculos de tipo curricular, docente y actitudinal que van más allá de la adscripción institucional. Sin embargo, los éxitos de los estudiantes que tienen interés en continuar con su formación investigativa se encuentran en cualquiera de estas universidades, por lo tanto, es importante que los liderazgos académicos consideren que en las aulas universitarias de pregrado se encuentran las simientes de futuros investigadores que aportarán a su disciplina y, particularmente en el caso de la psicología, a la conformación de una mejor calidad de vida en los niveles individual y social.

Bibliografía

ALBORNOZ, O. (1991) *Sociedad y respuesta educativa*. Caracas: Ediciones de la Biblioteca.

ALDANA, G.M. y JOYA, N.S. (2011) Actitudes hacia la investigación científica en docentes de metodología de la investigación. *Tabula Rasa,* 4, 295-309.

BALL, C. y PELCO, L. (2006). Teaching Research Methods to Undergraduate Psychology Students Using an Active Cooperative Learning Approach. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education,* 17 (2), 147-154.

BARRIGA, O. y HENRÍQUEZ G. (2004). Artesanía y técnica en la enseñanza de la metodología de la investigación social. *Cinta de Moebio*, 20, 26-131.

CASRUD, A. (1980). Undergraduate Research in Psychology. Its Past and its Future. In *Annual Meeting of the American Psychological Association*, Montreal, Canada. Recuperado de: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED197694.pdf

DOYLE, J. & MEZZELL, A. (2007). The Undergraduate Methods Experience: Short-Changingthe Future of Political. Documento científico preparado para la *APSA Teaching and Learning Conference* Charlotte, North Carolina, Febrero 9-11.

DUIT, R. (2006). La investigación sobre enseñanza de las ciencias. *Revista Mexicana de Investigación Educativa,* 11 (30), 741-770.

EMMIOGLU, E. & CAPA-AYDIN, Y. (2012). Attitudes and Achievement in Statistics: A meta-analysis study. *Statistics Education Research Journal,* 11(2), 95-102.

FARÍAS, L. (2005). Por un giro reflexivo en la "enseñanza" de la metodología. *Espacio Abierto,* 14 (4), 531-554.

GARCIA-GARDUÑO, J.M. (1985). Obstáculos para la enseñanza de la metodología de la investigación en Ciencias Sociales en la Educación Superior*. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos,* 15 (2), 99-103.

GUIL, M. (2006). "Escala Mixta Likert-Thurstone". *Anduli Revista Andaluza de Ciencias Sociales,* 5, 81-95.

MCVEY, M. (2009). Using a Blended Approach to Teach Research Methods: The Impact of Integrating Web-Based and In-Class Instruction. *Journal of the Research Center of Educational Technology,* 5 (1), 49-56.

PAPANASTASIOU, E. y ZEMBYLAS, M. (2002). The effect of attitudes on science achievement: a study conducted among high school pupils in Cyprus. *International Review of Education,* 48 (6), 469-484.

PASCUAL, I. y LAFUENTE, C. (2007). Hacia un espacio de investigación y la educación superior. *Revista-Escuela de Administración de Negocios*, 59, 121-136.

PIÑERA, D. (Coord.) (2001). *La educación superior en el proceso histórico de México*. Mexicali: Secretaría de Educación Pública-Universidad Autónoma de Baja California-Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.

RÜDIGER, M. y HANS-DIETER, D. (2013). University and student segmentation: Multilevel latent-class analysis of students' attitudes towards research methods and statistics. *Educational Psychology*, 83 (2), 280-304.

RUÍZ, C. y TORRES, V. (2002). Actitud hacia el aprendizaje de la investigación: conceptualización y medición. *Revista Educación y Ciencias Humanas*, 10 (18), 69-93.

_____ (2005). La enseñanza de la investigación en la universidad: el caso de una universidad pública venezolana. *Investigación y Postgrado*, 20 (2), 13-34.

SÁNCHEZ, R. (1987). El caso de la enseñanza de la investigación histórico-social en el CCH. *Cuadernos del CESU Nº 6.* México: Universidad Nacional Autónoma de México.

SARTORI, G. (1984). *La política. Lógica y método en las Ciencias Sociales*. México: Fondo de Cultura Económica.

SCHOBER, B; WAGNER, P; REIMANN, R; ATRIA, M; & SPIEL, Ch. (2006). Teaching Research Methods in an Internet-Based Blended-Learning Setting Vienna E-Lecturing (VEL)." *Methodology*, 2 (2), 73–82.

SEBASTIAN, J. (2003). *Estrategias de cooperación universitaria para la formación de investigadores en Iberoamérica*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

SIMONSON, M. & MAUSHAK, N. (2001). Instructional technology and attitude change. In: D. Jonassen (Ed.), *Handbook of research for educational communications and technology* (pp. 984-1016). Mahwah, New Jersey: Erlbaum.

URIBE, I; MÁRQUEZ, C; FIERROS, G. y CHÁVEZ, A. M. (2011). Percepción de la investigación científica e intención de elaborar Tesis en estudiantes de psicología y enfermería. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 16 (1), 15-26.

VÁZQUEZ A. y MANASSERO, M.A. (2008). El declive de las actitudes hacia la ciencia de los estudiantes: un indicador inquietante para la educación científica. *Revista Eureka sobre Enseñanza y divulgación de las ciencias*, 5 (3), 274-292.

WISECUP, A. (2017). *Take It or Leave It. Students' Attitudes about Research Methods. Teaching Sociology*, 45 (1), 73-79.

Autora

Maricela Guzmán Cáceres

Escuela de Ciencias de la Comunidad. Universidad Autónoma de Coahuila, México.

Doctora en Planeación y Liderazgo Educativo. Profesora- investigadora de tiempo Completo en Escuela de Ciencias de la Comunidad, Universidad Autónoma de Coahuila.

E-mail: maricela.guzman@uadec.edu.mx

Citado.

GUZMÁN CÁCERES, Maricela (2021). Ni aburridas, ni difíciles… solo inatractivas. Desafíos de la formación en metodología de la investigación en el nivel superior. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social – ReLMIS,* Nº21, Año 11, pp. 39-53.

Plazos.

Recibido: 06/09/2017. Aceptado: 10/05/2018.

Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social.
Nº21. Año 11. Abril – Septiembre 2021. Argentina. ISSN 1853-6190. Pp. 54-68.

Itinerario de la construcción de un proyecto de investigación en Psicología sobre consumos problemáticos de sustancias psicoactivas

Itinerary of the construction of a research project
in Psychology about problematic consumption of psychoactive substances

Paula María Dombrovsky

Resumen

Este trabajo explora el itinerario de construcción de un proyecto de investigación en el sistema de salud. Utiliza como metodología el relato de vida, tomando como objeto a la propia autora de la investigación. A partir de la utilización de análisis de la implicación y la reflexividad como las herramientas metodológicas fundamentales en investigación cualitativa en ciencias sociales y humanas, se visibilizan las dimensiones vinculares, institucionales y sociohistóricas que intervienen en esta construcción. Así el trabajo permite dar cuenta de las coordenadas que intervienen en la estructuración de una relación al saber. Supone que esta relación configura las condiciones de posibilidad para la producción de conocimiento en ciencias de la salud, formando parte de las ciencias sociales y humanas. Se propone sostener un posicionamiento científico que colabore a la producción de voces tradicionalmente invisibilizadas que puedan constituirse como parte de la esfera pública de conocimiento. Finalmente se analizan las potencialidades del método de relato de vida en el trabajo de investigación.

Palabras clave: Itinerario; relato; implicación; reflexividad; voces.

Abstract

This work explores the construction itinerary of a research project in the health system. It uses the life story as methodology, taking as its object the author of the research herself. From the use of analysis of implication and reflexivity as the fundamental methodological tools in qualitative research in social and human sciences, the relational, institutional and socio-historical dimensions that intervene in this construction are made visible. Thus the work allows accounting for the coordinates that intervene in the structuring of a relationship to knowledge. It assumes that this relationship configures the conditions of possibility for the production of knowledge in health sciences, as part of the social sciences. It proposes sustaining a scientific position that collaborates in the production of traditionally invisible voices that can be constituted as part of the public sphere of knowledge. Finally, the potentialities of the life story method dimensions in the research work are analyzed.

Keywords: Itinerary; story; involvement; reflexivity; voices.

1. Introducción[1]

La propuesta de este trabajo se produce a partir de la puesta en práctica de algunas herramientas derivadas del conjunto de metodologías biográficas junto con otras propias de las ciencias humanas y sociales como la reflexividad y el análisis de la implicación. Su puesta en práctica se da tomando como objeto de análisis a la propia investigadora o autora de la investigación. Se enfocará el proceso de elaboración del proyecto, primeros interrogantes y marco teórico, hasta las primeras definiciones para el acercamiento al trabajo de campo.

Los puntos de este proceso que toma la forma de itinerario se organizarán a partir de la conjugación de *tres verbos: Curiosear, averiguar, comunicar* desde los que la socióloga Silvia Rivera Cusicanqui (2015) presenta una de sus propuestas metodológicas. Se ubican en el orden presentado, aunque podrá verse cómo se enhebran en diferentes etapas alterando su orden dentro de un proceso de investigación recursivo.

La *curiosidad* se vincula a ejercitar una mirada periférica. Se orienta por un andar al modo del vagabundeo, refiere a la poética figura del flaneur que evocaba Benjamin, en base a una capacidad de conectar elementos heteróclitos gracias al modo mismo de discurrir, transitar, vagar, incorporando una percepción corporal. Se hace en movimiento y guarda cierta familiaridad con la atención creativa. Su conjugación en este proceso de investigación se dará alrededor del encuentro con una metodología específica, el encuadre del trabajo de campo y las referencias que afectarán la elección de la población.

Averiguar, se refiere ya a la mirada focalizada. Y para eso, la autora insiste en que el primer paso es aclarar el por qué motivacional entre uno mismo y aquello que se investiga, qué vincula al investigador con aquello que busca, qué despierta su motivación y la sostiene. Dice esto y subraya como tarea irreemplazable la de descubrir la conexión metafórica entre temas de investigación y experiencia vivida. Sólo escudriñando ese compromiso vital con los *temas* es posible aventurar verdaderas hipótesis, enraizar la teoría, al punto de volverla guiños internos de la propia escritura y no citas rígidas de autorización. El uso de este verbo es el que conlleva más específicamente el ejercicio de la reflexividad y el análisis de la implicación. Se desarrollarán las relaciones con los diferentes sistemas de instituciones sociales que atraviesan a la autora, dada una particular trayectoria educativa, profesional, práctica y académica. Se ubicarán algunas dimensiones afectivas que hacen a la relación con el saber en coherencia con los fundamentos éticos y epistemológicos del proyecto de investigación.

El presente trabajo recorta parte de la elaboración alrededor de estos dos verbos, su conjugación entre las diferentes conexiones metafóricas entre temas de investigación y experiencias vividas. Sin embargo, en las conclusiones se abordarán algunas líneas potenciales que más adelante se espera permitan avanzar sobre el tercer verbo: ¿cómo comunicar?

Hablar a otras/os, hablar con otras/os, hablar junto con otros es una actividad que se da durante todo el proceso, en este trabajo se centrará primero en la preparación de un campo de escucha plural y con mayor apertura, para poder luego escribir junto con otros. Rivera Cusicanqui dice que hay un nivel expresivo-dialógico que incluye el pudor de meter la voz y, a su vez, el reconocimiento del efecto autoral de la escucha. Hablar después de escuchar y pasar de escuchar y leer a escribir, así la epistemología deviene una ética. Y la clave es el manejo sobre la energía emotiva de la memoria: su polivalencia y su capacidad de respeto por las versiones (Gago, 2015:1).

El elemento de la voz es medular en el trabajo de investigación, pero será alrededor del trabajo acerca de cómo comunicar que se realice el acto de *meter la voz* y a la vez *el reconocimiento del efecto autoral de la escucha*.

[1] Quiero agradecer a Diego, mi padre y Bienvenida, mi madre por el amor a la lectura y al estudio, a mi abuelo Juan por su tenacidad, a mi hermana Nilda, primera lectora y editora y a mi hermana Melina por su fuerza. A mis compañeres de cátedra, de Amaicha, de Revista Clepios, de residencias, de la escuela Isauro Arancibia y especialmente a Federico Kaski Fullone, cuyo entusiasmo y lucha me sigue enseñando e inspirando. A Ana Clara Camarotti y equipo de becaries por tanto trabajo y generosidad. A Pablo y a Marcelo por leerme y acompañarme a escribir.

2. Curiosear

2.1. Atención Creativa

Desde la importancia de la práctica de curiosear, resulta fundamental explorar los motivos que impulsan y enlazan a la autora de la investigación como ojo, mirada, oído y escucha. Revisar los devenires de esa curiosidad en forma de verbo, tantos pretéritos, presente continuo y condicionales, para dar cuenta del proceso que progresivamente entrama la pregunta con la elección de la población, el marco teórico que hace foco en el sujeto investigado como protagonista, la hipótesis del potencial transformador o poético del relato en primera persona, la voz y la palabra escrita. Los objetivos, la elección de la población, la decisión por la directora de la tesis y el encuadre trabajo de campo se entraman y se conectan con estas primeras decisiones.

Se enlaza así la necesidad de construir y reconstruir el devenir acontecimental en forma de itinerario recursivo, sin un orden cronológico necesario en relación a la elaboración de un proyecto de investigación en curso. El fin es elucidar y explicitar los sentidos desde los que se parte, los que se portan generando efectos y que se suponen estrechamente asociados a los atravesamientos institucionales en la que se da este devenir. Profundizar en la construcción y registro de las instancias intervinientes tiene el objetivo de consolidar una base teórica y práctica a ser moldeada y transformada a la luz de los eventos de la práctica de campo.

2.2. Encuentro metodológico

El hallazgo de una metodología proveniente de las ciencias sociales se da sin ir en su búsqueda, sino a partir de una actividad de vagabundeo, en un encuentro de investigadores en ciencias sociales, al que la asistencia se da gracias a la convocatoria por parte de la titular de una de las cátedras de la materia Psicología Institucional perteneciente a la carrera de Psicología en la Universidad de Buenos Aires, a la que pertenece la autora. Frecuentemente estos eventos convocan a compartir experiencias y reflexiones en diferentes espacios y permiten ese conectar e intercambiar, desde una atención creativa en la escucha de lo diferente y desconocido para dar lugar a algo nuevo, a crear dentro de los propios espacios de prácticas conocidos. Es en la Ciudad de Mendoza que se da el denominado *Encuentro Latinoamericano de Metodología de las ciencias sociales*. Se produce en el mes de noviembre de 2016, unos meses luego de iniciado el proceso de construcción de la pregunta de investigación. En esa búsqueda se da el encuentro con una tradición de investigadores que utilizan metodologías biográficas. Es en el encuentro específicamente con la presentación de Irene Vasilachis de Gialdino de la *Epistemología del Sujeto Conocido* como aquella que propone al sujeto investigado como cocreador del conocimiento y de la construcción de categorías científicas (Vasilachis de Gialdino, 2006) que aparecen los fundamentos de lo que luego será la elección de las herramientas metodológicas.

La metodología recorta un marco para la comprensión del relato de una historia de vida como aquella que nos permite conocer la cultura, discursos, valores y el imaginario simbólico de una determinada sociedad. Se articula con las ciencias psicológicas en el punto en que cada relato se produce desde una posición subjetiva, desde una ilación singular de palabras, de sentidos, puntos de vista, desde una trayectoria que es única en su relato, irrepetible y, especialmente, abierta a la transformación. Esta apertura a la transformación se funda para la disciplina psicológica a partir de su puesta en palabra, del decir, del uso de la voz, de la construcción de un relato que cada vez es diferente, que al producirse crea también algo nuevo, algo inédito que evidencia la transformación y vuelve a relanzar otro relato. Una nueva lectura de los hechos en forma de relato, una puesta en palabra y en voz alta para que esas marcas que nos habitan en silencio pueden convertirse en instrumentos que al desplegarse inician un proceso de metaforización que, cada vez, abre nuevos horizontes para multiplicarse.

A su vez, la perspectiva biográfica explicita la noción de proceso, articulando instituciones sociales en la trayectoria de una persona a lo largo del tiempo y en las redes sociales que las sostienen, le dan sentido y lugar a su existencia. Es un relato que se construye a partir de la evocación de hechos significativos, construyendo en el presente en el pasado, imaginando y deseando un futuro en el presente cada vez, y partir de su ordenamiento según los parámetros

temporales básicos del antes y el después (Vasilachis de Gialdino, 2006) y en temporalidades diversas a las convenidas socialmente. Esa historia no existe por sí, se crea en el acto del relato y ese acto es a la vez constitución y apertura.

2.3. Historia clínica, historia de vida, relato de vida

Historia y relato insisten. En un vagabundeo que evoca y equivoca los términos enlaza la trayectoria institucional de la investigadora: la insistencia de *Recurrir a historias*.

Durante la formación profesional hospitalaria ese recurrir a historias se conjuga con *historias clínicas*, ese documento en el que se registran intervenciones en salud como son las evaluaciones, diagnósticos y tratamientos, además de los datos del paciente, podría decirse que es un relato realizado, en su mayor parte, tomando como base el sistema simbólico de interpretación predominante en el sector salud.

La formación profesional realizada en hospitales, incluye como práctica instituida usual entre colegas las presentaciones de casos, de enfermos, de pacientes. Allí se atiende especialmente a las palabras, a los dichos de esas personas destinatarias de atención, tratamiento e intervenciones en salud. El recorte se realiza desde aquellos datos significativo según su marco teórico que utilice el profesional, pero la presentación otorga un lugar más relevante o más cercano a las palabras de los destinatario de la intervención.

La formación profesional de la investigadora se da en un sistema programado de capacitación en servicio, luego de terminar la carrera de grado. Durante cinco años la autora realiza su formación profesional como psicóloga en un hospital público de la ciudad, en el cual la tarea principal y constante durante todos los años es la de realizar tratamientos individuales con pacientes, registrar sus dichos, intervenir a partir de lecturas de estos dichos y en las instancias de supervisión la preparación de un relato articulado a partir del decir del paciente. Otro relato semejante al de las presentaciones de caso.

Desde estas prácticas institucionales se plantea el anhelo -nunca realizado dentro de este marco de formación hospitalario- de escribir la historia clínica de la forma más textual posible para al terminar la consulta poder leer junto con el paciente que participa del tratamiento, aquello que queda registrado en su historia, dando la posibilidad de borrar, corregir o aclarar, como espacio para su consentimiento sobre el contenido de un registro de su historia, dado que es un documento al que tiene acceso por derecho. Más adelante se verá también cómo podría entrelazarse cierto primer movimiento de curioseo alrededor de la temática de consentimiento informado como espacio protocolizado para dar lugar a la decisión y voz del paciente o usuario.

2.4. Relatos Sujeto Cognoscente

La construcción del conocimiento desde los relatos del sujeto conocido en esta metodología se enlaza con lo que pude nominarse como la elección de un posicionamiento científico-ético. Rita Segato (2018) afirma en este sentido, que el papel del intelectual es el de producir valor para aquellas prácticas que son valiosas pero no están nombradas en el vocabulario, no tienen nombre en nuestro mundo. Afirma que el mundo moderno es una estructura no pluralista por definición. Todo automáticamente se transforma en función del centro, que es el enunciador de valores universales y de verdades de interés general. Siempre quedamos entrampados en esa estructura donde las categorías de trabajo, economía, de política, de crecimiento, de salud, de educación son nociones generalistas del bien común y verdades universales que dejan diferenciadas por otro lado los temas de las minorías que van a ser *atendidas en el foro*, pero mediante operaciones de travestismo.

Es en ese sentido que promover a las diferentes voces a una construcción de nombres que habiliten nuevas estructuras de valor, nuevas retóricas plurales descentradas y múltiples se busca dar lugar a aquello que existe pero que al no tener nombre en nuestro mundo no hay retórica que las contenga, afirme, posibilite y multiplique.

Dentro de esas voces, particularmente se atiende a la de la investigadora, como primera instancia del proceso científico, y se contemplan los intercambios que asistieron al proceso de investigación en sus inicios. El principio ético es respetar la pluralidad sostenida en la escucha de lo más singular y contribuir con un aporte de conocimiento a la comunidad de la que forma parte.

El relato de vida como metodología, como se dijo, orientada hacia la construcción de conocimiento producido por el sujeto conocido, se aplicará en esta instancia sobre el *sujeto cognoscente* (Vasilachis de Gialdino, 2006). Se asume como ejercicio necesario sobre la figura de la investigadora como parte fundamental y promotora del dispositivo de producción de conocimiento.

El ejercicio de reflexividad sobre el conocimiento de su lugar social en el estudio y el de su mirada en el transcurso de la investigación son condición para pensar la contribución del conocimiento producido como aporte. El posicionamiento de la investigadora, la posición científica-ética en el proceso de investigación, no sólo se requiere el reconocimiento de la capacidad del sujeto cognoscente de interpretar y generar conocimiento, sino que, fundamentalmente, implica la atención creativa para el reconocimiento de la capacidad del sujeto conocido de hacer significativa la acción social y a la vez reflexionar sobre ella (Vasilachis de Gialdino, 2006) produciendo nombres, retóricas, saberes y conocimiento en ese acto.

Las formas que asume el relato de estas construcciones estarán siempre condicionadas por el género, la clase social, los grupos de referencia, la trayectoria personal, las representaciones sobre sí mismo y sobre el interlocutor (Bertaux, 1988). El recorte del presente escrito abarca algunos de los condicionamientos dados por los grupos de referencia, la trayectoria personal profesional y las representaciones sobre sí misma.

3. Averiguar

3.1 Reflexividad

La reflexividad se constituye como la piedra angular que sustenta tanto la posibilidad de conocer de los sujetos, como de los investigadores en particular, pero a su vez, permite el desarrollo de un planteo de investigación que coloca la relación entre sujetos, su capacidad de interactuar y comunicarse en condición sine qua non en la construcción del conocimiento social (Vasilachis de Gialdino, 2006).

Los acontecimientos que marcan las biografías recogidas en una investigación, al entramarse, forman un tiempo estructurado que permite orientarse y proyectarse en el futuro (Leclerc-Olive, 2009). Del mismo modo se espera que la metodología aplicada a la investigadora o sujeto cognoscente, estructurada como una trayectoria ordenada de pasos permitirá volver a estos pasos para revisar la orientación y proyecto en vistas a los nuevos descubrimientos. Se trata de un ordenamiento que permite una estabilidad del relato *hasta nuevo orden* (Leclerc-Olive, 2009:4).

Se vuelve necesario trabajar la implicación y dimensiones emocionales y afectivas, en tanto constitutivas del campo de investigación y de la producción del conocimiento y por ello se las toma como objeto, como un dato a trabajar, en lugar de excluirlas de la producción.

En este sentido, el proceso de análisis de la implicación y reflexividad como ejercicio constante se vuelve una exigencia, siempre que la investigación busque generar conocimiento diverso, discursos novedosos y alternativas a los discursos vigentes. Se erige desde una posición de escucha que dé lugar a nuevos nombres para la pluralidad de voces acalladas por nominaciones dadas por esos modelos interpretativos dominantes. De esta manera se proyectan relatos que propulsen nombres posibles de plurales maneras de estar en el mundo, formas de hacer en el mundo que pulsan por otras narrativas que las contengan.

A su vez, obliga a un descentramiento del lugar del saber tradicional sobre la interpretación, corrimiento del lugar de profesional como aquel que profesa hacia un lugar que promueva a profesar, a decir, promover narrativas con otras gramáticas, otras regularidades y conexiones. Frente a estas nuevas enunciaciones la pericia se funda en generar la apertura para

posibilitarlas, generar los silencios necesarios para darles espacio y visibilidad que generen nuevas existencias. Nombrar formas fugaces, soluciones locales y singulares, categorías no universalizables, más cercanas a la dimensión poética que a la teórica, que encuentran lugar en los intersticios como vías de salida para el sufrimiento de las totalidades.

Uno de los fines de la reflexividad, partiendo de concebir el conocimiento como práctica situada, es que la propia actividad del sujeto se vuelva objeto de explicitación, para captarse como actividad actuante e interviniente en el proceso de producción científica. Esta herramienta colabora en el desafío de dar cuenta de las prácticas sociales como estructuras simbólicas de significación desde las cuales imaginarios, afectos y luchas de campo se entrelazan como modos situados de creación de saberes (Gerhardt, Pinheiro, Francescato Ruiz y Gomes da Silva Junior, 2016).

En investigación social, quien investiga tiene como herramienta su propia subjetividad. Ello hace imprescindible el análisis de la implicación, que en este caso se articula con el método biográfico. Viviana Mancovsky (2011) se pregunta cuánto se reconoce el investigador en el material que estudia. Afirma, en consonancia con Beillerot (1998), que en cuanto a la relación con el saber sería conveniente decir que uno es su relación con el saber, en tanto los propios actos y conductas dan testimonio de lo que se quiere, lo que se sabe y lo que no se sabe, además de los saberes adquiridos que han marcado la trayectoria de estudios e investigación. Esta relación da cuenta de lo no sabido, evidencia las ignorancias y carencias del investigador.

La autora también retoma una afirmación de la antropóloga Michele Petit (2008), *todo trabajo científico es una autobiografía disfrazada*. De allí la disposición a trabajar sobre los motivos que se entrelazan con nuestras singulares historias de vida en un esfuerzo de reconocerse vulnerable frente a las preguntas de la propia historia, lo que permitirá alcanzar apertura y sensibilidad clínica para visibilizar las instancias que atraviesan las decisiones teóricas y metodológicas que exige la investigación. Se vincula al entrenamiento de una escucha particular que posibilita desde este conocimiento una apertura hacia el hallazgo de lo nuevo (Mancovsky, 2011). Se ordenarán esos motivos que se entrelazan con la historia de la investigadora, desde el análisis de dimensiones institucionales relativas al campo educativo, académico y profesional.

3.2. Marco institucional

Puede ubicarse la Dirección de Docencia e Investigación del Ministerio de Salud como la referencia institucional que concretamente delimita marco de prácticas. Específicamente a partir del ingreso el año 2016 a la Residencia Interdisciplinaria Posbásica de Investigación en Salud, -dependiente de esa Dirección-, que cuenta con un programa de formación que promueve el desarrollo de un proyecto de investigación original, que permita alcanzar un conocimiento local, institucional y comunitario alrededor de un problema de salud, enmarcado en la estructura académica de un doctorado. La Dirección define luego, como prioridad en Salud, la temática de consumos problemáticos de sustancias psicoactivas para las investigaciones en Salud Pública, lo que delimitará el campo temático de la investigación.

El programa práctico y formativo estipula tres años para construir y llevar adelante un proyecto de investigación. El espacio y tiempo delimitado posibilita una materialización que sintetiza en un proyecto aspectos de la experiencia subjetiva alcanzada en la articulación entre las instituciones que configuran el campo académico, el Sector Educativo, el campo asistencial de la investigadora como experiencia de trabajo práctica y la pertenencia y lógicas del Sector Salud en el sistema público de atención.

El proyecto de investigación deviene así en una ocasión para llevar a cabo una oportuna sistematización de las experiencias incorporadas, los aprendizajes alcanzados y los conocimientos adquiridos en estos campos. Se confeccionará una particular perspectiva que entrelaza estos saberes para producir desde allí un conocimiento socializable.

3.3. Compromiso vital con los temas de investigación

Para arribar a uno de los primeros puntos formales del proyecto de investigación como es la pregunta de investigación, fue necesario un proceso exploratorio, cierta vuelta al vagabundeo alrededor del estado del arte sobre la temática definida y sus abordajes.

Puede ubicarse un momento bisagra que se ubica en diferentes fases del espectro entre la pertenencia y trayectoria en el sistema de la autora, los lugares del campo que se presume conocido, con la de un interés particular: dar lugar a las voces no escuchadas como potenciales alternativas a las voces y discursos vigentes y predominantes.

Los primeros movimientos de curioseo apuntan a escuchar a los profesionales dentro del sistema institucional de pertenencia, el sistema de salud. Se trataba de indagar los imaginarios de los profesionales alrededor de los sentidos del consumo y los consumidores, las prácticas en el sector salud frente a personas con consumos problemáticos, sobre todo en términos de accesibilidad en atención de la salud para consultas vinculadas a esta problemática. Estos primeros esbozos se ubican desde lo que da en llamarse el interior de la pequeña tribu, investigar los imaginarios de los trabajadores de salud respecto al consumo problemático era trabajar con pares. A la vez, una alternativa factible, dado que era un campo conocido y transitado por la propia investigadora, trabajadora de salud. También era posible utilizar las vías materiales para llevarlo a cabo rápidamente. Ocurre que las respuestas supuestas a encontrar resultaban medianamente conocidas, en consideración de la trayectoria y experiencia de formación anteriormente evocada. Sin embargo forman parte de un camino que comienza a metaforizarse en otros recortes.

3.4. Instituciones educativas

La trayectoria académica de la autora se produce de manera consecuente en espacios grupales donde se vuelve necesaria la conformación de equipo frente a la organización de alguna tarea o proyecto. Piensese así tanto a las prácticas instituidas en la escuela primaria, secundaria, universidad, cátedra, así como luego en las prácticas durante la residencia hospitalaria, donde el marco de trabajo es grupal, aún desarrollando tareas individuales, luego el espacio para definirlas, recrearlas y compartirlas es el de un equipo.

A su vez, actualmente, el trabajo de investigación tiene como objetivo el desarrollo de un proyecto individual, al igual que el doctorado. Sin embargo, en el marco de la Residencia se da el proceso dentro de un equipo de trabajo con sede de reunión en un hospital público. La referencia institucional y el marco grupal son constitutivos de todo el proceso de construcción subjetiva alrededor del trabajo sobre el proyecto de investigación. Es siempre desde una tribu que la autora piensa y produce.

Según Deleuze y Guattari (2002) la función-sujeto no tiene nada de natural, debe ser constituida e impuesta. El sujeto no es ni condición de lenguaje ni causa de enunciado. Lo que produce los enunciados en cada uno de nosotros no es nosotros, sino algo totalmente diferente: son las multiplicidades, las masas y los grupos, los pueblos y las tribus, los agenciamientos colectivos que nos atraviesan, interiores a nosotros y que ya no conocemos. Son ellos los que nos hacen hablar y es a partir de ellos que producimos enunciados. Se trata entonces de restituir el lugar de las múltiples tribus, de promover la voz y la mirada hacia aquellas tribus ocultadas, silenciadas, invisibilizadas y enmudecidas.

Según la propuesta analítica de la sociología de la individuación de Danilo Martuccelli (2007) adaptada por Ana Clara Camarotti y Pablo Di Leo (Di Leo, Camarotti, Güelman y Touris, 2013) no hay individuo sin un conjunto muy importante de soportes afectivos, materiales y simbólicos desplegados en cada experiencia biográfica a través de un entramado de vínculos con entornos sociales e institucionales.

3.4.1 Instituciones y temática de investigación

En relación al marco teórico para revisar aquellas motivaciones que llevaron a recortar los sentidos relativos al consumo y a la dimensión problemática de las prácticas de consumo se recurre a historizar parte del proceso educativo de la autora.

En cuanto a los procesos de aprendizaje que componen la educación formal de la sujeto investigadora, objeto de investigación de este trabajo, se puede ubicar que desde la edad temprana se dan en el marco de relatos producidos en todos los niveles educativos en instituciones públicas de enseñanza, tanto el jardín N° 4, como el colegio n° 7 *Bernardino Rivadavia*, como la escuela secundaria *Tupac Amarú II* y finalmente la Universidad de Buenos Aires y el Ministerio de Salud son instituciones públicas, universales y gratuitas.

Es en las grietas de los marcos de normalización de la educación pública que se encuentra la función de la educación como la de garantizar fundamentalmente el derecho de acceso al lenguaje para encontrar luego las formas para decir lo singular. Es también a partir de este tránsito que se vuelve un compromiso construir nombres para las formas de hacer, de vincularse y de hacer el mundo que se producen, existen y no están nombradas en nuestros vocabularios, en línea con afirmaciones de la antropóloga Rita Segato.

Es en la universidad, durante los últimos años de la carrera en la facultad de psicología, que se da la decisión de formar parte del equipo docente de la cátedra de Psicología Institucional I. El intercambio con estudiantes constituye una preocupación y una pregunta constante dentro del colectivo de docentes de esta cátedra, esto generó la primera atracción ya que la pregunta implica un lugar de descentramiento del docente, de observar siempre la terceridad, la supervisión, el análisis de la implicación sobre las propias prácticas. Para ello utiliza conocimientos provenientes de autores de disciplinas como psicopedagogía, sociología, antropología, etnografía, psicoanálisis, socioanálisis, psicosocioanálisis y análisis de las prácticas. Se trata de una materia obligatoria de la carrera de Licenciatura en Psicología que incorpora perspectivas sociológicas para pensar las instituciones. El abordaje de la dimensión institucional de la subjetividad complejiza la mirada sobre los procesos psicológicos en tanto incorpora la escucha de atravesamientos socioinstitucionales entramados con lo subjetivo. Es desde aquí que se despliega una perspectiva clínica ampliada que orienta el pensamiento sobre el sujeto situado en una red de instituciones, concebida la institución tanto en sentido estricto de organización social, como en sentido ampliado de prácticas sociales instituidas. Estas últimas se vuelven principal objeto de interés para la investigación, abordadas a partir de los sentidos que se producen en los relatos que se refieren a ellas. Por otra parte, la elección de una directora de tesis doctoral perteneciente al campo de la sociología, se abre paso desde esta condición de reflexión y ejercicios de lectura dentro del equipo de trabajo docente guíados por un autor referente de esta disciplina como es Pierre Bourdieu, especialmente en lo que refiere a campo, habitus y violencia simbólica.

Las coordenadas de la problemática del consumo trascendentes a la visión clínica individual deviene de esta participación de la cátedra, que provocó el acercamiento a conceptos como imaginario social (Castoriadis, 1974) campo y habitus (Bourdieu y Passeron, 1979). Estas referencias colaboraron en ubicar en el actual proyecto el consumo de sustancias como una de las caras del consumo extendido como práctica social instituida. El consumo se concibe como uno de los lugares desde el cual se distinguen los rasgos de una sociedad atravesada por relaciones violentas, fragmentación y pérdida de espacios de socialización, produciendo nuevas y complejas formas de padecimiento (Instituto de Investigación sobre Jóvenes, 2016).

La incapacidad de las instituciones para dar sentido y sustento a la vinculación social en la que residen la crisis profunda de la modernidad tardía es desarrollada desde una interesante perspectiva por el historiador y filósofo Ignacio Lewkowicz (2006). De ello se deriva que se vuelve impotente la función para el psiquismo que ellas cumplen, llevando a procesos de liquidez de lugares y valores que dan consistencia social a la existencia singular. La deconstrucción de las lógicas de significación social, sólidamente edificadas que caracterizaron la modernidad en su solidez (Bauman, 2007) ha afectado directamente la experiencia individual, colectiva e institucional. La caída de la función de las instituciones tiene como correlato, la precarización correspondiente de los relatos que dan lugar proyectos de vida enmarcados antes en esos campos de sentidos estables. Estos campos disponen referencias aglutinantes que organizan estilos de

vida. Se da una compleja situación en la cual emerge una heterogeneidad exponencial de sentidos posibles junto a contextos cambiantes de inseguridad e incertidumbre en los que los individuos deben construir cotidiana y privadamente su identidad subjetiva y social (Giddens, 1997).

El consumo se presenta como respuesta masiva frente a la caída de los grandes relatos, como las comunidades de sentido estables que ofrecían las instituciones modernas y es ahora la sociedad misma contemplada como un conjunto de consumidores, donde el sujeto es ubicado en una serie de procesos de identificación que tienen lugar a partir de los objetos materiales y culturales que consume. La tensión entre individuo e institución, involucra una novedosa plasticidad, donde la diversificación de prácticas socio-culturales crea, al tiempo que es creada, por lenguajes y prácticas institucionales de significación parcial (Bahamonde, 2010).

Es desde estas raíces que emerge la función y el trabajo con el relato como eje fundamental del proyecto de investigación.

3.5. Por qué motivacional

Se trató en ese momento de ubicar o ir en busca de aquello que despertara una genuina curiosidad. Conocer la voz de los otros, los ubicados del otro lado del sistema de salud: los destinatarios de las prácticas, los usuarios y los que no llegaban a ser usuarios. El Consentimiento Informado en tratamientos en consumos problemáticos forma parte de los procesos de toma de decisión respecto a las intervenciones en el propio cuerpo y los derechos fundamentales. Existe un considerable estado del arte y es accesible el proyecto, que se ubicaba a mitad de camino o como instrumento de mediación entre las prácticas del Sector Salud y las acciones de los usuarios o pacientes destinatarios de esas prácticas.

A su vez, orientado por lo que concierne a dar lugar a las palabras o relatos no escuchados y superado también el objetivo de trabajo con los pares, el proceso continúa por la búsqueda de un recorte que permita relevar prácticas espacios o procedimientos que alojen la palabra de usuarios, pero aún dentro del mismo campo, el campo del sistema de salud. De allí deriva estudiar los procesos de consentimiento informado, entendidos como aquellos procesos en el que el paciente o usuario del sistema es informado sobre la intervención que se practicará y deja constancia de su decisión por escrito. Como proceso, el consentimiento informado, atraviesa toda la intervención, no sólo la entrega de la firma por escrito, por tanto significa un espacio dinámico y progresivo que hace lugar a las preguntas, inquietudes, dudas, pruritos, apelaciones y finalmente decisiones de los destinatarios sobre las prácticas e intervenciones en salud. Ese instrumento puede ubicarse como una solución de compromiso entre los imaginarios alrededor de la práctica de los profesionales y las voces de los usuarios.

Con este recorte se acuerda un encuentro con Virginia Schejter, doctora en psicología y profesora titular en la cátedra de la Facultad de la que la investigadora forma parte como docente. En un comienzo se ofreció a compartir material sobre consentimiento. Durante el tiempo del encuentro, intercambiando reflexiones, comienza a observarse conjuntamente que las dificultades de ese recorte radicaban en que el consentimiento informado es un instrumento instituido por el mismo sector salud hacia sus usuarios, con un recorte parcial de sus voces y con margen restringido por los límites del sistema simbólico compartido entre los agentes de salud. Significa un acercamiento a la comunidad de usuarios, especialmente en lo que se refiere a hacer comprensible la práctica a legos, acompañar la construcción de decisión del usuario o paciente, promover que el paciente pueda preguntar, comunicar y comprender las prácticas en salud que se le administran o lo afectan, pero su contenido es preconcebido por los ejecutores de las prácticas de salud.

En ese momento de la conversación aparecen dubitaciones, un vacío, silencios. Entonces se torna decisiva una frase que aparece como vagabunda. Virginia recuerda un chiste gráfico sobre Clemente de Caloi, personaje que refiriéndose a la situación social de nuestro país sentencia: *acá hacen falta más potreros*. En Argentina se usa coloquialmente *potrero* para referirse al campo de juego de fútbol improvisado que se arma sobre terrenos descampados. Constituyen lugares de encuentro, con ciertos acuerdos respetados propios de ciertos rituales o juegos, como son las reglas del juego que entre otros factores delimitan un encuadre de tiempo y espacio, participantes

y roles, modos permitidos y prohibiciones, transmisión y aprendizaje. Estos son los significantes que aparecen y comienzan a tomar consistencia frente a lo que en este momento determina la salida en un clivaje claro hacia la comunidad comenzando a delinear los puntos por los cuales se recortará la población y el campo.

La imagen es la de los potreros como las comunidades que se ubican en los márgenes, en aquellos espacios descampados, sin marcas firmes, que construyen sus propias lógicas de convivencia en espacios compartidos, establecen diferentes usos del vocabulario y especialmente extreman las condiciones sociales por la precarización de sus actividades laborales, la vulneración de los derechos a la educación, la salud, la vivienda, la recreación.

3.6. Del hospital a la comunidad

Al ubicar la importancia del saber de la comunidad, el primer acercamiento tuvo que ver con rastrear aquellas prácticas más ligadas al Sistema de Salud formal que estuvieran gestadas por los mismos actores que ante la lectura de una problemática gestionan su respuesta de atención desde la misma comunidad.

Aparece entonces la red de Alcohólicos Anónimos. Su formación por fuera de la organización hospitalaria, su creciente reconocimiento, expansión a nivel internacional y recomendación por parte de algunos profesionales de la salud, pero principalmente su historia de origen, despierta la curiosidad que llevó a la delimitación de las primeras preguntas de investigación. La asociación tiene su origen en Akron, Estados Unidos, en 1935. Su fundador, Bill W, agente de bolsa de Nueva York, luego de numerosos intentos por evitar el consumo compulsivo de alcohol, seguidos de muchas recaídas, advierte que intentando ayudar a otros alcohólicos desde la transmisión de su propia experiencia este encuentro alivia algo de su padecimiento, disminuyendo sus deseos de beber.

Hay un hallazgo allí, la transmisión de la experiencia dolorosa se convierte en recurso en la medida en que permite el apaciguamiento de la compulsión, al compartir el relato de una experiencia y hacerla trascender. La acción de contar su experiencia a otros hace que se cuente a sí mismo y su relato toma cuerpo. La poética del relato se puede ubicar en este mito de origen. El hallazgo del relato.

Aparece una dificultad: las funciones y soportes alcanzados quedan restringidos al marco de lo privado, en la intimidad del grupo. Fuera del grupo, no hay función ni soporte. El valor de la voz propia no se materializa de lo íntimo a lo público. El relato es testimonio, con estatuto de confesión relegada al espacio grupal. A partir del contacto con casos propios de la experiencia en el hospital se observa que la efectividad del grupo se extingue en cuanto sus participantes dejan de asistir, al discontinuar el grupo se discontinúan sus efectos. Puede pensarse como un espacio en el que se da un consumo privado, junto con una idealización del grupo, repliegue y fantasías confrontativas con el afuera. No hay intervención posible sobre la sensibilidad social sobre la problemática del consumo. El estigma persiste dado que no es posible producir el tránsito de las catacumbas al ágora (Meccia, 2012).

En este sentido vale referirse a un autor que es de relevancia transversal en los contenidos de la cátedra de la que la autora forma parte como docente. Es Cornelius Castoriadis quien al referirse al campo de lo histórico social y en una reflexión sobre la ontología de las ciencias duras, realiza una interesantísima reflexión al destacar que las posibles particularidades del hombre no deberían disminuirse a categorías deterministas, sino más bien incrementarse, dar lugar a sus modos de ser. Dice que ningún filósofo se ha animado, por ejemplo, a considerar al Réquiem de Mozart como un paradigma del Ser y partir de allí. Se pregunta entonces por qué no podemos empezar por afirmar que un sueño, un poema, una sinfonía como paradigma de la totalidad del Ser, y entonces, ver en el mundo físico un modo de ser deficiente. Propone mirar en las cosas en sentido opuesto, ver en lo imaginario, en las formas de existencia humana las particularidades fundantes, paradigmáticas del Ser, en lugar de considerarlas una deficiente o secundaria manera de ser como hace la ontología tradicional (Castoriadis, 1974).

Es así que podría pensarse en la tarea de relevar esos imaginarios focalizando en su dimensión poética, ubicable en el relato sobre la historia de vida y las metáforas posibles. Se trata

de una poética, una conjetura acerca de lo inexplicable, que pone en juego contar narrativas y contar con narrativas que al ser escuchadas por quienes han atravesado situaciones similares, permiten resignificar lo que parecía destinado a vivirse como única posibilidad (Zaldúa, 2016).

Al hablar de narrativas, de poesía, un sueño llegamos al valor de la ficción. Para ello la investigadora realiza un taller literario de escritura por fuera del ámbito académico. En literatura, el hallazgo de la obra del escritor Pablo Ramos (2016). En su libro *Hasta que puedas quererte solo* hace trascender su testimonio personal a partir de su talento literario en una forma estética que permite hacer circular este saber en esferas sociales más amplias. Poética que permite el paso a la esfera pública. El escritor estructura el libro en el Programa de los Doce Pasos por el que él mismo transitó y al crear este libro hace acto la potencia del encuentro con el otro por fuera del espacio íntimo grupal de AA. Dar al otro en el mundo social, en lo público, un relato sobre una experiencia personal para generar un encuentro y un vínculo que lo traiga de vuelta al mundo. Es a partir del encuentro con esta obra literaria que se inicia el camino hacia la búsqueda del exogrupo, de la salida a la comunidad, al dar en el mundo y en ese sentido, salir del consultorio, del hospital y de los efectores de salud.

3.7. Conexiones metafóricas: Elección de la población de estudio

Las imágenes del potrero metaforizan. En el sur de la ciudad se ubica una escuela que fue construida tomando como centro a su sujeto pedagógico protagonizado en su mayor parte por personas en situación de calle. Además de ser una escuela con títulos oficiales funciona como ese lugar de encuentro ante el terreno descampado de la calle, como el potrero. Toma nombre a partir de la conexión en la memoria de las siglas de la escuela, éstas habían sido parte de las referencias geográficas escuchadas durante una rotación en Inclusión Social durante la residencia básica, que es un tiempo de formación en que los profesionales de salud en formación despliegan su práctica por fuera del establecimiento hospitalario. En este caso la rotación particular se situaba en el espacio de una cooperativa de viviendas donde la escuela era la institución de educación primaria para adultos.

Se da una conexión de elementos aparentemente heteróclitos gracias al discurrir de la exploración en movimiento y en relación con la atención creativa y se producen conexiones metafóricas entre los temas de investigación y las experiencias vividas. Luego de recordar la conexión de una escuela por medio de otra institución en la que había participado la autora comienza a pasar de curiosear, estar rondando, esperar qué aparece, estar atenta y en movimiento por lugares que se presienten posibles.

Iniciado un momento un clivaje hacia una orientación descentrada del sistema de salud que se disponga a escuchar las voces de los usuarios, de los agentes de la comunidad, de las personas que padecen ocurren sueños, programas de televisión, literatura. Se produce la organización de los puntos del itinerario materializándose en una decisión a partir de la escucha de un programa de radio.

A partir de escuchar en un programa de radio una entrevista realizada a la directora de la escuela que luego sería el campo de trabajo, hay uno de los relatos que se sostiene en la memoria flotante. Su fundadora y coordinadora, al hablar sobre los orígenes de la institución relata que el primer día de clases en la escuela, asiste una alumna de algo más de cuarenta años, trabajadora sexual, quien había tenido una experiencia de vida muy dura, y al preguntarle por qué quería volver a la escuela, la alumna responde que para poder escribir todo lo que tenía para decir (Reyes, Cestona, Dosso, Gorosito y Vidal, 2017).

Más tarde, muy enlazado a la metodología y a la población, además de los primeros efectos que luego generaría la aplicación de la metodología desde el estado del arte en investigaciones sobre consumos problemáticos enfocadas en relevar la voz de los usuarios, aparece como referencia obligatoria el libro *Quiero escribir mi historia*. *Vidas de jóvenes en barrios populares*. Allí Pablo Francisco Di Leo y Ana Clara Camarotti (2013) dan cuenta de un enfoque que permite co-construir conocimiento junto con los jóvenes entrevistados para que finalmente, puedan escribir su propia historia. La transformación de la posición del investigador posibilita dar lugar a la diversidad de posiciones que los jóvenes asumen frente a las drogas y sus múltiples experiencias.

Se llega así a recortar para el análisis de la comunidad a esta escuela particular dependiente del Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Es una escuela que es el único centro educativo cuya propuesta fue diseñada por el mismo equipo docente de la institución a partir de modificaciones que se fueron institucionalizando para la inclusión de población en situación de calle, a partir de las palabras de estas personas, de sus relatos y enunciaciones como mandatos a ser escuchado para construir un proyecto de escuela inédito. Recibe estudiantes que no sostienen su escolaridad en otras escuelas de la CABA. Este punto permitía ingresar a un campo en el que estaba ya dispuesto como protagonista de la institucionalización a la comunidad misma.

Las características epocales descriptas de las que participa la población que asiste al centro educativo, especialmente aquellas relativas a la inmediatez, a la caída de los marcos regulatorios que sostenían los grandes relatos, se ven especialmente magnificadas en los participantes de esta población debido a la condición de situación de calle. Además de la marcada vulnerabilidad y fragilidad de las referencias institucionales que son fundamento de los procesos de construcción de subjetividad (familia, vivienda, educación, cultura, trabajo y recreación) se suma la vivencia de un *ahora constante* (Dosso, 2013:100) que lleva al extremo la inmediatez como temporalidad vinculada a las problemáticas de consumo. Estas características permiten ubicar a esta población como Caso Extremo, en la medida que Estos casos que distan de ser promedio, se definen como en el margen, suelen ser reveladores pues brindan mucha información sobre el fenómeno estudiado al activar más actores, mecanismos y situaciones. No existen reglas para identificar casos extremos, sin embargo, un criterio útil sería partiendo de las teorías y conocimientos existentes buscar aquellos casos en los cuales sería más probable o bien, más improbable la ocurrencia del fenómeno que estamos interesados en estudiar.

En estas especiales coordenadas las mismas condiciones para la construcción de relatos, mediante el ejercicio de la palabra, de apropiarse de la voz, de hacer uso de ella, pronunciarse en un espacio de entrevistas cuidado y confidencial, ya intervienen desde una metodología que es entendida a la vez como transformadora, posibilitan estructuras de demora para la producción de otra temporalidad posible de habitar frente a la imperativa inmediatez.

4. Conclusiones

Correlativamente a los procesos de deconstrucción y liquidez, en el campo discursivo, desaparecen los grandes relatos que estructuran sentidos definidos para las vidas individuales. La inmediatez aparece como evidencia de marcas discursivas temporales que faltan para inscribir una temporalidad que ordene la experiencia de vida. Esta lógica de la inmediatez producto de un imperativo de urgente satisfacción obligada por la estimulación constante de la oferta del mercado es a su vez un modo de defensa frente a afectos como desesperanza e incertidumbre por la precarización de proyectos a futuro que son sostenidos débilmente por instituciones en crisis.

La investigación, en su dimensión de intervención, se orienta a acompañar la apropiación de una historia por parte del relator, que llevará a que pueda ser sujeto del discurso que sostiene su existencia como ser singular en el mundo de relaciones con otros. Será en la construcción del tiempo del relato que podrá experimentar a la vez, su verdad más íntima y su humanidad compartida en ese relato que busca ser herramienta para otros.

Tal como propone la antropóloga Michele Petit (2001), todos tenemos derecho a una historia, pero también tenemos derecho a una metáfora. Derecho a una historia en la medida que es necesario construir paisajes que permitan avanzar ante las marcas de desarraigo y desafiliación que atraviesan a los sujetos. Derecho a una metáfora, en la medida en que permita que una historia de padecimiento, dolor y sufrimiento pueda metaforizarse como relato de una experiencia y patrimonio de conocimiento que enlace con otros, otros que atraviesen similares situaciones en la búsqueda de respuestas.

La metodología de relato de vida deja ver la dimensión de intervención en cuanto la historia no es una necesidad ni un condicionamiento obligatorio, es una oportunidad de ser agente del propio relato que otorga un lugar identitario en el mundo. Es el pasado construido en el presente a la luz de la asunción del sujeto de lo recordado y la ligazón íntima que puede establecer

entre sus recuerdos a partir de la puesta en palabra. Tal como se mencionaba anteriormente, es el acto del relato, de la puesta en palabra de los acontecimientos asociados al objeto de investigación que se configura la oportunidad de transformación de esa realidad construida, con lo cual se posibilita que la persona desarrolle agencia personal y la co-creación de nuevas líneas u horizontes de existencia.

Promover voces que puedan profesar nuevos saberes no es meramente reconocer hechos que antes eran ignorados, respuestas existentes que deben descubrirse, relevarse y visibilizarse. Se trata de una acción productiva, que produce existencia. Existencia de esas voces y por desplazamiento, de esos sujetos que enuncian. Es acción creativa. Decir, ejercer la voz en alto, en público y a la vista de todos es crear.

Eso que fue dicho, lucha en el mundo de los sentidos decididos, lucha por ser escuchado como nueva decisión y por multiplicarse. Esa voz que dice encuentra un lugar donde no había. Crea una posición de sujeto en la esfera pública no existente hasta que no se pronuncia y puede concebirse como posible saber, capital cultural, intelectual y político. Este marco público está dado en forma potencial por la consigna de la propuesta de investigación que se comparte con los entrevistados, la cual apunta a que puedan dar cuenta de su experiencia para poder socializar ese conocimiento como un recurso para quienes atraviesen similares problemas y estén en la búsqueda de respuestas frente a estos. El sufrimiento así ya no es privado, pasa a ser público y las acciones para abordarlo entonces, también son interpeladas desde la esfera pública. A su vez, las experiencias singulares padecidas se proponen como recurso activo para otros sujetos potenciales. La propuesta conlleva ética y metodológicamente que quienes tradicionalmente se ubicaron como destinatarios de intervenciones puedan movilizar un nuevo posicionamiento, ya no como destinatarios sino como agentes de futuras intervenciones y creadores de nuevo conocimiento.

5. Bibliografía

BAHAMONDE, D.C. (2010). Temporalidad y Espacialidad en la modernidad tardía: El advenimiento de la fluidez. *Revista Mad Revista del Magíster en Análisis Sistémico Aplicado a la Sociedad*, N° 22, 73–89.

BAUMAN, Z. (2007). *Modernidad Líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

BEILLEROT, J., BLANCHARD-LAVILLE, C. Y MOSCONI, N. (1998). *Saber y relación con el saber*. Buenos Aires: Paidós.

BERTAUX, D. (1988). El enfoque biográfico: su validez metodológica, sus potencialidades. Cuadernos de Ciencias Sociales: Historia Oral e Historia de Vida, 18, 55-80. [Versión original (1980). También en Proposiciones, (29) 1-23]. Disponible en: http://www.sitiosur.cl/publicaciones/Revista_Proposiciones/PROP29/14BERTAU.DOC

BOURDIEU, P. Y PASSERON, J.C. (1979*) La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza.* Barcelona: Editorial Laia.

CASTORIADIS, C. (1974). *La institución imaginaria de la sociedad.* Buenos Aires: Tusquets.

DELEUZE, G., GUATTARI, F. (2002). *Mil mesetas*. Valencia: Pre-textos.

DI LEO, P.F., CAMAROTTI, A.C. (ed). (2013). *Quiero escribir mi historia. Vidas de jóvenes en barrios populares*. Buenos Aires: Biblos.

DI LEO, P.F., CAMAROTTI, A.C., GÜELMAN, M. Y TOURIS, M.C. (2013). Mirando la sociedad a escala del individuo: El análisis de procesos de individuación en jóvenes utilizando relatos biográficos. *Athenea Digital,* 13(2), 131–145.

DOSSO, P.M. (2013). *Variaciones de la forma escolar: Centro Educativo Isaura Arancibia de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires* (Tesis de Maestría no publicada). Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Buenos Aires. Recuperado de http://repositorio.filo.uba.ar/bitstream/handle/filodigital/4268/uba_ffyl_t_2014_891983.pdf?sequence=1&isAllowed=y

GAGO, V. (14 de agosto de 2015). Contra el colonialismo interno - *Revista Anfibia*. Recuperado de http://www.revistaanfibia.com/ensayo/contra-el-colonialismo-interno/

GERHARDT, T.E., PINHEIRO, R, FRANCESCATO RUIZ, E.N., GOMES DA SILVA JUNIOR, A. (2016). *Itinerários Terapêuticos: integralidade no cuidado, avaliação e formação em saúde*. Río de Janeiro: CEPESC Editora.

GIDDENS, A. (1997). *Modernidad e identidad del Yo: El yo y la sociedad en la época contemporánea*. Barcelona: Ediciones Península

INSTITUTO DE INVESTIGACIÓN SOBRE JÓVENES (2016). Informe 2015. Legislatura de la Provincia De Buenos Aires. Recuperado de http://www.ijovenes.com.ar/informe2015/

LECLERC-OLIVE, M.M. (2009). Temporalidades de la experiencia: Las biografías y sus acontecimientos. *Iberoforum. Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Iberoamericana,* IV (8), 1–39.

LEWKOWICZ, I. (2006). *Pensar sin estado. La subjetividad en la era de la fluidez.* Buenos Aires: Paidós.

MANCOVSKY, V. (2011). El enfoque clínico en ciencias sociales: la sutil diferencia entre la búsqueda y el hallazgo. En *La palabra del maestro. Evaluación informal en la interacción de la clase.* Buenos Aires: Paidós.

MECCIA, E. (2012). Subjetividades en el puente. El método biográfico y el análisis microsociológico del tránsito de la homosexualidad a la gaycidad. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social: ReLMIS,* Nº. 4, (2), 38–51.

PETIT, M. (2001). *Lecturas: Del espacio íntimo al espacio público*. México DF: Fondo de Cultura Económica.

_____ (2008). *Una infancia en el país de los libros.* México DF: Océano.

RAMOS, P. (2016). *Hasta que puedas quererte solo*. Buenos Aires: Alfaguara.

RIVERA CUSICANQUI, S. (2015) Introducción. En Gunnar Mendoza Loza y otros, *Antología del pensamiento boliviano contemporáneo*. Buenos Aires: CLACSO.

REYES, S. (coord), CESTONA, L., DOSSO, M., GOROSITO, M. y VIDAL, L. (2017). *La escuela Isauro Arancibia: Una experiencia colectiva de educación popular en el sistema formal*. Buenos Aires: Noveduc.

SEGATO, R.L. (2018) *Contra-pedagogías de la crueldad.* Buenos Aires: Prometeo Libros.

VASILACHIS DE GIALDINO, I. (2006). La investigación cualitativa. En Vasilachis de Gialdino (coord.) y otros, *Estrategias de Investigación Cualitativa (pp.23-64)*. Barcelona: Gedisa.

Autora.

Paula María Dombrovsky

Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires (UBA), Argentina.

Licenciada en Psicología (UBA). Doctoranda y docente en Facultad de Psicología (UBA). Investigadora de Residencia de Investigación en Salud, Residencia y jefatura de residencia finalizada en Salud Mental Psicología Clínica en la Dirección de Docencia, Investigación y Desarrollo Profesional, Ministerio de Salud de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Integrante de la cátedra Psicología Institucional, Cátedra I, Ciclo de Formación Profesional de la Licenciatura en Psicología (UBA).

E-mail: pauladombrovsky@gmail.com

Citado.

DOMBROVSKY, Paula María (2021). Itinerario de la construcción de un proyecto de investigación en Psicología sobre consumos problemáticos de sustancias psicoactivas. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social – ReLMIS,* Nº21, Año 11, pp. 54-68.

Plazos.

Recibido: 15/12/2018. Aceptado: 22/11/2019.

Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social.
Nº21. Año 11. Abril – Septiembre 2021. Argentina. ISSN 1853-6190. Pp. 69-81.

Metodologías de Investigación, crimen organizado y análisis de redes sociales: un estudio de caso en la frontera

Research methods, organized crime and social network analysis: a case study at the border

Guadalupe Correa-Cabrera

Resumen

La parte mexicana de la frontera Tamaulipas-Texas ha sido una de las regiones más peligrosas del país durante los últimos años debido a la presencia y enfrentamiento de grupos armados extremadamente violentos como el Cartel del Golfo y los Zetas. Realizar investigación sobre temas de seguridad en zonas con elevados niveles de violencia es sumamente difícil. El objetivo del presente artículo es analizar una experiencia de investigación en esta región del país, a través de la cual se diseñan nuevas metodologías de investigación para entender el funcionamiento de organizaciones criminales a través de "análisis de redes" (*network analysis*). Este análisis se basa en metodologías cualitativas que incluyen entrevistas, investigación participante y extracción automática de información de sitios web mediante programas informáticos. El presente artículo identifica nuevas formas de acceder a información en el marco de lo que se conoce como "periodismo ciudadano colaborativo". La utilización de dichas herramientas facilita la investigación de campo en contextos de violencia extrema.

Palabras clave: Tamaulipas; crimen organizado; Zetas; Cartel del Golfo; redes sociales; análisis de redes.

Abstract

The Mexican part of the Tamaulipas-Texas border has been one of the most dangerous regions in the country during the last few years due to the presence and confrontation of extremely violent armed groups, such as the Gulf Cartel and the Zetas. Conducting research on security issues in regions like this is extremely difficult. The aim of the present study is to analyze a research experience in this region, and design new research methodologies to understand the structure and functioning of criminal organizations through "network analysis". This analysis is based on qualitative methodologies including semi-structured interviews, participant observation, as well as web-search and scraping. The present article identifies new ways to obtain information in the framework of what we know as "collaborative citizen journalism." These tools are quite useful to conduct field research in dangerous contexts.

Keywords: Tamaulipas; organized crime; Zetas; Gulf Cartel; social media; network analysis.

Introducción[1]

La parte mexicana de la frontera Tamaulipas-Texas es una región a la que por mucho tiempo no se le prestó mucha atención por parte de académicos y medios de comunicación, pero que constituye una zona estratégica por su ubicación geográfica y porque es punto clave para el tráfico de drogas y otros productos de norte a sur y de sur a norte en el continente americano (Guerrero, 2010; Flores, 2013a y 2013b). En los últimos años, y particularmente desde principios de 2010, esta región experimentó una ola de violencia inusitada derivada de la división entre dos importantes agrupaciones del crimen organizado que en un tiempo trabajaron juntas—el Cartel del Golfo (CDG) y los Zetas—así como de la inclusión de las fuerzas federales en la lucha contra el crimen organizado en México (Valdés, 2013; Correa-Cabrera, 2017).

En un contexto de extrema violencia, militarización de la estrategia de seguridad en el país, paramilitarización del crimen organizado y silenciamiento a medios de comunicación, se hace necesario encontrar una explicación lógica a lo que está ocurriendo con el objeto de diseñar políticas efectivas para solucionar una problemática que ha afectado a miles de personas en una región fronteriza de la que no se escribió mucho en décadas pasadas y que ha estado controlada en gran medida por el narcotráfico y la delincuencia organizada en general. Hacer investigación en una región como ésta plantea grandes retos y conlleva riesgos importantes que dan lugar a un replanteamiento de los métodos de investigación tradicionales (Correa-Cabrera y Nava, 2013; Correa-Cabrera, Ragland y Machuca, 2016).

El presente análisis se enfoca en las metodologías de investigación utilizadas en un proyecto específico para determinar las causas de la violencia, así como la estructura y funcionamiento de las organizaciones criminales que han operado en la frontera Tamaulipas-Texas en los últimos años. El primer obstáculo que los investigadores sociales encuentran al intentar hacer investigación en esta zona es el silenciamiento a medios de comunicación por parte del crimen organizado y el Estados mexicano (Correa-Cabrera, Ragland y Machuca, 2016). Asimismo, el grado de peligrosidad al hacer este tipo de análisis se incrementa de manera exponencial debido a las nuevas prácticas y armas de alto calibre utilizadas por la delincuencia organizada, así como a la militarización de la estrategia de seguridad en el marco de la denominada "guerra contra las drogas". Lo anterior plantea la necesidad de buscar métodos alternativos de acceso a la información, así como nuevas técnicas para analizar y sistematizar la misma.

En el desarrollo del proyecto de investigación aquí analizado, se encontraron diversos obstáculos para acceder a información básica sobre los sucesos violentos que acontecieron recientemente en la región fronteriza del estado mexicano de Tamaulipas. Los medios de comunicación formales dejaron de informar por el riesgo que enfrentaban en un ambiente extremadamente violento. En este contexto, los ciudadanos comenzaron a reportar situaciones de riesgo a través de redes sociales (Facebook, Twitter, WhatsApp, etc.), y los análisis se empezaron a elaborar de manera anónima en distintos blogs especializados en temas de violencia y delincuencia organizada en Tamaulipas (entre ellos "El Blog del Narco" y otras plataformas electrónicas que manejan información de carácter más local).

En el transcurso de la investigación en la que aquí se denominó "la frontera olvidada",[2] se recurrió de forma muy importante a la información que fluye por las redes sociales y que generó un círculo de confianza formado por ciudadanos comprometidos con la libertad de expresión y el derecho a la información. Estos individuos participaron activamente en las plataformas de comunicación electrónicas y medios de comunicación informales, desarrollando lo que se ha llamado "periodismo ciudadano colaborativo". Este fenómeno constituye un esfuerzo colectivo de

[1] Un agradecimiento al *Open Society Institute*, al Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo (IDRC), al *Social Science Research Council* y a la Universidad de los Andes por su apoyo en la realización del proyecto "Violencia en la Frontera Olvidada" a través de la beca Drogas, Seguridad y Democracia (2011).
Un agradecimiento especial a @MrCruzStar, quien participó como asistente de investigación en este proyecto. También se reconoce el trabajo de la Profesora Naoru Koizumi y su equipo quienes proponen una forma específica de análisis de redes para desmantelar redes criminales.

[2] Se le llamó así por haber sido relativamente poco estudiada y recibir poca cobertura por parte de medios nacionales, hasta que comienza el fuerte conflicto armado entre el CDG y los Zetas.

una parte de la sociedad civil para informar en situaciones de alto riesgo. Dicha información es clave para comprender el funcionamiento y operación de las redes criminales que operan en la región y para quizás, posteriormente, desmantelarlas (Sparrow, 1991).

Un proyecto específico diseñado para estudiar la violencia en Tamaulipas

@MrCruzStar[3] es un periodista/reportero ciudadano, pionero en el uso de Twitter para reportar situaciones de riesgo (SDR) en Tamaulipas; él hace periodismo ciudadano colaborativo en el hastag #Reynosafollow y escribe en el blog *chuynews.blogspot.com*. En el otoño de 2011, este usuario de redes sociales se incorporó como asistente de investigación a un proyecto elaborado en la entonces Universidad de Texas-Brownsville (ahora Universidad de Texas-Valle del Río Grande) y fungió como fuente principal en un esfuerzo académico para analizar la situación de violencia en Tamaulipas. El apoyo brindado por @MrCruzStar en la presente investigación fue importante, sobre todo en el diseño y utilización de nuevas metodologías de investigación en una región extremadamente compleja y donde conseguir información ha sido una tarea difícil y muy riesgosa en los últimos años.

La primera parte de este trabajo describe el contexto que se vivió en Tamaulipas en los años 2010-2013 y la situación que han enfrentado diversos investigadores sociales, analistas y periodistas en el desarrollo de sus proyectos para explicar las principales causas de la violencia en esta región fronteriza. Posteriormente, se describe una experiencia de investigación en este contexto, los obstáculos que se enfrentaron y las opciones que se encontraron para cumplir con los objetivos planteados.

La segunda parte del trabajo describe las metodologías alternativas utilizadas con el objeto de acceder a la información básica para desarrollar el proyecto. Esta sección analiza en particular el papel que han desempeñado las redes sociales y la experiencia de un usuario que ha colaborado de manera activa en este proyecto y que desarrolla lo que aquí se denomina periodismo ciudadano colaborativo. De manera subsecuente se destaca la importancia del uso de las redes sociales en la investigación académica en contextos de violencia extrema y se confirma la validez de la información que fluye a través de ellas por medio de un proceso de "curación" de la información.

Finalmente, se propone la utilización de nuevas metodologías de investigación para entender el funcionamiento de organizaciones criminales a través de "análisis de redes" (*network analysis*) (Sparrow, 1991; Morselli, 2009). Este análisis se basa en metodologías cualitativas que incluyen entrevistas, investigación participante y otras herramientas como la extracción automática de información de sitios web mediante programas informáticos (Ignatow y Mihalcea, 2017; Russell y Klassen, 2019).

El objetivo del presente análisis es describir una experiencia de investigación en la parte mexicana de la frontera Tamaulipas-Texas y el diseño de nuevas metodologías de investigación. La explicación de la aplicación específica de dichas herramientas va más allá del alcance del presente texto. No obstante lo anterior, aquí se describen claramente las herramientas para hacer análisis de redes criminales en contextos de alto riesgo para investigadores sociales y comunicadores.[4]

[3] Por cuestiones de seguridad, y para proteger la integridad de este usuario de redes sociales, se utiliza únicamente su pseudónimo o nombre de usuario en su cuenta de Twitter.

4 Un ejemplo de la aplicación de estas herramientas se encuentra en Correa-Cabrera, Ragland y Machuca (2016). Dichas metodologías de investigación también sirvieron de base para la investigación que se resume en el libro *Los Zetas Inc.: Criminal Corporations, Energy and Civil War in Mexico* (Los Zetas Inc.: Corporaciones Criminales, Energía y Guerra Civil en México), publicado por University of Texas Press en el año de 2017.

Un proyecto de investigación: explicaciones de la violencia en la "frontera olvidada"

Desde la segunda mitad de 2009, y sobre todo a principios de 2010, se registró un aumento exponencial de la violencia en el estado mexicano de Tamaulipas y sobre todo en su región fronteriza (Valdés, 2013; Correa-Cabrera, 2017). Al mismo tiempo, el crimen organizado en esta zona sufrió una gran transformación: se reconfigura estructuralmente y comienza a utilizar tácticas nunca antes vistas que siembran el terror entre los habitantes de la región y del país en general. En dicho contexto, se desarrollan algunos proyectos de investigación para estudiar las causas de este fenómeno (Flores 2013a y 2013b), así como las nuevas dinámicas de la violencia y delincuencia organizada en una región que un día estuvo relativamente olvidada por académicos, analistas y medios de comunicación.

Un proyecto de investigación

Es posible afirmar que en el estado mexicano de Tamaulipas todas las decisiones para llevar una vida normal han girado en los últimos años alrededor de la violencia. En este contexto, cabe destacar la relativa inefectividad del gobierno en el combate a la delincuencia organizada, hasta el punto en el que se ha llegado a considerar a Tamaulipas como "un estado fallido" (Hale, 2011). En efecto, en algunos momentos de la era reciente, y sobre todo en los años 2010-2013, el estado en Tamaulipas parecía haber perdido el "monopolio de la violencia" (Correa-Cabrera y Nava, 2013). Pero, ¿qué llevó a Tamaulipas a esta situación? Al parecer, existen diversas causas, entre las que destacan: la nueva configuración del sistema político mexicano; la inclusión de las fuerzas armadas en la lucha contra el narcotráfico; y la separación y enfrentamiento entre las dos organizaciones criminales que se disputaban el control del territorio en el estado en esa época: el CDG y los Zetas (Correa-Cabrera, 2017).[5]

Investigadores de la entonces Universidad de Texas en Brownsville se dieron a la tarea de investigar estas causas y describir la estructura y estrategias de las organizaciones criminales que operaban en la frontera tamaulipeca. Para ello, se diseñó un proyecto de investigación titulado: "Violencia en la Frontera 'Olvidada' (Tamaulipas-Texas): Desempleo, Corrupción y Paramilitarización del Crimen Organizado en la Nueva Era Democrática en México". Este proyecto fue apoyado por el *Open Society Institute,* el *Social Science Research Council* y el Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo (IDRC, por sus siglas en inglés), a través de la beca "Drogas, Seguridad y Democracia", y su principal objetivo era explicar los muy altos niveles de violencia en el lado mexicano de la frontera Tamaulipas-Texas. Esta investigación evaluaría la importancia relativa de dos grupos de factores generadores de violencia: los económicos y los institucionales. Entre los principales elementos incluidos en este análisis se encuentran: a) los efectos de los factores socioeconómicos (pobreza, desempleo y crisis económica); b) las divisiones entre el CDG y los Zetas, c) la estrategia del gobierno federal en su lucha contra el crimen organizado; d) la corrupción endémica en la nueva era democrática, y e) la paramilitarización del crimen organizado en esa región del país. Finalmente se analizaría la estructura del crimen organizado en esa región mediante análisis de redes.

Con el objeto de entender la estructura de las organizaciones criminales y evaluar la importancia relativa de los dos grupos de factores que generan violencia en la parte mexicana de la frontera Tamaulipas-Texas, se utilizaron métodos mixtos de investigación (cualitativos y cuantitativos). Una parte del trabajo consistió en recolectar estadísticas a nivel local (por municipio en el estado de Tamaulipas) para medir los efectos de las variables relevantes sobre los niveles de violencia en la región. La investigación cuantitativa se complementaría con entrevistas realizadas en las diferentes ciudades de la frontera Tamaulipas-Texas (desde Nuevo Laredo-Laredo hasta Matamoros-Brownsville) con académicos, periodistas, políticos locales, personal de las agencias de seguridad en ambos lados de la frontera, empresarios y otros especialistas en el tema.

[5] Debido a los violentos enfrentamientos entre los dos grupos criminales y a la reacción virulenta de las fuerzas federales, estas organizaciones se fragmentan y hoy en día no podemos hablar de dos grandes grupos regionales sino de diversas células que operan como sistemas complejos adaptativos. Sobre estos sistemas véase Eiselt (2018).

Los resultados de la investigación llevaron a concluir que los factores institucionales son la principal causa de la violencia fronteriza, mientras que los factores socioeconómicos son importantes, pero no los principales detonadores de conflicto. Se encuentra entonces que la nueva ola de violencia extrema en Tamaulipas estuvo fundamentalmente relacionada con tres factores: 1) la estrategia del gobierno federal en su combate al crimen organizado; 2) la corrupción en la nueva era democrática; y 3) la paramilitarización del crimen organizado en esta región.

Obstáculos: Violencia extrema, información incompleta y silenciamiento a medios de comunicación

El presente proyecto consistió en llevar a cabo tres tareas básicas: 1) un análisis de las estructuras de las dos principales organizaciones criminales que operaban en Tamaulipas a principios de la segunda década del presente siglo (el CDG y los Zetas; 2) una evaluación de las tendencias y niveles de violencia en la entidad (y particularmente en su región fronteriza con Texas) desde 1996, y 3) una evaluación de los principales factores que causan violencia en esta zona del país. Este trabajo también sería relevante en el área de política pública pues podría tener un impacto en la estrategia de seguridad a seguir en Tamaulipas ya que son y han sido muy escasos los esfuerzos por entender la problemática del crimen organizado en esta región de México. Lo anterior se deriva principalmente de la violencia extrema que se vive en la entidad y que hace la labor de investigadores y periodistas extremadamente difícil.

El desarrollo de este proyecto de investigación estuvo acompañado por una multitud de factores de riesgo que llevaron a los investigadores en el mismo a buscar fuentes alternativas de información y a diseñar nuevos métodos que les permitieran conseguir los objetivos que se plantearon desde un inicio. En primer lugar, se descubrió que no existían datos suficientes a nivel local para elaborar un estudio cuantitativo completo para el caso de Tamaulipas y más aún, no se encontró en ese momento material en medios formales o publicaciones académicas que permitiera reconstruir la historia de la violencia reciente en el estado y menos aún de la evolución del crimen organizado en la región. Esta reconstrucción es crucial para evaluar las principales causas del actual problema de delincuencia organizada en la entidad, identificar actores y definir zonas de influencia de las organizaciones criminales.

El secuestro, asesinato y amenazas a informantes y periodistas es una realidad innegable que dificulta la elaboración de cualquier trabajo académico relacionado con temas de seguridad, narcotráfico y crimen organizado en esta región del país. Además, es importante reconocer que el mayor obstáculo que enfrentan los investigadores sociales interesados en entender la violencia en Tamaulipas es el silencio que mantienen los medios de comunicación locales[6] y la desinformación generalizada en temas relacionados con las actividades del crimen organizado en la entidad. Los grupos vinculados al narcotráfico y crimen organizado en general han mantenido cooptados o aterrorizados a los medios de información en la zona, donde un número importante de periodistas han sido asesinados y se han registrado ataques a las oficinas de estos medios para acallar la cobertura de los temas de delincuencia organizada.[7]

---

[6] El silenciamiento a medios de comunicación en Tamaulipas se logra a través de la imposición de prácticas que se conocen como de "plata o plomo", las cuales consisten en la intimidación o la entrega de recursos económicos a periodistas y empresarios de los medios de comunicación, con el objeto de limitar su cobertura de eventos relacionados con la delincuencia organizada, y hacer sus acciones prácticamente invisibles al escrutinio público (Dal-Bó y col., 2006).

[7] Este cerco informativo en Tamaulipas no es nuevo. Los medios de comunicación en el estado estuvieron claramente controlados desde la era priista y durante todo el periodo en el cual el CDG monopolizaba el tráfico de drogas a los Estados Unidos en esa región de México. Mientras que se pueden encontrar fuentes de información y reportes periodísticos relacionados con las actividades de otros grupos dedicados al tráfico de drogas, con respecto al CDG y sus actividades en su estado-cuna, Tamaulipas, no es posible encontrar gran variedad de literatura. Mientras que los reportes e historias acerca de los Zetas y Osiel Cárdenas abundan en Internet, libros, así como en una serie de canciones populares, llamadas "narco-corridos", poco se conoce acerca de sus orígenes y de sus operaciones de manera formal fuera de los círculos judiciales. Un recuento interesante sobre el CDG y sus vínculos con la clase política mexicana se encuentra en la biografía no autorizada sobre el líder de la organización titulada: "El Capo del Golfo: Vida y Captura de Juan García

En diversas ocasiones, además, se puede observar una serie de imprecisiones en el reporte de estadísticas sobre homicidios y otros delitos. De igual forma, existen detalles de historias de asesinatos y violencia que no son claros y que dificultan el esclarecimiento de los hechos, así como la identificación de actores y responsables. La complicidad gubernamental es también un elemento clave de las agresiones en contra de los medios de comunicación en el estado de Tamaulipas. Puede decirse entonces que la participación de las autoridades gubernamentales refuerza las acciones de los grupos del crimen organizado en el silenciamiento a los medios de comunicación. Esto implica un muy alto nivel de corrupción a todos los niveles.

Metodologías alternativas

Los principales obstáculos que han enfrentado los investigadores sociales para reconstruir la historia reciente de violencia y crimen organizado en Tamaulipas y evaluar sus principales causas son: la ausencia de estadísticas locales confiables para elaborar estudios cuantitativos por municipio en Tamaulipas; el control que ha ejercido el crimen organizado en Tamaulipas por décadas; el olvido histórico de la región por parte de académicos y otros analistas, y el silenciamiento a medios de comunicación. Lo anterior dificulta la elaboración de proyectos de investigación para entender la violencia en gran medida, pero no la imposibilita del todo. En el desarrollo del presente proyecto se han encontrado alternativas y se ha recopilado información por medio de fuentes alternas y de manera informal.

Como se dijo anteriormente, un estudio cuantitativo completo y profundo sobre las causas de la violencia en Tamaulipas no pudo realizarse pues los datos a nivel municipal eran bastante limitados. Algunos de estos datos no eran confiables y otros no existían. Sin embargo, sí es posible evaluar las causas de la violencia haciendo uso de estadísticas a nivel nacional, por estado de la República Mexicana. Los datos sobre homicidios son imperfectos y subestiman el número de muertes relacionadas con el crimen organizado, pero es posible identificar ciertas tendencias y determinar así las causas más frecuentes que ocasionan los eventos violentos. Así, utilizando datos por estado y estadísticas oficiales[8] que se contrastaron con datos proporcionados por algunos medios de comunicación nacionales[9] se hizo una estimación de los niveles de violencia y sus causas principales. Estas últimas resultan ser más bien de tipo institucional y están relacionadas principalmente con la acción del estado, la corrupción y la paramilitarización del crimen organizado en la entidad (Correa-Cabrera y Nava, 2013).

La elaboración de la parte cualitativa del proyecto resultó ser mucho más complicada pues la sociedad se encuentra atemorizada y prefiere no informar en ocasiones, o mantener el anonimato al proporcionar información. Por consiguiente, las entrevistas a los distintos actores no pudieron llevarse a cabo de manera tradicional. Muchas fuentes prefirieron no ser identificadas y omitieron información por temor a represalias por parte del crimen organizado o de las autoridades gubernamentales mismas. Los huecos en materia informativa se cubrieron en su mayoría a través de relatos y datos clave que fluyen a través de Internet, en las redes sociales.

Ábrego". Dicha biografía fue escrita por Yolanda Figueroa y publicada en el año de 1996. Poco después de su publicación, la autora, su esposo y sus tres hijos fueron asesinados en la Ciudad de México, en un evento que se consideró robo de casa-habitación. Cabe señalar que el libro se encuentra actualmente fuera de impresión. También puede mencionarse el caso del asesinato de dos reporteros del extinto diario "El Popular de Matamoros", Ernesto Flores y Norma Moreno, el 17 de julio de 1986. Dicho asesinato se atribuye a gente vinculada con Juan García Ábrego (Nava, 2011; Correa-Cabrera y Nava, 2013).

[8] Específicamente se utilizaron los datos de homicidios proporcionados por el Gobierno Federal, a través del Secretariado Ejecutivo del Sistema Nacional de Seguridad Pública (SESNSP) de la Secretaría de Gobernación (SEGOB).

[9] En particular, se contrastaron las cifras oficiales con los datos recopilados por los periódicos *Reforma* (*Ejecutómetro*), *El Universal* y *Milenio*.

Las redes sociales como herramienta básica para obtener información en una región extremadamente violenta

En un contexto tan difícil para los académicos, informadores, y medios de comunicación en general, aparecen nuevas herramientas para dar cuenta, en cierta medida, de lo que sucede en el estado de Tamaulipas—y en el resto del país también—en materia de seguridad y desarrollo del crimen organizado. La utilización de los medios informales de comunicación tales como Twitter, YouTube, Facebook, blogs (como *El Blog del Narco* y otros que manejan información más local), así como una variedad de sitios de noticias digitales se vuelven fundamentales en esta nueva realidad y en la labor de académicos, analistas en medios y periodistas de investigación (Ignatow y Mihalcea, 2017; Russell y Klassen, 2019).

La utilización de estos medios informales de comunicación se presenta como alternativa para continuar reportando noticias en zonas de conflicto extremo como la región fronteriza de Tamaulipas con Texas. Al mismo tiempo, se vuelven la materia prima del científico social que decide investigar temas de seguridad y crimen organizado en regiones controladas por las organizaciones criminales mismas. Se puede observar entonces que estas herramientas alternativas llegan en algún momento a sustituir a los medios formales como fuentes de información para los investigadores y sociedad civil en general.

Cabe destacar que la utilización de las redes sociales para cubrir la violencia e informar sobre los desarrollos del crimen organizado en algunas partes de México, tales como Tamaulipas, tiene algunas limitaciones. En ocasiones, estas fuentes de información sirven a los intereses de las mismas organizaciones criminales para dar algún mensaje o aterrorizar a la sociedad. Asimismo, algunos datos presentados a través de las redes sociales pueden ser imprecisos o falsos. Por lo tanto, la información que aquí se muestra debe interpretarse con cuidado. Sin embargo, en varias ocasiones, estos medios informales constituyen la única fuente con la que cuenta la sociedad para informarse y para hacer análisis del fenómeno de la violencia relacionada con el narcotráfico y el crimen organizado en general.

El trabajo académico y la "curación" de la información

La información que fluye a través de las redes sociales y aquella que se adquiere a través de fuentes anónimas podría considerarse imperfecta y en ocasiones no confiable. Cabe destacar que las redes sociales son un terreno fértil para sembrar un rumor y generar tendencias a favor o en contra de políticas específicas u opiniones en asuntos de interés general. Es decir, dichas fuentes son un medio donde las noticias se hacen "virales" (o se comunican de manera masiva entre miles de usuarios en las redes sociales), sean confirmadas o no. Aquí la inmediatez juega a favor o en contra del usuario común, periodista o académico.

El trabajo académico requiere de información confiable y verificable. Para algunos, la información que fluye por las redes sociales parece no cumplir con estos requisitos. Sin embargo, esto no resulta ser cierto si se da un seguimiento constante a las redes y ciertas plataformas que proveen la información deseada (Ignatow y Mihalcea, 2017; Russell y Klassen, 2019). En el presente proyecto de investigación se concluye que es válido utilizar información recopilada a través de medios informales de comunicación una vez que esta se "cura". Es importante entender en qué consiste el proceso de "curación de la información" para utilizar solo aquellos datos o reportes que son confiables (Pinzón Daza, 2016).

Una de las características de las redes sociales es que se autorregulan, es decir, los usuarios generan las dinámicas de verificación al contar con plataformas más bien horizontales donde cada cuenta tiene voz y cada perfil genera su reputación de credibilidad. Internet móvil en celulares es una herramienta muy útil para el ciudadano en tiempos de violencia extrema pues se rompe el cerco informativo a través de imágenes, audios y videos que resultan irrefutables al tener diferentes usuarios, ángulos y perspectivas de un mismo evento. En realidad, "se tienen más ojos y oídos para confirmar o desmentir un reporte" (Fuente: anónima. Entrevista a un grupo de usuarios de redes sociales vía Skype, 2 de agosto, 2013). También se cuenta con una red de usuarios anónimos y herramientas que dan confianza a la participación ciudadana.

En este contexto, es posible seguir el rastro de la primera fuente y revisar su perfil para verificar qué tan confiable es ésta (fecha de creación de la cuenta, frecuencia de participación, tipo de reporte, etc.). Cabe destacar que la gente más activa en las redes sociales contribuye de forma importante al trabajo de curación. Estos curadores de información tienen un mapa mental que identifica a los usuarios más activos, así como la zona o lugar desde donde reportan. No se confía en perfiles nuevos de entrada sin antes verificar su confiabilidad con segundas fuentes al cruzar información "vía mensaje privado". Los curadores tampoco se suman al pánico de un reporte falso. Si el evento es real y está sucediendo, los reportes en el mismo sentido empiezan a fluir; de lo contrario, alguien más que se encuentra en la zona de referencia o está de paso en la misma puede desmentir el reporte falso.

Un ejemplo claro de este proceso se puede observar en los reportes e información que fluyeron a través del denominado *hashtag* #Reynosafollow en los años más violentos de la denominada Guerra por Tamaulipas. Los *hashtags* (#s) son etiquetas usadas en Twitter para sumarse a la dinámica de cobertura de un tema en particular; específicamente, el hashtag Reynosafollow fue utilizado para reportar situaciones de riesgo—en la ciudad de Reynosa y otras partes del estado también. El trabajo de investigación al que se hacer referencia en el presente texto se benefició enormemente de la información generada en este espacio ciudadano. #Reynosafollow se caracterizó por su confiabilidad y altos niveles de participación. Aquí, de acuerdo con usuarios de este *hashtag*, "lo que estaba en juego era la seguridad e integridad del ciudadano." El objetivo básico "no era generar información para periodistas, sino para la comunidad y su seguridad, pues los reportes se hacían en tiempo real. Esto es fundamental porque se buscaba prevenir riesgos, no crear pánico, y así se evitaba que el miedo o rumor se propagara" (Fuente: anónima. Entrevista a un grupo de usuarios de redes sociales vía Skype, 12 de junio, 2013).

En esta nueva dinámica en el uso de redes sociales se adoptó como protocolo poner hora al reporte (tuit) y se comenzó a utilizar el formato de 24 horas para evitar confusión cuando "alguien sin poner atención" retransmite algún reporte (o da un "retuit" de publicación) después de varias horas, o en los días siguientes. De este modo, se tiene información específica sobre el lugar y la hora de una situación de riesgo (SDR según la abreviación en Twitter); además se sabe cuándo y cuáles son los riesgos exactamente. Esto, según un usuario de Twitter que hace reportes de SDRs en Tamaulipas, "hace la diferencia entre salir cuando es necesario—pero evitando cierta zona—y el impulso de encerrarse en la casa por miedo. Información precisa es el antídoto al terror psicológico" (Fuente: anónima. Entrevista vía Skype, 6 de junio, 2013). La tarea del curador de información en Twitter se apoya en otras redes sociales privadas tales como Facebook,[10] WhatsApp, la utilización del canal de Zello (ej. *Reynosafollowfb*), entre otros. Esto hace que la red se extienda más allá de lo que es Twitter y se retroalimente la información disponible con aquella procesada por otras fuentes (Russell y Klassen, 2019).

Periodismo ciudadano colaborativo

La dinámica de un medio o red social virtual y el periodismo formal tienen similitudes, aun manteniendo escenarios diferentes. Cada medio tiene sus ventajas y desventajas, pero hay momentos en los cuales sólo se cuenta con las fuentes virtuales que continúan siendo fuentes de información válidas y confiables, bajo determinadas circunstancias (Pinzón Daza, 2016). Un perfil ciudadano ayuda al generar empatía con la comunidad y si los reportes que se comunican son confiables y precisos, dicho perfil ganará reputación y seguidores. Otros usuarios tienen la capacidad de verificar dicha información y terminan siendo las mejores fuentes al estar en ocasiones en el lugar de los hechos, en el preciso instante del evento o también después de que ocurrió el incidente; algunos conocen la zona e incluso pueden llegar a conocer a algunos actores involucrados.

[10] Normalmente quien usa Twitter también tiene un perfil en Facebook y generalmente es más privado pues aquí incluye familia y amigos cercanos. Esta es una red privada y resulta ser mucho más confiable al conocerse de quién y de dónde viene el reporte.

Es necesario garantizar el anonimato de los ciudadanos usuarios de redes sociales en zonas de riesgo. Dicha característica los hace participar sin miedo y aportar información por vías secundarias y privadas. Las herramientas y tecnologías disponibles garantizan ese anonimato, así como la seguridad de los usuarios. Por otro lado, las redes sociales son un medio "viral" (a través del cual la información se esparce rápidamente), por lo cual un mal manejo o irresponsabilidad con las fuentes también da a conocerse de inmediato.

Escribir sobre narcotráfico, delincuencia organizada y corrupción en estos días representa un elevado riesgo a la integridad física de periodistas, investigadores y ciudadanos en general. Sin embargo, Internet y las redes sociales proporcionan a los ciudadanos interesados en reportar situaciones de riesgo y escribir sobre el fenómeno de la violencia una especie de escudo contra agresiones de todo tipo. Esto genera, a su vez, una comunidad más participativa en lo que respecta a denuncia y narrativa de hechos sobre delincuencia organizada. En este contexto, no se cuenta con una redacción física, o medio que sea vulnerable a ataques derivados de las pugnas entre organizaciones criminales o de la acción directa del estado contra las mismas.

Después de un evento violento, el ciudadano reportero usuario de redes sociales publica un dato confirmado y concreto, en ocasiones verificado o filtrado por alguna fuente oficial. Cabe destacar que en este proceso también pueden participar algunos funcionarios de gobierno, principalmente aquellos pertenecientes a dependencias de seguridad. A estos últimos, el anonimato les permite la colaboración y los anima a participar en el proceso de curación de la información. En un reporte a través de Twitter se agrega el *hashtag* indicado a la palabra clave para hacer visible la información relativa a ese tema en la red social. Minutos u horas más tarde llegan las fuentes, algunos ya conocidos o identificados en el historial de reportes, y otros que solo participan de manera privada pero que siempre están monitoreando las redes para su seguridad personal.

Es importante mencionar también que existe un protocolo de tiempo y niveles de confianza según el criterio de cada usuario. Como dijo un ciudadano reportero curador de información en una entrevista: "Una vez establecido el contacto con una fuente específica se pasa a una vía privada de comunicación y anónima, chat, mensajería o correo electrónico. En lo personal, recomiendo el correo electrónico, pues cuando te escriben lo hacen sin presión de tiempo, aportan lo que ellos realmente quieren informar y si te escriben desde su cuenta de correo personal sabes que tienes ganada su confianza y que es buena su información" (Fuente: anónima. Entrevista vía Skype, 7 de junio, 2013). Así queda abierto un canal de comunicación para posteriores aportaciones o para agregar información nueva sobre el mismo tema que se haya olvidado en la primera entrega. En principio, se sigue la regla "de no ir más allá del trato profesional", pues no es adecuado perder la imparcialidad. Hay ocasiones en las cuales la fuente forma parte del conflicto en cuestión, y puede intentar desmentir un hecho real o, como diría otro ciudadano (también entrevistado de forma anónima): "podría intentar influir y manipular la información para que los demás en la red actúen como voceros". Por lo tanto, es necesario verificar con terceras fuentes y buscar información para validar o detectar esas pretensiones que "muchas de las veces son bastante obvias" (Fuente: anónima. Entrevista vía Skype, 7 de julio, 2013).

El tener más de una fuente para reportar sobre un mismo acontecimiento hace que esas diferentes perspectivas equilibren la nota, y el relato correspondiente sea lo más apegado a la realidad en la reconstrucción de hechos (Fuente: anónima. Entrevista vía Skype, 8 de julio, 2013). El resultado de toda esta labor de la comunidad de usuarios de redes sociales es el impacto que tiene esta información en otros medios nacionales e incluso internacionales. Los reportes ciudadanos masivos han logrado que el gobierno del estado de Tamaulipas emita algunos comunicados sobre acontecimientos clave. Así, la censura—si bien continúa en medios locales—va desapareciendo gracias a la mayor cobertura que dan medios nacionales y, en ocasiones, la prensa internacional.

Por último, es preciso mencionar que la labor desempeñada por los reporteros ciudadanos en Tamaulipas ha llevado a blogueros y a periodistas de medios digitales a informarse mejor sobre todos los temas relacionados con la violencia y la delincuencia organizada en esta entidad de la República Mexicana. Así, el abanico de reportes en redes sociales y blogs se puede complementar con documentos históricos, otras herramientas en internet e investigaciones

realizadas por especialistas, que, aunque limitadas aún, se van ampliando en un contexto de menor censura gracias a la participación ciudadana.

Análisis de redes de crimen organizado

A partir de reportes ciudadanos e información curada, es posible reconstruir una red criminal y así comprender su estructura y modos de operación. El trabajo con periodistas ciudadanos en Tamaulipas, aunado a la utilización de distintas técnicas de extracción automática de información de sitios web mediante programas informáticos (Ignatow y Mihalcea, 2017; Russell y Klassen, 2019), resultaron ser herramientas útiles para distinguir aspectos cruciales de la estructura de la organización de los Zetas y el CDG (Correa-Cabrera, 2017). Dicha información podría refinarse y utilizarse para desmantelar estas redes criminales y otras del mismo tipo en el futuro.[11] Para lograr lo anterior, se requeriría recopilar información adicional a través de metodologías cualitativas y redes sociales. Este material se utilizaría para hacer análisis de redes y descifrar la estructura de los grupos criminales en cuestión.

Investigación de campo y recolección de datos a través de sitios web

Se propone generar una base de datos para identificar a los agentes principales que participan en la red criminal. Dicha base de datos también incluiría las relaciones entre ellos, así como la naturaleza y los patrones de sus comunicaciones e interacciones. Como parte de este esfuerzo, es preciso identificar a las personas clave que se comunican a través de plataformas específicas (la mayor parte del tiempo lo hacen por sus cuentas de Twitter y Facebook). Los datos preliminares obtenidos nos permitirían construir y analizar patrones básicos de las redes de crimen organizado que operan ahora en la frontera de Tamaulipas con Estados Unidos. Dicha información podría complementarse con i) investigación de campo extensiva (entrevistas personales y anónimas a través de plataformas electrónicas), e ii) información obtenida a través de sitios web y organizada para su extracción automática mediante programas informáticos. Para esto se requiere continuar trabajando con organizadores sociales y miembros de la sociedad civil que monitorean, curan y archivan interacciones personales y vía electrónica relacionadas a las organizaciones criminales en cuestión.[12]

Análisis de redes (network analysis)

El principal objetivo de hacer un análisis de redes en este caso es determinar las estructuras y componentes de la red de crimen organizado que opera en Tamaulipas y la frontera noreste México-Estados Unidos. Para ello, es esencial comprender la composición de la red e identificar los actores clave y sus principales inter-conexiones (en particular, los nodos centrales y los vínculos dentro de la red). En contraste con las redes sociales clásicas, las redes ilícitas o clandestinas necesitan buscar un punto medio entre la seguridad y la eficiencia (Sparrow 1991; Morselli 2009; Duijn, Kashirin y Sloot 2014; Firmani, Italiano y Laura 2014). La seguridad se logra a través de la descentralización, bajo la cual un mayor número de tareas se asignan a los miembros de la periferia que podrían causar un daño mínimo si se les define como objetivos. La eficiencia, por el otro lado, recae en la existencia de núcleos, es decir, de sub-redes altamente conectadas que facilitan la diseminación de la información de manera más efectiva. Concentrar los objetivos en los denominados núcleos causaría disrupciones efectivas de la red.

Examinar la importancia relativa de los nodos/conexiones en una red es una de las tareas más básicas en el análisis de redes (Eiselt 2018). En el análisis de redes ilícitas, las medidas más comunes de la centralidad de los nodos deben tomar en consideración problemáticas comunes

[11] Aplicaciones concretas del análisis de redes para desmantelar redes criminales se desarrolla actualmente por la Profesora Naoru Koizumi y su equipo de colaboradores en el marco de un proyecto de investigación apoyado por la Fundación Nacional de Ciencias (*National Science Foundation*, NSF). La autora del presente artículo forma parte de este equipo de investigadores y funge como co-investigadora principal.

[12] Esta colaboración se está dando al día de hoy.

clave tales como: i) información incompleta; ii) fronteras indefinidas (es decir, falta de conocimiento de todas las conexiones en un nodo); y iii) procesos dinámicos (cambios rápidos en la estructura de la red) (Sparrow 1991). En este contexto, se recomienda evaluar primero las medidas de centralidad más comúnmente utilizadas—como grado del nodo, alcance de centralidad, *k-shell*, cercanía e intermediación (Das, Samanta and Pal 2018)—y subsecuentemente adaptar estas medidas para definir las propiedades que son características del crimen organizado en una región determinada (por ejemplo, Tamaulipas y la frontera noreste de México). Estas mediciones son estáticas y no contribuyen a capturar adecuadamente el hecho de que el funcionamiento de las organizaciones criminales de este tipo puede cambiar rápidamente a lo largo del tiempo. En este sentido, la estructura básica de la red podría expandirse para considerar una dimensión temporal. Adicionalmente, el análisis se llevaría a cabo para evaluar distintos tipos de redes (informativas, financieras y determinadas por su ubicación).

Conclusiones

El desarrollo exitoso del análisis de redes para desmantelar organizaciones criminales depende, en gran medida, de la calidad de la información obtenida a través de entrevistas y redes sociales. Una pieza clave en este proceso es la recopilación de información y curación de la misma a través del "periodismo ciudadano colaborativo". Por lo tanto, es preciso promover una intensa y respetuosa colaboración entre científicos sociales, periodistas, agencias de seguridad y sociedad civil.

No obstante, la informalidad de la comunicación en redes sociales, las dudas respecto a la procedencia de las fuentes, el anonimato que acompaña los reportes ciudadanos y el hecho de que los ciudadanos reporteros "no tienen escuela de periodistas", la información que circula en el ciberespacio sobre violencia y delincuencia organizada en diversas regiones de México puede ser validada y verificada a través de un proceso de curación de la información. En una situación como la que se ha vivido en Tamaulipas en años recientes, las redes sociales representan una herramienta vital para ciudadanos, académicos, investigadores, e incluso para autoridades federales y aquellas encargadas de la procuración de justicia. Todos ellos participan al mismo tiempo en la recopilación, procesamiento y curación de la información y se benefician de la misma.

Con la creación de los Zetas, en la frontera Tamaulipas-Texas se institucionalizó la práctica del terror a través de la profesionalización y la paramilitarización de las prácticas de las organizaciones criminales para ejercer el control del territorio. En un contexto así, de violencia extrema, la información por los medios formales dejó de fluir. Sin embargo, la sociedad civil encontró nuevas formas de expresión y acceso a la información, y los académicos descubrieron nuevos métodos de investigación haciendo uso de las redes sociales. Derivado del proceso descrito anteriormente, se puede afirmar que la información obtenida a través de dichas fuentes es confiable. Sin embargo, se requiere enriquecerla con la información oficial disponible—que aunque imperfecta, muestra ciertas tendencias—y con investigación de campo rigurosa, en un ambiente de mayor control por parte del Estado. Esto permitirá a académicos generar los marcos teóricos adecuados para explicar las causas de la violencia y la delincuencia organizada en México en una "nueva era democrática" y de crisis global.

Bibliografía

CORREA-CABRERA, G. (2017). *Los Zetas Inc.: Criminal corporations, energy, and civil war in Mexico*. EEUU: University of Texas Press.

_____ (2013). Informal media as freedom of the press in northern Mexico. En Vicente Sánchez-Munguía (comp.), *Violencia e inseguridad en la frontera de norte de México al inicio del siglo XXI*. México: El Colegio de la Frontera Norte, pp. 139-162.

CORREA-CABRERA, G. y NAVA, J. (2013). Informal media as freedom of the press in northern Mexico. En Tony Payan, Kathleen Staudt y Z. Anthony Kruszewski (comps.), *A war that can't be won: Binational perspectives on the war on drugs*. EEUU: Arizona University Press, pp. 96-118.

CORREA-CABRERA, G., RAGLAND, R. A. y MACHUCHA, M. F. (2016). Citizen journalism: From Thomas in Boston to Twitter in Tamaulipas: A case study. *The Journal of Social Media in Society* Nº 5, vol. 3, pp. 283-315.

DAL-BÓ, E., DAL-BÓ, P. y DI-TELLA, R. (2006). "Plata o plomo?": Bribe and punishment in a theory of political influence. *American Political Science Review* Nº 100, vol. 1, pp. 41-53.

DAS, K, SAMANTA, S y PAL, M. (2018). Study on Centrality Measures in Social Networks: A Survey. *Social Network Analysis and Mining* Nº 8, vol. 1, p. 13.

DUIJN, P. A. C., KASHIRIN, V. y SLOOT, P. M. A. (2014). The relative ineffectiveness of criminal network disruption. *Scientific Reports* Nº 4, vol. 4238, pp. 1-15.

EISELT, H. A. (2018). Destabilization of terrorist networks. *Chaos, Solitons and Fractals* Nº 108, pp. 111-118.

ELLIS, B. y HERBERT, S. I. (2011). Complex Adaptive Systems (CAS): An overview of key elements, characteristics and application to management theory. *Informatics in Primary Care* Nº 19, vol. 1, pp. 33-37.

FIRMANI, D., ITALIANO, G. y LAURA, L. (2014). *The (not so) critical nodes of criminal networks*. *International Conference on Social Informatics*. EEUU: Springer International Publishing.

FLORES, C. A. (2013a). *Historias de polvo y sangre: Génesis y evolución del tráfico de drogas en el estado de Tamaulipas*. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS).

_____ (2013b). Political protection and the origins of the Gulf Cartel. En T. Payan, K. Staudt y Z. A. Kruszewski (Eds.), *A war that can't be won: Binational perspectives on the war on drugs* (pp. 119-148). EEUU: Arizona University Press.

_____ (2010). Editorial - Historias de polvo y sangre: Génesis y evolución del tráfico de drogas en el estado de Tamaulipas. *Ichantecolotl.blogspot.com*, CIESAS, México. Disponible en: http://ichantecolotl.blogspot.com/2008/07/editorial.html. Fecha de Consulta, 2/10/2010.

Gobierno Federal, Oficina de la Presidencia. (2010). Base de datos de fallecimientos ocurridos por presunta rivalidad delincuencial. *Presidencia de la República*, México. Disponible en: http://www.presidencia.gob.mx/base-de-datos-de-fallecimientos. Fecha de Consulta, 11/11/2012.

GUERRERO, E. (2010). La guerra por Tamaulipas. *Nexos en Línea*. Disponible en: http://www.nexos.com.mx/?P=leerarticulo&Article=248541. Fecha de Consulta: 12/09/2010.

HALE, G. (2011). A 'failed state" in Mexico: Tamaulipas declares itself ungovernable. *James A. Baker III Institute for Public Policy*, Rice University, Houston. Disponible en: http://bakerinstitute.org/publications/DRUG-pub-HaleTamaulipasFailedState- (072611.pdf. Fecha de consulta: 07/03/2012.

IGNATOW, G y MIHALCEA, R. F. (2017). *An introduction to text mining: Research design, data collection, and analysis*. EEUU: Sage.

MORSELLI, C. (2009). *Inside criminal networks*. EEUU: Springer.

PINZÓN DAZA, S. L. (2016). *Sujetos en líne@. Comunicación, redes sociales e información mediática: Las formas actuales de construcción de la subjetividad y de configuración virtual de la información*. España: Editorial Académica Española.

RAVELO, R. (2009). *Osiel: Vida y tragedia de un capo*. México: Grijalbo.

RUSSELL, M. A. y KLASSEN, M. (2019). *Mining the social web: Data mining Facebook, Twitter, LinkedIn, Instagram, GitHub, and more* (3era edición). EEUU: O'Reilly Media.

SPARROW, M. K. (1991). The application of network analysis to criminal intelligence: An assessment of the prospects. *Social Networks* Nº 13, vol. 3, pp. 251-274.

VALDÉS, G. (2013). *Historia del narcotráfico en México*. México: Aguilar.

Autora.

Guadalupe Correa-Cabrera

Escuela Schar de Política y Gobierno de la Universidad de George Mason, Estados Unidos.

Doctorado en Ciencias Políticas, The New School for Social Research. Profesora Asociada en la Escuela Schar de Política y Gobierno de la Universidad de George Mason. Afiliada al Centro Woodrow Wilson, Small Wars Journal-El Centro y Centro para los Estados Unidos y México del Instituto Baker de Políticas Públicas de la Universidad de Rice.

E-mail: gcorreac@gmu.edu

Citado.

CORREA-CABRERA, Guadalupe (2021). Metodologías de Investigación, crimen organizado y análisis de redes sociales: un estudio de caso en la frontera. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social – ReLMIS,* Nº21, Año 11, pp. 69-81.

Plazos.

Recibido: 16/08/2018. Aceptado: 27/05/2019.

Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social.
Nº21. Año 11. Abril – Septiembre 2021. Argentina. ISSN 1853-6190. Pp. 82-86.

Reseña bibliográfica:

Elucubrações sobre a hermenêutica de Gadamer, sua crítica ao Método e as pretensões anti-anacrônicas

Resenhas dos livros:

GADAMER, Hans-George (2003). *O problema da consciência histórica.*

Rio de Janeiro: Editora FGV.

GADAMER, Hans-George (1997). *Verdade e método.*

Petrópolis: Vozes.

Bernardo Lazary Cheibub e Ana Maria Cheibub

Embora não sejam novidades bibliográficas, os dois livros fundamentais da obra de Hans-Georg Gadamer aqui resenhados são considerados "clássicos" do fenômeno da compreensão que merecem ser revisitados e debatidos na atualidade; um dos maiores expoentes da filosofia da Hermenêutica pode ser uma boa "saída" para a produção de conhecimento diante de dois movimentos ainda majoritários na pesquisa científica: o fetichismo do método e os modismos teórico-epistemológicos (informação verbal[1]).

O filósofo suprarreferido, nos seus livros *O Problema da Consciência Histórica* (2003) e *Verdade e Método* (1997), questiona a concepção reducionista de atividade científica, oriunda do positivismo, conhecida como Método Científico (com letras maiúsculas), em que leis e teorias são estabelecidas por indução, sendo interpretado como um procedimento definido, testado, confiável para se chegar a um conhecimento científico único e inquestionável. Este consistiria em compilar fatos através de observação e experimentação cuidadosas e em derivar, posteriormente, leis e teorias a partir destes fatos mediante algum processo lógico. Neste entendimento, a prática científica é vista como algo desconectado da realidade, como se o saber científico não tivesse raízes em meios sociais, ideológicos e históricos (Santos apud Teixeira, 2003). A ciência é retratada como uma atividade neutra, desprovida de valores. As condições sob as quais o conhecimento científico é construído e validado não são questionadas e à ciência é atribuído um caráter de atividade desprovida de ambigüidades e contradições (Bonito, 2007). Nesta dinâmica, o cientista é entendido como um ser neutro, "[...] gênio isolado que descobre teorias, omitindo-se o papel da comunidade científica na construção e validação destas teorias" (Campos; Cachapuz, 1997: 23).

Originária das Ciências Exatas, esta visão fortemente indutivista de Método Científico tem recebido numerosas e contundentes críticas, e na atualidade está desacreditada em vários setores. Para Gadamer, a "crença" de que um único método, independente do contexto social, cultural e histórico, poderia comprovar ou não determinada hipótese, influenciou intensamente o trabalho de pesquisa das ciências humanas. Ao descrever o caminho da visão científica

[1] Fala do prof. Lattman-Weltman na disciplina História e Teoria Social, Cpdoc/FGV, em junho de 2011.

supracitada pelas diversas áreas do saber, Gadamer alega que se passou a acreditar que: "Mesmo nas ciências morais o que importa é reconhecer a uniformidade, a regularidade, a legalidade, que tornam previsíveis os fenômenos e processos individuais" (1997: 40).

O positivismo foi o principal paradigma científico na propagação desta concepção metodológica. De acordo com Trivinos: "O positivismo estabeleceu distinção muito clara entre valor e fato. Os fatos eram objeto da ciência. Os valores, como não eram 'dados brutos' e apenas expressões culturais, ficavam fora do interesse do pesquisador positivista, nunca podiam constituir-se num conhecimento científico" (1995: 35). A imagem de ciência mantida pela sociedade ainda hoje é fortemente impregnada pela visão positivista. Chibeni (2006) atenta que há um grande respeito pela metodologia científica. O que é provado cientificamente tem credibilidade. "Assume-se, implícita ou explicitamente, que por detrás desse sucesso existe um método especial que, quando seguido, redunda em conhecimento certo, seguro." (Chibeni, 2006: 1). Este conceito de fazer científico compreendido socialmente como bom e verdadeiro influenciou e pressionou as ciências humanas que almejavam o *status* atribuído às ciências exatas, fruto de suas "descobertas" científicas, sobretudo nos séculos XIX e XX. Gadamer enfatiza: "É verdade que as ciências humanas procuram permanentemente apoio na filosofia contemporânea, mas não é menos verdade que, para se assegurarem de uma boa consciência científica, tais ciências continuam atraídas pelo modelo das ciências da natureza quando elaboram seus métodos histórico-críticos" (2003: 21). Carlo Ginzburg comenta que: "A orientação quantitativa e antiantropocêntrica das ciências da natureza a partir de Galileu colocou as ciências humanas num desagradável dilema: ou assumir um estatuto científico frágil para chegar a resultados relevantes, ou assumir um estatuto científico forte para chegar a resultados de pouca relevância" (1989: 178). As ciências humanas deveriam subtrair-se ao dilema exposto por Ginzburg, até porque parece-nos um dilema ilusório. "Cabe perguntar se um método que autoriza a si mesmo afastar-se do campo investigado não leva, nas ciências humanas, a uma compreensão equivocada do modo de ser específico de seu próprio campo" (Gadamer, 2003: 22). Na opinião de Chibeni, estatutos científicos fortes ou fracos não estarão necessariamente relacionados aos resultados obtidos.

Gadamer ratifica a ideia de que os métodos aplicados às ciências exatas não podem ser linearmente copiados pelas ciências humanas. As ciências da natureza constituem um modelo para as ciências humanas somente na medida em que as últimas se submetam ao ideal de um valor científico autônomo e fundado. A autonomia não tem necessariamente a ver com a busca de regularidades. Para o autor, a imagem de que a descoberta de regularidades realiza um progresso efetivo nas ciências humanas não faz mais do que encobrir o verdadeiro problema posto por essas ciências: "[...] pois o que quer que se entenda por ciência não será encontrando regularidades, nem as aplicando aos dados históricos, que se apreenderá o elemento específico do conhecimento histórico" (2003: 23).

Também não se trata de criar um método específico aplicado as ciências humanas. Trata-se de fazer justiça a uma ideia inteiramente diferente de conhecimento e de verdade (Gadamer, 2003: 20). Para Gadamer: "É o próprio objeto que deve determinar o método apropriado para investigá-lo" (2003: 21). Isto nos aboca de imediato: não tem método que pode "tirar' o pesquisador das dificuldades da interpretação. Por isso, é preciso uma adequação entre metodologia e objeto – caminhando na(s) tentativa(s) de erro e acerto. Ou seja, controlar o método, e não fazer mau uso dele; assim como escolher o referencial teórico e não ser escolhido por ele.

Para além de um método, a dialética Hegeliana nos fala da reflexividade: a necessidade e capacidade de estranhar a si mesmo e o outro. Para uma reflexividade da condição histórica (e que faz parte da consciência histórica) é necessário ter uma atitude compreensiva: mais do que explicar determinado fenômeno, procurar entender as razões e as variáveis que constroem o seu sentido. Esta é a base da Hermenêutica, que segundo Gadamer, não seria uma metodologia das ciências humanas, mas uma tentativa de compreender as ciências humanas.

Diante disso, questionamos: seria possível não olhar com seus próprios olhos, crenças, juízos, valores, preconceitos, gostos, sentidos, e especialmente sua formação, se desprendendo do seu contexto sócio-cultural-temporo-espacial-político?

A discussão de como se interpreta a história só existe porque a realidade é complexa. Até aqui, amparado por Gadamer, fica evidente que "o saber hermenêutico deve recusar um estilo objetivista de conhecimento." (1998: 49). "O objetivismo é uma ilusão. Mesmo como historiadores, quer dizer, como representantes de uma ciência moderna e metódica, somos membros de uma cadeia ininterrupta graças à qual o passado nos interpela" (1998: 50). A base analítica de Gadamer sustenta uma severa crítica ao objetivismo. Isso não significa que o autor defenda um subjetivismo sem controle, até porque parece-nos impossível ser plenamente subjetivista, "livre" para interpretar subjetivamente e reescrever a história desrespeitando as evidências.

Para Gadamer: "O aparecimento de uma tomada de consciência histórica constitui provavelmente a mais importante revolução pela qual passamos desde o início da época moderna" (2003: 17). O filósofo define o senso histórico como "a disponibilidade e o talento do historiador para compreender o passado, talvez mesmo 'exótico', a partir do próprio contexto em que ele emerge". Grosso modo, se fala em "vestir os sapatos do 'morto'". Será isto realmente possível, na prática da pesquisa histórica?

Como vimos anteriormente, um método estritamente racional (e inclusive sua criação) não é possível porque desconsidera o que vivemos e entendemos do mundo. Não é possível desconsiderar completamente a tradição (podemos traduzi-la por cultura, no sentido antropológico do termo, mais abrangente), pois ela é o que nos forma. Gadamer reverbera isso ao afirmar: "Pois é precisamente o que temos em comum com a tradição com a qual nos relacionamos que determina as nossas antecipações e orienta a nossa compreensão" (2003: 59).

Para Interpretarmos a realidade (ou "dar nome" a realidade), é imprescindível compreender o ato de compreender: "conheço, me conheço e conheço a realidade". Nessa perspectiva, Gadamer expõe: "É ao realizarmos tal atitude que damos ao texto a possibilidade de aparecer em sua diferença e de manifestar a sua verdade própria em contraste com as idéias preconcebidas que lhe impúnhamos antecipadamente" (2003: 60). Idéias estas construídas pelo o que Gadamer (1997) denomina de Conceitos-guia humanísticos:

- a Formação - constituída não apenas pela erudição e simples acumulação de conhecimento, mas por tudo aquilo que nos forma na dialética do particular com o universal;
- o Senso Comum - que fala através de nós; diferentemente da conotação negativista que carrega, o termo é oriundo etimologicamente da palavra *phronesis,* que significa prudente – típico de pessoas sensatas ou então quando nos referimos a expressão "ter bom senso";
- o Juízo - que adéqua a maneira como percebemos determinado fenômeno, fazendo sentido e julgando-o com base no senso comum, tornando o mundo simbolicamente, politicamente, economicamente, socialmente e eticamente organizado;
- e o Gosto - que nada mais é do que a capacidade de juízo, de julgar as coisas, ou nas palavras de Gadamer (1997), o usufruir da receptividade e da rejeição, um meio termo entre o instinto e a liberdade espiritual.

Ainda podemos avançar, ao enxertarmos nessa discussão a questão da distância temporal no trabalho da pesquisa histórica. Na opinião de Druysen, "não existe certamente nenhum domínio científico que seja – teoricamente falando – tão pouco justificado, tão pouco circunscrito e articulado quanto o domínio da história" (apud Gadamer, 2003: 25). Especialmente porque a história concretamente não existe; ela é uma ideia: "[...] o objeto histórico, no sentido autêntico do termo não é um 'objeto', mas a unidade de um e de outro. [...] a realidade histórica de um lado, e a realidade da compreensão histórica de outro" (1998: 71). Por isso o ato de compreender é aquilo de mais importante na interpretação do passado: "Compreender é operar uma mediação entre o presente e o passado, é desenvolver em si mesmo toda a série contínua de perspectivas na qual o passado se apresenta e se dirige a nós" (2003: 71). Para tal, tem que se respeitar o tempo. A Consciência histórica se dá porque a distância existe. E este horizonte é o campo de visão do historiador; na medida em que ele vai descortinando, a sua própria percepção vai mudando.

Entre suas argumentações, Gadamer fala do intérprete, que "encontra-se suspenso entre o seu pertencimento a uma tradição e a sua distância com relação aos objetos que constituem o tema de suas pesquisas" (2003: 67). Porém Gadamer deixa claro que não há desconsideração daquilo que o intérprete viveu e vive culturalmente. Pelo contrário, isto é posto conscientemente e eticamente em "jogo", durante a construção hermenêutica. Sendo assim, perguntas como "Porque eu faço esta interpretação?", "Quem sou eu?", "Qual a minha cultura?", "Porque estou fazendo esta leitura?", "Se eu não fosse assim, como estaria pensando?" fazem parte (e ajudam a construir) do que o filósofo alemão chama de círculo hermenêutico (2003) ou fusão de horizontes (1997).

Após esta explanação de Gadamer, perguntamos: é possível não ser anacrônico? A pesquisa histórica conseguiria subtrair-se ao anacronismo? "[...] a verdadeira intenção do conhecimento histórico não é explicar um fenômeno concreto como caso particular de uma regra geral, mesmo que esta última fosse subordinada aos desígnios puramente práticos de uma eventual previsão" (Gadamer, 2003: 23). Destrinchando um pouco mais esta idéia, Gadamer lança: "O que interessa ao conhecimento histórico não é saber como os homens, os povos, os Estados se desenvolvem em geral, mas, ao contrário, como *este* homem, *este* povo, *este* Estado veio a ser o que é; como todas essas coisas puderam acontecer e encontrar-se aí" (2003: 24). De outra forma ele sentencia: "como pode ter acontecido que agora é assim" (1997: 41). Esta percepção de antemão é problemática, mesmo com toda espécie de tato, de sensibilidade, necessárias ao historiador (Helmholtz apud Gadamer, 2003). Não é fácil sair do seu "lugar", como bem nos diz Gadamer: "Vê-se em que sentido podemos dizer que a intenção hermenêutica implica sempre um deslocamento em direção a uma questão de outra ordem" (2003: 63). Logo, "uma consciência formada pela autêntica atitude hermenêutica é sempre receptiva às origens e características totalmente estranhas de tudo aquilo que lhe vem de fora" (2003: 63).

Ao assumir os preconceitos - aquilo que a princípio não questionamos nem substituímos, e que só podemos deixar modificar pela experiência -, as relações de autoridade e poder existentes - como um ato de reconhecimento e de conhecimento, de que o outro está acima de nós em juízo e perspectiva, "e que, por consequência, seu juízo precede, ou seja, tem primazia em relação ao nosso próprio" (Gadamer, 1997: 419) - e o peso das tradições, abrem-se possibilidades para também enfrentarmos alguns dos problemas mais "concretos" da pesquisa historiográfica: qual a duração do período estudado? Quais as maneiras de abordar e interpretar as diferentes fontes obtidas?

Ao fim e ao cabo, qual a grande contribuição que Gadamer traz ao ato de pesquisar? Talvez ajude o pesquisador a entender a si próprio enquanto historiador; talvez auxilie a perceber os limites (textos e contextos), as continuidades e rupturas do fenômeno pesquisado.

Referências Bibliográficas

BONITO, J. (2007). "Da Nova Filosofia da Ciência ao Ensino da Ciência". In: *Livro de Homenagem ao Prof. Manuel Patrício*, Universidade de Évora. Disponível em:<http://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/1334/1/Bonito_08.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2011.

CAMPOS, C.; CACHAPUZ, A. (1997). "Imagens de Ciência em manuais de química portugueses". *Química Nova na Escola*, N.6, p.23-29.

CHIBENI, S. (2006). "Algumas observações sobre o "método científico"". *Notas de Aula UNICAMP*. Disponível em < http://www.unicamp.br/~chibeni/textosdidaticos/metodocientifico.pdf > Acesso em 10 ago. 2011.

GADAMER, H.-G. (2003). *O problema da consciência histórica*. Rio de Janeiro: Editora FGV.

GADAMER, H.-G. (1997). *Verdade e método*. Petrópolis: Vozes.

GINZBURG, C. (1989). *Mitos, Emblemas, Sinais*. São Paulo: Companhia das Letras.

TRIVINOS, A. N. S. (1995). *Introdução à pesquisa em Ciências Sociais*. São Paulo: Editora Atlas.

TEIXEIRA, P. M. M. (2003). "A educação científica sob a perspectiva da pedagogia histórico-crítica e do movimento C.T.S. no ensino de ciências". *Ciência & Educação*, v. 9, N. 2, p. 177-190.

Autor y Autora.

Bernardo Lazary Cheibub

Universidade Federal Fluminense, Brasil.

Doutor em História, Política e Bens Culturais pelo Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil da Fundação Getúlio Vargas, com doutorado sanduíche na Universidade de Surrey, Inglaterra. Docente do quadro permanente do Programa de Pós-graduação em Turismo, ministrando a disciplina de Epistemologia.

E-mail: bernardocheibub@id.uff.br

Ana Maria Cheibub

Universidade Federal Fluminense, Brasil.

Doutora em Química pela Universidade Federal Fluminense. Mestre em Ciências em Química pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Licenciatura e Bacharelado em Química pela Universidade Federal Fluminense. Experiência acadêmico-profissional em Epistemologia, História da Química e nas vertentes mais atuais do Ensino de Ciências.

E-mail: anamariacheibub@gmail.com

Citado.

LAZARY CHEIBUB, Bernardo e CHEIBUB, Ana Maria (2021). Elucubrações sobre a hermenêutica de Gadamer, sua crítica ao Método e as pretensões anti-anacrônicas. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social – ReLMIS*, Nº21, Año 11, pp.82-86.

Plazos.

Recibido: 09/12/2019. Aceptado: 20/07/2020.