



Ni ortodoxias ni “todo vale”: Vigilancia de la articulación teoría-método en la formación de investigadores

Neither orthodoxies nor “anything goes”:
Monitoring the theory–method articulation in researcher training”

Juan Manuel Castellanos Obregón

Resumen

Este artículo analiza los desafíos de la enseñanza de la metodología en las ciencias sociales frente a la crisis del monismo epistemológico. El autor propone una formación metodológica pluralista que evite la imposición de nuevas ortodoxias o la deriva hacia el relativismo del “todo vale”. A través de un contraste analítico entre diversas posiciones paradigmáticas y cinco tradiciones de investigación cualitativa, se identifican competencias comunes —como la reflexividad crítica, el autopoicionamiento y la co-construcción de datos— que funcionan como mínimos formativos. Se concluye que es necesario fortalecer la vigilancia de la articulación teoría-método para garantizar la responsabilidad ética y la validez pública de los productos científicos en un entorno de diversidad metodológica.

Palabras clave: Pluralismo epistemológico; metodología de la investigación; enseñanza de la metodología de la investigación; ciencias sociales.

Abstract

This article examines the challenges of teaching methodology in the social sciences in the context of the crisis of epistemological monism. The author proposes a pluralist model of methodological training that avoids both the imposition of new orthodoxies and a drift toward a relativism of “anything goes.” Through an analytic comparison of diverse paradigmatic positions and five qualitative research traditions, common competencies are identified—such as critical reflexivity, self-positioning, and co-construction of data—that can function as shared minimum training requirements. It is concluded that strengthening the monitoring of the theory–method articulation is necessary to ensure the ethical responsibility and public validity of scientific products in a context of methodological diversity.

Keywords: Epistemological pluralism; research methodology; teaching research methodology; social sciences.

Introducción¹

El pluralismo epistemológico se vio fortalecido especialmente por la publicación de la Estructura de las revoluciones científicas (Kuhn, 1971) y la enunciación de comunidades paradigmáticas como motores de la construcción de la ciencia. Así como con la crítica postmoderna (Foucault, 1968; Derrida, 1971), el giro decolonial (Quijano, 2000; Castro-Gómez y Grosfoguel, 2007; Dussel, 2020) y las teorías feministas (Haraway, 1991; Harding, 1991) se consolidó la emergencia de nuevas comunidades paradigmáticas. Ello estuvo acompañado por la radicalización del “todo vale” de la postura, primero anarquista (Feyerabend, 1970) y luego postmoderna (Lyotard, 1987), cuyas críticas han generado nuevos retos para la formación metodológica en las disciplinas sociales. Este movimiento telúrico en la concepción de la epistemología de las ciencias sociales propone interrogantes para la enseñanza de la metodología de la investigación que invitan a hacer cada vez más fuerte la conexión entre la in-disciplina, la creatividad y las responsabilidades públicas del saber académico y/o científico.

Los desplazamientos suscitados por ese giro paradigmático pueden ser descritos, de manera simplificada, como una tensión entre monismo y pluralismo, aunque estas nominaciones de posiciones opuestas ocultan una serie de grises intermedios. Un ejemplo son las tipologías propuestas por Guba y Lincoln (2005) a partir de la combinación de características onto-epistémicas de las visiones actualmente usadas en la investigación social propuestas. Esa tipología propone una serie de elementos del orden de los supuestos, de las acciones y del orden y metodológico que permiten establecer algunos límites y cualidades diferenciadoras entre posturas. Esa enumeración de posiciones no es exhaustiva, pero nos ayuda a construir el argumento. La combinación de supuestos genera diferencias en las visiones e implicaciones prácticas determinantes de qué y cómo se investiga, pues cada tradición es, o puede ser, un conjunto de valores compartidos en las cuales son iniciadas y disciplinadas las nuevas generaciones. La constitución de nuevas rutinas científicas, en el marco del pluralismo, genera una serie de retos no solo en el ajuste de las prácticas curriculares, de su actualización, sino de la modificación de las estrategias, de los caminos y de las vías para la formación orientadas al fortalecimiento de las destrezas para la investigación. Algunas de esas alternativas están apoyadas por “libros de texto” y los “ejemplares” de las distintas “matrices disciplinarias”. Ahora, si estas no son universales, sino que están circunscritas a tradiciones particulares, algunas de ellas apenas emergentes, no aparecen en las formaciones convencionales sino de forma marginal y a veces solo como crítica a lo establecido.

Un supuesto del cual parte este escrito está asociado a la idea de que es posible defender el pluralismo metodológico en la práctica escolar. Ello implica no solo no asumir posturas ortodoxas respecto de alguna de esas comunidades paradigmáticas establecidas o emergentes, ni solamente enunciar las diferencias, sino permitir su realización en una pluralidad de alternativas. Ello es posible hacerlo desde la práctica escolar en tanto esta amplía las posibilidades de conocimiento y formación, en el marco de criterios públicos previamente conocidos. En esta perspectiva se defiende el pluralismo epistemológico y metodológico reconociéndolo en su positividad, no solo en su visión crítica, emergente y romántica. Por lo regular los manifiestos críticos invierten energía en enunciar lo que no quieren ser y pierden impulso en demostrar las posibilidades que traen en su apertura. Esa efectividad práctica implicaría ir construyendo tradiciones, ir generando espacios y criterios de discusión interna entre sus partícipes, para madurar epistemológica, metodológica y en eficacia de las nuevas propuestas.

Es valioso desarrollar metodológicamente la doble positividad enunciada en el párrafo inmediato para poder defenderla, pues genera una serie de retos para la formación e implica una serie de tareas pendientes. La primera y más compleja de las tareas es elegir qué priorizar en las formaciones, en un pluriverso metodológico y en el marco de las restricciones de tiempo de los procesos de educación formal. Parece que es preciso priorizar lo fundamental, lo común y lo

¹ Versión escrita de la Ponencia oral presentada en el IX Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales (ELMECS). Bogotá, Colombia, 12-14 de junio de 2025, Universidad de La Salle, Sede Chapinero.

transversal. ¿Sobre cuáles bases formativas?: ¿lógicas, matemáticas, estéticas, éticas, teóricas, prácticas, deontológicas? ¿cuáles son las destrezas fundamentales que atraviesan o pueden ser comunes a distintas comunidades paradigmáticas: analíticas, empáticas, situadas, generalistas, particularistas?, ¿cómo y cuándo elegir entre el racionalismo y su capacidad de abstracción, o el intuicionismo y su potencialidad heurística, el expresionismo y su capacidad enunciativa, para poner solo tres ejemplos?, ¿cómo negociar entre orientaciones hacia las estructuras o hacia las coyunturas, entre analíticos o de acción, entre distantes o comprometidos, entre objetivistas y subjetivistas? Superados o aclarados estos escollos, queda por resolver la tensión entre ortodoxias y heterodoxias, entre maneras establecidas y emergentes de realización y de formación metodológicas. Resumamos algunos dilemas de la planeación de las formaciones metodológicas: ¿cuáles son las destrezas necesarias?, ¿qué habilidades fortalecer?

¿Qué tienen en común las variantes pluralistas? (¿Cómo se forma en la heterodoxia?). En especial, parece que actúan en la coyuntura, que ponen en sospecha las formaciones de larga duración, las conversiones intensas, los límites disciplinares, las capacidades de la abstracción para dar cuenta del mundo y sus complejidades. Ante las demandas para actualizar los currículos y las falsas promesas de su sustitución por las máquinas, una respuesta conservadora: hay que formar en lo fundamental. Pero ahí emerge una pregunta: ¿qué es eso?, ¿un nuevo trívium?; ¿qué enseñar en y para las metodologías y el fortalecimiento de las capacidades para producir conocimiento público? Volvamos un poco atrás antes de continuar.

1. Críticas al monismo

Después de la Segunda Guerra Mundial se consolidó la crítica al monismo y a una sola manera de producir el conocimiento científico especialmente por la propuesta anarquista de “todo vale” de Feyerabend (1970), generándose entonces una distancia y una distinción con el modelo heredado (Kunth, 1971). Este autor rechazó la imposición de un solo conjunto de reglas únicas. Lo cual se había planteado como obstáculo al desarrollo del conocimiento. Se dijo entonces que gracias a la transgresión de las reglas se fomentaría la creatividad al permitir la diversidad metodológica (Feyerabend, 1970).

La distinción había sido anunciada por Dilthey (1944 [1883]) en el siglo XIX, y quedó en el conjunto de las etiquetas académicas como dos culturas científicas, unas orientadas a explicar y otras orientadas a comprender. Pero esto solo anuncia algunas de las variantes contemporáneas con génesis en el siglo XIX y que pueden identificarse en la actualidad (Denzin et al., 2024). Con las “revoluciones científicas” (Kunt, 1971) la tensión con el modelo único de la ciencia se hizo más pública y fuerte. Pero esa discusión venía calentándose desde antes con el particularismo antropológico (Mead, 1973), con los trabajos de Fleck (1986a, 1986b, 1986c), sobre los “colectivos de pensamiento”, quien propuso que el conocimiento científico no es un producto individual, sino el resultado de la interacción colectiva de personas que “comparten un mismo estilo de pensamiento”. Esos estilos son presupuestos, normas, conceptos y prácticas que condicionan la interpretación de la realidad. De esta manera, los hechos científicos son socialmente contruidos, contextuales al colectivo en que se producen. Cada colectivo de pensamiento desarrolla su propia visión de mundo y lo que parece comprensible para unos no lo es para otros. Luego no tiene sentido defender una sola manera de hacer y enseñar a hacer ciencia. Influenciado por Fleck, Kuhn (1971) propuso la teoría del progreso a saltos mediante paradigmas y revoluciones científicas, la cual debilitó la pretensión monista y la visión de una ciencia unificada por un solo método. La dificultad de la aplicación del monismo y del modelo nomológico-deductivo en la historia fue señalada por Popper, quien modificó su defensa a ultranza inicial de la universalidad del método (Popper, 1973; Popper & Eccles, 1977).

Las pistas del desarrollo de un emergente relativismo epistemológico se ven al reconocer la pluralidad de formas de producción de conocimientos a veces llamados saberes, conocimientos o ciencias presentes en la actualidad. Mírese por ejemplo la amplísima y diversa producción del CLACSO². Ese relativismo enfatizó en varios asuntos distintos, entre ellos en la jerarquía implícita entre ciencia, saber y conocimiento, la cual expone no solo tensiones epistemológicas sino otras

² Véase: <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/>

dimensiones de las relaciones saber-poder (Foucault, 1968; Castro-Gómez, 2005).

Esto implicó no solo críticas a la unicidad del método, sino a la unicidad del objeto, y la oposición sujeto-objeto, en tanto duda radical del determinismo racionalista y la apertura a una pluralidad de concepciones onto-epistemológicas orientadas a capturar la complejidad del mundo social con modelos de datos que, sin pretensión de unificación en sistemas de variables, lograrían incorporar aspectos diferentes de la complejidad del mundo, y del mundo social en particular. Ampliados por la indeterminación, el azar y la contingencia de un “objeto” mediado por subjetividades con agencia (Maldonado, 2021).

Los modelos de enseñanza de la investigación científica, así como las formas de planearla y tramitarla (formatos e índices de proyectos de investigación y de informes de investigación, planes de cursos y modelos curriculares para el desarrollo de habilidades asociadas) mantienen un sustrato o una base nomológica-deductiva (Piovani, 2018). Este sustrato, que a veces actúa como un inconsciente epistemológico, orienta la relación teoría-metodología, la prescripción del método y la valoración del proceso y sus resultados. Así como los procesos de gestión de los proyectos, las estructuras de las propuestas de investigación y de los resultados de las investigaciones.

A pesar de ello, la crítica al monismo ha impactado la formación metodológica y los currículos, pero se enfrenta a restricciones de su situación emergente, pese a que algunas pueden tener décadas de formulación. El riesgo ahora es imponer enfoques específicos en sustitución de los anteriores. Ello sería un nuevo monismo alternativo de comunidades de prácticas³ científicas específicas que se comportan como nuevos cardúmenes de peces orientados por una o un pez guía. La emergencia de nuevas ortodoxias implicaría para la defensa del pluralismo metodológico, en términos prácticos, tener docentes de metodología para cada segmento; pero los recursos no siempre alcanzan, pero sobre todo el más preciado: el tiempo, especialmente en los posgrados. Es difícil llamar a 10 profesores de metodología a que enseñen todas las orientaciones metodológicas previstas en sus fundamentos y consecuencias. El resultado ya se está viendo: la desaparición de la formación metodológica y la deriva hacia la creación-comunicación, con procesos cortos de indagación y exposición audiovisual como lenguaje preponderante (Castellanos & Estévez, 2025). Por eso la pregunta por lo fundamental de la formación metodológica en un pluriverso epistemológico: ¿es posible encontrar un mínimo común?

Las propuestas de formación metodológica que asumen una posición respetuosa del pluralismo epistemológico tratan de darle valor, reconocimiento y herramientas a los que participan con distintas posiciones metodológicas para no discriminarles durante las *cursadas*. Pero sin un marco metodológico sustentado y desarrollado es muy difícil identificar y valorar los procesos de producción de conocimiento asociadas a cada perspectiva. Ello dificulta el control público, por ejemplo, una cualidad inherente al apelativo científico del conocimiento. Si no hay referentes de “buenas prácticas”, no es posible evaluar las prácticas realizadas. Ello puede generar una consecuencia no deseada de la discusión anarquista en el método: “todo vale”, pues cada realización es una construcción que en sí misma se auto justifica (sin fundamentarse). Imposible de valorar y mucho menos evaluar, como se realiza rutinariamente en los procesos formativos de grado y pregrado.

Frente a este panorama, el objetivo central de este trabajo es defender la viabilidad de un pluralismo metodológico en la práctica escolar que no derive en un eclecticismo acrítico. Se busca proponer un conjunto de 'mínimos comunes' o destrezas fundamentales que atraviesan distintas comunidades paradigmáticas, permitiendo que los investigadores en formación desarrollen una capacidad heterodoxa para navegar la complejidad de los estudios sociales contemporáneos. Para sustentar esta propuesta, el artículo sigue una trayectoria argumentativa dividida en cuatro momentos. En primer lugar, se realiza una revisión crítica del monismo y sus efectos en los

³ Utilizamos la idea de que los procesos de formación científica en tradiciones onto-epistémicas específicas pueden ser comprendidas, siguiendo la idea de “colectivos de pensamiento” de comunidades de práctica, propuestas y analizadas por Wenger (1998). Esta conexión permite conectar, en términos didácticos el qué con el cómo, que no se desarrolla exclusivamente en procesos formales de planeación escolar, sino “aprendiendo a investigar investigando”, un lugar común en las discusiones sobre enseñanza de la metodología (Gallegos Elías et al., 2014).

modelos de enseñanza actuales. Segundo, se presenta un modelo de oposiciones onto-epistémicas para exponer las tensiones entre las visiones monistas y pluralistas. Tercero, se desarrolla un ejercicio comparativo de los énfasis formativos y habilidades prácticas en cinco tradiciones cualitativas, identificando sus encuentros y desencuentros. Finalmente, se discuten los retos didácticos para actualizar los currículos universitarios bajo una ética de responsabilidad pública del saber.

2. Las o-posiciones

El pluralismo o la superación del monismo potenció la aparición de una serie de comunidades paradigmáticas auto referidas que construyen sus propios criterios de validación, sus propios principios de organización de aquello que reconocen conocimiento válido y científico. Para simplificar la discusión monismo-pluralismo, la Tabla 1 presenta algunas tensiones abreviadas como si fueran una dicotomía.

Tabla 1. Modelo de oposiciones onto-epistémicas entre posiciones monistas y pluralistas

Posiciones monistas	Posiciones pluralistas
Unidad epistemológica y epistémica	Pluralidad epistémica y epistemológica
Universalismos (parroquialistas)	Particularismos (cosmopolitas)
Universalismos parroquiales	Particularismos cosmopolitas
Objetivación como condición y medio	Subjetivación como medio de objetivación
Crítica racionalista, ética práctica	Crítica política, ética emancipatoria
Modelos de datos verificacionistas distributivos	Modelos de datos intersubjetivos e históricos
Verdades correspondentistas o coherentistas	Verdades significativas, comprensivas o revelación
Unidad, crítica interna, acumulación, aplicación	Crítica externa, distanciamiento, diseminación
Aparente unidad ontológica	Pretendida diversidad ontológica
Énfasis en validez interna y externa	Énfasis en validación intersubjetiva
Racionalismo	Sentipensamiento

Fuente: Elaboración propia a partir de Castellanos-Obregón (2018).

Los extremos que muestran las oposiciones anunciadas en la tabla anterior involucran para los investigadores en formación una serie de elecciones a veces no claramente conscientes, ni consistentes. Como resultado de ello, sus proyectos e informes no siempre hacen explícitas, ni evidentes la articulación entre estos supuestos, pues para los agentes productores de conocimiento tampoco lo son. Las particularidades de estas distinciones ya han sido desarrolladas, por lo cual no profundizaremos en ellas, las compilamos en la tabla no solo para anunciar posiciones, sino la articulación vertical entre ellas. Las distinciones internas, en la primera columna de la Tabla 1 y desarrollada en detalle en la Tabla 2, muestra por ejemplo que entre los monistas positivistas y postpositivistas se refiere a que no comparten algunos de esos criterios. Del lado de las posiciones pluralistas veremos más adelante, que internamente hay elementos tanto compartidos como exclusivos de las distintas tradiciones metodológicas.

La formación epistemológica y metodológica podría por lo menos orientar al conocimiento de las implicaciones de cada una de las oposiciones y de la articulación internamente necesaria. Ello permitiría reducir el eclecticismo epistemológico, un nivel pocas veces evidente (la crítica al eclecticismo regularmente se queda en el nivel semántico o de las teorías). Regularmente en las

revisiones de los proyectos se controla la conexión entre los enfoques teóricos y los métodos posibles, pero se suele hacer de manera un poco superficial: tipos de objetivos para explicar o comprender, oposiciones simples entre lo cualitativo y lo cuantitativo. Si se logra especificar el lenguaje y las herramientas meta-metodológicas como las nombrara Estany (2006), seguramente se podría asegurar una consistencia mayor de los procesos de producción de conocimiento. Esta mínima rigurosidad o vigilancia puede solicitarse a los investigadores en formación, para desarrollar habilidades para posicionarse en cada proceso de investigación entre las opciones posibles y combatir con ello prácticas de eclecticismo oportunista e ingenuo. Las cuales conducen irremediabilmente a debilidades prácticas, irresponsabilidad ética, como incapacidad para comunicar con eficiencia lo conocido y para que ello sirva de orientación para la acción.

Este panorama, brevemente esbozado, genera que las inercias escolares, especialmente didácticas, se encuentren atravesadas por una serie de herencias de dudosa procedencia y, con ello, la imposición rutinaria de valores criterio y del modelo canónico. Los modelos curriculares mantienen un sustrato deductivo que impone rutinariamente valores como la replicabilidad o la neutralidad, los cuales son incompatibles con las tradiciones cualitativas emergentes (Castellanos, 2016). Esto ha aumentado una tensión al interior de las ciencias sociales y de las disciplinas que la componen, que ha ampliado su inestabilidad, limitado la discusión pública explícita e impedido la consolidación de alternativas viables en el marco de las opciones metodológicas. Estos movimientos por un lado invitan a repensar radicalmente lo que entendemos por enseñar metodología de la investigación y, sobre todo, a encontrar maneras para fortalecer las capacidades de auto posicionamiento epistémico y metodológico de los investigadores en formación. Si ello no se logra, las posibilidades de la multiplicación de un eclecticismo acrítico y oportunista se amplían, y con ello algunas consecuencias que estamos viendo y reiteramos del párrafo anterior: debilidades teóricas y prácticas, irresponsabilidades éticas, pero sobre todo incompreensión.

Estas debilidades prácticas pueden vincularse al concepto de "modus operandi" y a la necesidad de una sociología de los procesos de producción de prácticas inspirada en Bourdieu (1997), que explica la falta de consistencia no como un error individual, sino como el resultado de un "inconsciente epistemológico" de base nomológica que persiste en los formatos de proyectos. Utilizar la distinción de Bourdieu entre el *opus operatum* (sociología de los productos/reflexión terminada) y el *modus operandi* (sociología de los procesos de producción de las prácticas) permite argumentar que las fallas de los tesisas no son meros errores individuales, sino el resultado de procesos de producción de conocimiento que carecen de una "vigilancia de la articulación teoría-método".

En el marco del relativismo metodológico de la contemporaneidad esto implica preguntarle al sujeto que enuncia su tesis doctoral o su tesis de maestría o su trabajo final de grado acerca de su "credo" (epistémico), acerca de los fundamentos epistémicos y epistemológicos de su propuesta, para de ahí derivar los criterios de estructura y articulación interna de su propuesta o de su trabajo. Si eso no es claro, es muy probable que el día de la sustentación de su propuesta o informe ocurra una pelea entre representantes de distintas "iglesias". Por ello, los directores de tesis o profesores de metodología tratan de ayudar a los autores en potencia, al sujeto cognoscente que está en formación, a que anuncien su vinculación comunitaria, la epistemología asociada en todas sus consecuencias (éticas, lógicas, metodológicas). Hay entonces una discusión necesaria acerca de los supuestos que, así a veces parezca una conversación imposible, pues es poco el lenguaje común y como resultado de ello, poca la comprensión. En algunas situaciones ocurre algo peor: creemos que estamos hablando de lo mismo cuando estamos hablando de cosas completamente distintas.

Para desarrollar este argumento presentamos a continuación dos ejercicios consecutivos. En primer lugar, revisamos las orientaciones de orden académico, del desarrollo de competencias, las actitudes fomentadas y sus implicaciones en la formación metodológica de cinco posiciones paradigmáticas. Luego mostramos los criterios epistemológicos y prácticos de cinco enfoques y tradiciones metodológicas con el ánimo de comparar internamente las características enunciadas de la investigación cualitativa propuestas por Creswell (2007), hacer lo propio con las posiciones paradigmáticas anunciadas por Guba y Lincoln (2005). Todo ello conduce a proponer un conjunto de encuentros y desencuentros que nos permiten retomar el asunto de los retos de la formación metodológica en un contexto pluralista de las ciencias sociales.

Como se esboza en la Tabla 2, cada postura epistemológica tiene implicaciones prácticas en la formación del *modus operandi*⁴ de sus realizadores. Para no repetir la Tabla 2, podemos anunciar brevemente que los enfoques formativos difieren en las técnicas de control, en la triangulación de datos cualitativos y cuantitativos, en los fundamentos filosóficos y políticos, en las estrategias comprensivas y colaborativas. De esta diversidad se derivan distintas competencias y habilidades a fortalecer: rigor matemático y estadístico, reflexividad y postura crítica, análisis político, empatía y escucha, capacidad de mediación y liderazgo. Todo ello asociado a conjuntos diferentes y escalas diferenciadas de valores que se alejan del mito hegemónico de la neutralidad y la distancia del monismo. Las implicaciones formativas generan, como hemos sostenido, un abanico amplio de énfasis y orientaciones de acción distintivas.

Tabla 2. Énfasis formativos de las tradiciones epistemológicas contemporáneas

Posición paradigmática	Enfoque de formación académica	Competencias priorizadas	Valores y actitudes fomentadas	Implicaciones principales para la formación
Positivismo	Metodología cuantitativa, lógica formal y técnicas de control	Rigor numérico, análisis estadístico, objetividad	Neutralidad, distancia, control de sesgos	Formación orientada a la precisión, replicabilidad y control
Post positivismo	Métodos cuantitativos y algunos cualitativos, enfoque crítico de datos	Reflexividad limitada, manejo de incertidumbre, triangulación	Escepticismo, apertura a revisión y mejora continua	Promueve el pensamiento crítico y la autocritica en la interpretación de resultados
Teoría crítica	Fundamentos filosóficos, análisis social, praxis política	Competencia en análisis ideológico, crítica social, argumentación	Reflexividad profunda, compromiso social, justicia	Formación centrada en la transformación social y la ética crítica
Constructivismo	Estrategias cualitativas, construcción de significado y diálogo	Escucha activa, empatía, análisis interpretativo, reflexividad	Aceptación de la subjetividad, respeto por la diversidad	Formación en la co-construcción del conocimiento y el entendimiento contextualizado
Participativo/cooperativo	Metodologías colaborativas, facilitación, trabajo de campo conjunto	Habilidades comunicativas, liderazgo horizontal, mediación	Democracia, equidad, responsabilidad compartida	Formación activa y experiencial orientada a la colaboración y participación comunitaria

Fuente: Análisis a partir de Guba y Lincoln (2005).

Las posturas paradigmáticas se traducen en enfoques, diseños o tradiciones metodológicas diferenciadas. Por ejemplo, emergen una serie de elementos comunes y otros exclusivos respecto de cualidades, posicionamientos y valores epistemológicos compartidos por todos los enfoques de investigación cualitativa. Al interior de las cinco tradiciones revisadas son más los encuentros que los desencuentros. Son mayores las habilidades comunes que las cualidades diferenciales, aunque las hay. Un breve análisis de la Tabla 3, nos permite profundizar en algunas de ellas.

En primera instancia, como oposición a la objetividad positivista, el reconocimiento y recuperación de la subjetividad como vía y condición para el conocer de lo social. Puede ser una reacción o un desarrollo de las dos primeras reglas del método sociológico que anunciara Durkheim finalizando el siglo XIX: 1. “Considerar los hechos sociales como cosas” y 2. “Descartar

⁴ Introduzco acá la distinción propuesta por Bourdieu (1997) entre *opus operatum*, como una sociología de los productos, en este caso de la reflexión metodológica, de los cursos empaquetados de metodologías particulares, y el *modus operandi*, como una sociología de los procesos de producción de prácticas.

sistemáticamente las prenociones” (1986). Ante esa distancia, ahora se propone cercanía y control. Se trata de la recuperación de la subjetividad en un doble sentido. Por un lado, el reconocimiento de la imposibilidad de la objetividad y la distancia de lo social, en tanto el “sujeto que objetiva debe ser objetivado”, jugando con el lenguaje de Bourdieu (2007, 2008) y Bourdieu y Waquant (2012). Por otro lado, el uso positivo de esa condición social de quien objetiva lo social – que ya había anunciado Dilthey– es que en tanto humanos podemos entender lo humano, y es lo que diferenciaría las “ciencias del espíritu” de las “ciencias de la naturaleza”

Los hechos de la sociedad nos son comprensibles desde *dentro*, podemos revivirlos, hasta cierto grado, a base de la percepción de nuestros propios estados [...]. La naturaleza es muda para nosotros. Solamente el poder de nuestra imaginación infunde una apariencia de vida e interioridad en ella. [...] La naturaleza nos es extraña porque es algo exterior, nada íntimo. *La sociedad es nuestro mundo*. [...] Y, sin embargo, todo esto queda más que compensado por el hecho de que, lo mismo que me conozco y vivo por dentro, constituyo un elemento de ese cuerpo social y que los demás elementos son semejantes a mí y captables de igual modo por mí, en su interioridad. Comprendo la vida de la sociedad. (Dilthey, 1883/1949, p. 44-45; énfasis añadido).

La reflexividad es una habilidad común para desarrollar entre los investigadores en ciencias sociales. ¿Qué cómo se hace eso? Acá algunas ideas: historizando los conceptos, contextualizando a los sujetos, identificando las desigualdades en las relaciones de investigación, controlando los efectos y las cegueras del poder hegemónico de los órdenes de desigualdad que nos articulan y nos producen. Los feminismos, las luchas decoloniales y antirracistas han avanzado en eso que Quijano (2000) desarrollará como la “colonialidad del saber”.

El siguiente elemento común a estas 5 tradiciones metodológicas cualitativas es la construcción colectiva, compartida del conocimiento entre sujetos históricos que cooperan. Ya no se trata solamente de “colectar datos”, sino de co-producirlos, siendo conscientes de las implicaciones no solamente metodológicas, sino comprensivas y éticas de tal proceso. Ello implica en lo fundamental tener en cuenta el contexto de co-producción de la interrogación. Esa situación ha sido comúnmente enunciada en la valoración de los testimonios y las narraciones como las 4Q: ¿quién dice que a quien a propósito de qué? Esto fue propuesto desarrollado recientemente a partir del análisis de la comunicación (Laswell, 1985) como un elemento común a las tradiciones metodológicas cualitativas y al análisis del discurso como materialidad principal⁵. El modelo de la comunicación de Laswell se transformó en análisis crítico del discurso en Fairclough (1995), ampliando nuestras capacidades para ir más allá de lo dicho, de lo oído a lo escuchado. La triangulación es una consecuencia metodológica necesaria de lo anterior: pues es preciso considerar no solo las múltiples perspectivas de la situación comunicativa, sino la contextualización de ellas. El carácter situado de la relación de investigación en la separación objeto-sujeto a sujeto-sujeto, implica ampliar los recursos analíticos para poder comprender las diversas facies de los asuntos sociales.

⁵ Pero esto tiene un trasfondo más antiguo que viene de la Retórica de Aristóteles (2004) en el siglo IC a.c., la *Institutio oratoria* de Quintiliano (1887) y *De Oratore* de Ciceron (1983), ambas del siglo I d.c.

Tabla 3. Valores y cualidades compartidas (✓) en 5 tradiciones de investigación cualitativa

Tradición	Biografía	Fenomenología	Teoría Fundamentada	Etnografía	Estudio de caso
Subjetividad	✓	✓	✓	✓	✓
Construcción colectiva del sentido	✓	✓	✓	✓	✓
Importancia del contexto	✓	✓	✓	✓	✓
Inducción y teoría emergente	-	-	✓	-	-
Triangulación	✓	✓	✓	✓	✓
Reflexividad	✓	✓	✓	✓	✓
Búsqueda de esencias/ unidades de significado	-	✓	-	-	-
Observación participante	-	-	-	✓	-
Inmersión prolongada	-	-	-	✓	-
Delimitación precisa de caso	-	-	-	-	✓
Comparación de casos/teoría	-	-	✓	-	✓

Fuente: Análisis a partir de Creswell (2007).

Pero no todos las cualidades y valores son comunes a las 5 tradiciones metodológicas anunciadas. ¿Qué busca y qué logra cada una? Lo que las hace particularmente distintas son sus diferentes potencialidades, que además se multiplican cuando se enriquecen con perspectivas teóricas específicas. El poder de la biografía de dar cuenta de la experiencia social encarnada de las personas es muy distinto a la experiencia y el sentido de la fenomenología para acercarnos a la experiencia de mundos específicos. O la capacidad de la teoría fundada por dar cuenta de los marcos de acción de contextos sociales microsociológicos de la mano del interaccionismo simbólico, especialmente. O de la etnografía por acceder a la lógica y a la perspectiva social situada de la acción en “otros mundos” y del estudio de caso por dar cuenta de configuraciones situadas de la vida social e institucional. Entre estas, pareciera por la Tabla 3 que solamente la teoría fundada realiza inducción y propone teorías emergentes. Aunque no hay tal, todas en su momento utilizan distintos modos de inducción analítica para no quedar encerradas en la circunstancia, en la situación y el caso.

¿Cómo se realizan? La inmersión prolongada y la observación participante emergen como cualidades distintivas de la etnografía. La comparación constante del caso con la teoría es parte del proceder característico de los estudios de caso y de la teoría fundada, pero se puede ampliar a los otros enfoques, dependiendo de sus pretensiones analíticas y teóricas. Vemos pues, *grosso modo*, que hay ejes comunes y énfasis particulares de la formación metodológica cualitativa que permiten a los aprendices desarrollar capacidades para transitar entre ellas, teniendo en cuenta sus limitaciones y particularidades.

Para profundizar en estos encuentros y desencuentros es posible detallar los conjuntos de habilidades específicas de cada tradición metodológica cualitativa. En la Tabla 4 se sintetizan algunos repertorios prácticos al interior de cada tradición. Esas cualidades particulares permiten poner en sospecha la Tabla 3, que tiene un efecto homogeneizador, y a contrario *sensu*, ver como cada tradición tiene su propio *modus operandi*, y con ello, la necesidad de fortalecer actitudes y aptitudes especiales. Pese a las especificidades hay cualidades transversales a ellas: la escucha activa y empatía, reflexividad, posicionamiento ético explícito, habilidades de interpretación, flexibilidad y adaptabilidad y capacidad para construir confianza (Tabla 4). Si se miran

transversalmente las demandas de cualidades específicas para los investigadores, una formación consistente en varias de esas tradiciones retroalimenta positivamente la otras.

Tabla 4. Habilidades practicas propias de las 5 tradiciones de Investigación cualitativa

Tradición	Competencias, habilidades y capacidades básicas del investigador
Biografía	- Habilidad para recopilar relatos de vida y narrativas. - Sensibilidad ética y emocional ante historias personales. - Escucha activa y empatía. - Capacidad de interpretación contextual. - Reflexividad sobre su influencia en la reconstrucción biográfica.
Fenomenología	- Capacidad para "suspender juicios" (<i>epoché</i>) y practicar la reducción fenomenológica. - Escucha profunda y empática. - Habilidad para captar y describir esencias de la experiencia. - Reflexividad constante sobre su propia subjetividad. - Rigor en el análisis de descripciones detalladas
Teoría Fundamentada	- Dominio de técnicas de codificación (abierta, axial, selectiva). - Capacidad para adaptarse a los datos emergentes. - Pensamiento analítico y teórico. - Competencia en el muestreo teórico y saturación. - Tolerancia a la ambigüedad y flexibilidad metodológica
Etnografía	- Habilidad para la observación participante e inmersión cultural. - Sensibilidad e inteligencia intercultural. - Paciencia para realizar trabajo prolongado en campo. - Capacidad de interpretación holística. - Reflexividad sobre su rol y efecto en el grupo estudiado
Estudio de caso	- Minuciosidad en la recolección y triangulación de fuentes. - Capacidad de análisis profundo y síntesis contextual. - Flexibilidad para adaptar métodos. - Habilidad para delimitar y comprender la complejidad del caso. - Rigor para integrar diferentes perspectivas y validar hallazgos

Fuente: Análisis a partir Creswell (2007).

Redundemos un poco para recuperar la discusión en relación con los retos de la formación metodológica en el marco de la apertura pluralista de las ciencias sociales. En primer lugar, algo ya conocido: una postura en el positivismo epistemológico es poco compatible con las tradiciones metodológicas y sus encuentros son limitados y menores: descripción sistemática, pero inductiva, rigurosidad no replicable. El pospositivismo reduce las incompatibilidades, pero no las supera. Luego una formación de base positivista para las ciencias sociales tiene poca utilidad. La práctica común es hacer evidente los presupuestos positivistas de las escolarizaciones previas, para el énfasis en la subjetividad es distinto, así como en la experiencia, el uso de la contrastación y el control externo, dado el privilegio de la contextualización y la singularidad en las tradiciones cualitativas. Los posicionamientos epistemológicos constructivistas y participativos se encuentran plenamente con las tradiciones cualitativas. No lo es tanto para la Teoría Crítica, que como se detalla en la Tabla 7, tiene desencuentros con las limitaciones descriptivas, exploratorias y no críticas de las relaciones de poder, por ejemplo, de algunos enfoques metodológicos cualitativos. Estos mayores encuentros y desencuentros entre tres paradigmas y las vías metodológicas sirven de ejemplo de cómo se han consolidado nuevas tradiciones. Esa variabilidad se muestra de facto en la última versión del *Handbook of qualitative research* (Denzin et al., 2024) en el cual aparecen más de 6 posicionamientos epistemológicos (Positivista/Postpositivista, Constructivista/Interpretativo, Teoría crítica, Feminista y de Estudios de Género, Postmodernismo/Posestructuralismo, Metodologías Indígenas y Decoloniales) asociadas más de

once posibilidades metodológicas posibles (Estudio de caso, Etnografía de performance, Investigación narrativa, Teoría fundamentada, Investigación-acción participativa, Investigación basada en las artes críticas, Auto-etnografía, Metodología visual, Análisis temático, Análisis del discurso, Grupos focales).

Resumiendo lo anterior, pasamos de la herencia de valores criterio que se presentaban como cánones universales (la objetividad, la distancia, la neutralidad valorativa, la explicitación analítica, el control y la rigurosidad, entre otros) a otro conjunto de criterios, no solo epistemológicos sino éticos o políticos que se han enunciado, que, en algunas tradiciones, se han constituido como alternativas evidentes y en otros se están constituyendo. Como resultado de ello, hay una multiplicidad de opciones y elecciones por tomar, sobre todo para investigadores en formación que están entrando a comunidades de prácticas científicas o académicas específicas. Aunque sabemos que durante los procesos de formación es muy difícil elegir. Entre y uno otro seminario los estudiantes, especialmente de postgrado a veces cambian de enfoque. Se yerguen cual velas sometidas al vaivén del viento. ¿Cómo acompañar al sujeto que se enuncia a exponer no solo lo que trae en sí, sino a lo que quiere adscribirse como conjunto de valores que guiaran su proceso de producción de conocimiento?

Tabla 5. Encuentros entre paradigmas de investigación y tradiciones metodológicas

Tradición Paradigma /	Positivismo	Post positivismo	Teoría Crítica	Constructivismo	Participativo/ Cooperativo
Biografía	<u>Menor:</u> descripción sistemática de hechos.	<u>Limitado:</u> puede admitir análisis sistemáticos, pero sigue enfatizando la subjetividad.	Permite analizar biografías desde conflictos, poder y emancipación.	<u>Principal:</u> relación dialógica, narrativa compartida y construcción de significados individuales y sociales.	Puede integrarse participativamente, validando la voz biográfica como herramienta emancipadora.
Fenomenología		<u>Limitado:</u> valor a la experiencia, pero el análisis fenomenológico no busca pruebas causales.	Puede analizar experiencias de opresión.	<u>Central:</u> busca la esencia intersubjetiva y el sentido construido en diálogo con participantes.	La fenomenología participativa valida la voz de los sujetos sobre sus vivencias fundamentales.
Teoría Fundamentada	<u>Menor:</u> análisis sistemático, pero inductivo.	Busca el rigor, pero desde la inducción. Valora la contrastación constante.	Puede utilizarse para generar teoría transformadora desde los datos.	<u>Importante:</u> la teoría emerge socialmente, es construida con participantes.	La generación de teoría puede ser colaborativa y orientada a la acción social.
Etnografía		<u>Limitado:</u> reconoce observación sistemática, pero la interpretación y la ética emic son incompatibles con control externo.	Ideal para analizar poder, resistencia y cultura.	<u>Pleno:</u> comprensión holística, emic, subjetividad, inmersión reflexiva.	<u>Completo:</u> etnografía participativa promueve co-construcción, acción colectiva y devolución de hallazgos.
Estudio de caso	<u>Limitado:</u> sistema riguroso, pero no generaliza ni opera por replicabilidad.	Sistematicidad, triangulación, pero análisis contextual y singularidad priman.	Análisis de casos para exponer estructuras de poder, justicia y emancipación.	<u>Principal:</u> múltiple interpretación, construcción de significados contextuales.	Estudio de caso cooperativo, orientado a la transformación de contextos locales con participación activa.

Fuente: Análisis a partir de Guba y Lincoln (2005) y Creswell (2007).

Tabla 6. Desencuentros entre paradigmas de investigación social y tradiciones epistemológicas

Tradición Paradigma	Positivismo	Post positivismo	Teoría Crítica	Constructivismo	Participativo/ Cooperativo
Biografía	La narrativa de vida personal es ajena a la búsqueda de objetividad y generalización.	No busca explicación causal.	Si es puramente descriptivo, no transforma.		
Fenomenología	Rechaza la reducción positivista y la única realidad objetiva.		Solo si no explora la dimensión crítica.		
Teoría Fundamentada	Se opone a hipótesis a priori y deducción pura.	No prioriza control experimental.	Si se limita a proceso sin crítica social.		
Etnografía	La neutralidad y distancia del positivismo chocan con la inmersión y la subjetividad etnográfica.		Si no se problematizan las relaciones de poder.		
Estudio de caso	No busca leyes universales.	Atención menor a lo universal.	Si sólo describe casos.		

Fuente: Análisis a partir de Guba y Lincoln (2005) y Creswell (2007).

3. Retos para la enseñanza de la metodología

En la enunciación ideal de un proyecto de investigación o de sus resultados, la coherencia articuladora se da internamente entre conjuntos explícitos de presupuestos de orden onto-epistemológico que tienen consecuencias metodológicas, es decir que restringen y definen el conjunto de procesos prácticos de realización de la inteligibilidad⁶ propuesta o lograda. Si bien se podrían combinar algunos criterios de otros posicionamientos, saltar entre ellos anuncia los peligros de combinar supuestos, orientaciones gnoseológicas y propósitos (Tabla 1). Ello implica la formación de capacidades y lenguajes necesarios para la reflexividad asociada a la enunciación explícita de distintos órdenes o dimensiones insertas en la construcción de un problema de investigación: supuestos de orden ontológico, axiológico, epistemológicos, metodológicos y retóricos articulados internamente en un proceso de producción de conocimiento cualquiera (Castellanos, 2018). Las cualidades de cada tradición son conjuntos de valores compartidos, algunos de ellos embebidos en otras enunciaciones disciplinares o en procesos sociales o profesionales, no todos inscritos en la idea de programa como lo enunciara Lakatos (1983) o de línea de investigación al interior de comunidades de prácticas científicas delimitadas. Con ello podemos afirmar que hay conjuntos de dimensiones, acciones y prácticas aprendidas y realizadas que tienen que hacerse conscientes para los aprendices. Una parte importante de la formación metodológica consiste entonces en eso. La otra, tal vez mas importante será poder actuar en consecuencia.

Uno de los problemas que enfrenta la formación metodológica en la contemporaneidad es la amplísima diversidad de comunidades de prácticas académicas y científicas. Otro es que cada vez pareciera que es mejor el tiempo dispuesto para desarrollar con justicia la complejidad de cada una al interior de un programa de formación disciplinar o interdisciplinar. La solución puede ser delimitar, desde la formulación del programa de formación, especialmente de postgrado, un posicionamiento epistemológico restringido. Si eso no se da, y hay una cierta apertura, por ejemplo, en la formulación de problemas no restringidos a un enfoque particular, se necesitaría por las menos dos condiciones para hacer posible una formación metodológica responsable. Una

⁶ La idea de “esquemas de inteligibilidad” se enuncia por Berthelot (1998) como los distintos dispositivos teórico-metodológicos de las ciencias sociales.

formación básica común transversal orientada a fortalecer el razonamiento y la explicitación del propio posicionamiento en el conjunto de posibilidades del momento y la disponibilidad de más recursos de cada tradición. A la sazón hay varias posibilidades: más manuales, nuevos y alternativos de las distintas comunidades de práctica que anuncian procesos particulares de producción de conocimiento científico. Ello permitirá prevenir que no haya transfusiones y síndromes de cuerpo extraño.

En presencia de programas de formación con orientación plural la dificultad para la planeación de la enseñanza de la metodología de la investigación radica, en parte, en encontrar los elementos básicos o los mínimos comunes a una variedad de localizaciones. Aunque puede ser una limitación, se realiza con la intención de potenciar al sujeto, al no hacer una formación ortodoxa sino una suerte de desarrollo de una capacidad heterodoxa que permita moverse en distintas comunidades y entender de qué hablan y saber cuándo hay cambio de criterios. Ese es uno de los retos del pluralismo epistémico. Pero no es tan fácil de lograr. Y las formaciones ortodoxas pareciera que tienen más evidencias de logro y desarrollo de capacidades específicas. Pero no generales.

Un peligro del pluralismo epistemológico en la enseñanza de la metodología de la investigación es caer en la ortodoxia del monismo: una nueva manera de hacer las cosas, que se presenta como la verdadera. El lado contrario, no puede implicar caer en el relativismo epistémico: todo vale. Por ello parte del propósito de una enseñanza pluralista de la metodología de la investigación debe brindar herramientas para sobrevivir en la complejidad comprensiva y analítica de las ciencias y de los estudios sociales contemporáneos. ¿Cuáles son las destrezas necesarias?, ¿qué habilidades fortalecer?: el racionalismo, las capacidades de abstracción, de generalización, de inducción (ir de la parte al todo), de encontrar el todo en la parte (deducción).

Entonces, actualizar los currículos, en tanto discusión práctica, puede aterrizar en planes curriculares con secuencias didácticas adecuadas a esta ampliación de ofertas metodológicas. ¿En qué vamos a formar ahora?, ¿pensar, comprender, sintetizar, soportar las exigencias de las disciplinas, la erudición, la expresión, la comunicación?, ¿cuáles son esos espacios vacíos? ¿cuáles son las herramientas mínimas básicas comunes?, ¿las hay?, ¿o estamos de una deriva, una grandísima torre de Babel metodológica en la que no entendemos de qué es que estamos hablando?

4. Discusión y conclusión

Varios elementos podemos relevar para la discusión final. En primera instancia la posibilidad de enfrentar las herencias no reconocidas del monismo epistemológico en la enseñanza de la metodología de la investigación en las ciencias sociales. Lo cual imposibilita la consolidación de comunidades de prácticas científicas en un escenario plural y pluralista, dado el desbalance en las formaciones. Esto se hace más urgente en un contexto de revitalización del fisicalismo empirista de Comte con la ampliación de las capacidades de procesamiento otorgadas por la inteligencia artificial. Y no solo tiene consecuencias neo-empiristas e intuicionistas, en un escenario de poca reflexibilidad epistemológica y metodológica y, con ello, de debilidad analítica en medio de una aparente disminución de las debilidades prácticas. ¿Cómo equilibrar formaciones metodológicas que respondan a distintas demandas de reflexión y acción sin caer en el relativismo empirista? Es decir, defendiendo la coherencia, sistematicidad, organicidad y cohesión de las distintas propuestas metodológicas. Esto es importante si se asume aún como valores compartidos el carácter público y, por lo tanto, sometido a la crítica y a la evaluación comunitaria, de los productos y las realizaciones individuales o colectivas.

Adaptar la planeación formal de las formaciones metodológicas en las distintas áreas de las ciencias sociales a un contexto plural, implica, en primera instancia, la voluntad de reconocer y valorar las distintas tradiciones metodológicas, en sus posibilidades y en sus incapacidades o límites. Esa actitud se puede promover entre los docentes y con ello entre los estudiantes. Aunque implica el desafío de establecer marcos explícitos para evaluar y validar las prácticas de investigación de lo social.

Una de las dimensiones más complejas a fortalecer en las formaciones es la reflexividad crítica del auto posicionamiento en procesos y problemas concretos de investigación. No es evaluar

al autor, sino al sujeto cognoscente que enactúa, en relación con repertorios de prácticas de conocimiento y contextos concretos de acción e interacción (Varela *et al.*, 1991). Superada la oposición sujeto-objeto del monismo, el reto metodológico es reconocer las interacciones que producen comprensiones efectivas, y afectivas, en el mundo. Ir más allá de un sujeto que conoce, a sujetos en interacción, con marcos de acción-comprensión disimiles multiplica las complejidades en las que deben situarse los investigadores contemporáneos. Los procesos colaborativos, de interacciones comprensivas y no solo instrumentales como producir o coleccionar datos tratan de superar las complejidades gnoseológicas de perspectivas, ontologías y epistemologías disimiles interactuando. No se trata solo ahora de anunciar las restricciones éticas de la co-construcción, sino otras dimensiones que regularmente se quedan ocultas y amplían la incompreensión.

La necesidad de encontrar mínimos formativos que potencien las capacidades para producir conocimientos se hace más urgente en contextos de restricciones formales, especialmente durante la educación universitaria. En ese marco de restricciones y ante la imposibilidad de formaciones enciclopédicas, es preciso fortalecer habilidades para navegar en entornos y demandas pluralistas, manteniendo valores públicos como el rigor, la coherencia y la responsabilidad del conocer. Ello implica formar en la capacidad para reconocer otros puntos de vista, pero especialmente, para enunciar el propio, con honestidad y sin-vergüenza. La formación metodológica no puede concentrarse solamente en el desarrollo de habilidades y procesos técnicos, sino también en aumentar la tensión de cohesión de los modelos de datos propios de la vigilancia de la articulación teoría-método.

Referencias

- Aristóteles. (2004). *Retórica* (J. García Blanco, Trad.). Gredos.
- Berthelot, J-M. (1998). *L'intelligence du social: Le pluralisme explicatif en sociologie*. Presses Universitaires de France.
- Bourdieu, P. (1997). *Las reglas del arte: génesis y estructura del campo literario*. Anagrama.
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico* (A. Dilon, Trad.). Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (2008). *Homo academicus* (A. Dilon, Trad.). Siglo XXI.
- Bourdieu, P., & Wacquant, L. J. D. (2012). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Siglo XXI.
- Castellanos Obregón, J. M. (2016). Reflexión acerca de la enseñanza de la investigación en tres programas de formación: Antropología, sociología, y maestría en ciencias sociales (MACISO). En C. Gallegos Elías, A. Mejía Martínez & Y. Paredes Vilchiz (Coords.), *¿Cómo investigamos? ¿Cómo enseñamos a investigar? Tomo IV. In memoriam Hugo Zemelman Merino* (95-128). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Castellanos Obregón, J. M. (2018, noviembre). *La brújula epistémica: Reflexividad en el espacio de posibles epistemológicos* [Ponencia]. VI Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales (ELMeCS), Universidad Nacional de La Plata, Buenos Aires, Argentina. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.12596/ev.12596.pdf
- Castellanos Obregón, J. M., & Estévez Ceballos, J. A. (2025). ¿Prescripción o descripción metodológica?: ¿Cómo se está orientando la escritura del capítulo metodológico de las tesis? *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales (RELMECS)*, 15(1), e153. <https://doi.org/10.24215/18537863e153>
- Castro-Gómez, S. (2005). *La hybris del punto cero: Ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)*. Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Castro-Gómez, S., & Grosfoguel, R. (Eds.) (2007). *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos & Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.
- Cicerón, M. T. (1983). *El orador*. Gredos.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches*. Sage Publications.
- Denzin, N. K., Lincoln, Y. S., Giardina, M. D., & Cannella, G. S. (Eds.) (2024). *The SAGE handbook of qualitative research*. SAGE Publications.
- Derrida, J. (1971). *De la gramatología*. Siglo XXI.
- Dilthey, W. (1944 [1883]). *Introducción a las ciencias del espíritu: En la que se trata de fundamentar el estudio de la sociedad y de la historia*. Fondo de Cultura Económica.
- Durkheim, É. (1986). *Las reglas del método sociológico*. Fondo de Cultura Económica.
- Dussel, E. (2020). *Siete ensayos de filosofía de la liberación: Hacia una fundamentación del giro decolonial*. Editorial Trotta.
- Estany, A. (2006). *Introducción a la filosofía de la ciencia*. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Fairclough, N. (1995). *Critical discourse analysis: the critical study of language*. Longman.
- Feyerabend, P. (1970). *Contra el método. Esquema de una teoría anarquista del conocimiento*. Editorial Ariel.
- Fleck, L. (1986a). On the crisis of 'reality' [1929]. In R. S. Cohen & T. Schnelle (Eds.), *Cognition and fact: Materials on Ludwik Fleck* (47–57). D. Reidel Publishing Company.
- Fleck, L. (1986b). Scientific observation and perception in general [1935]. In R. S. Cohen & T. Schnelle (Eds.), *Cognition and fact: Materials on Ludwik Fleck* (59–78). D. Reidel Publishing

Company.

- Fleck, L. (1986c). To look, to see, to know [1947]. In R. S. Cohen & T. Schnelle (Eds.), *Cognition and fact: Materials on Ludwik Fleck* (129–151). D. Reidel Publishing Company.
- Foucault, M. (1968). *Las palabras y las cosas: Una arqueología de las ciencias humanas*. Siglo XXI.
- Gallegos Elías, C., Mejía Martínez, A., & Paredes Vilchiz, Y. (Coords.) (2014). *¿Cómo investigamos? ¿Cómo enseñamos a investigar? Tomo IV. In memoriam Hugo Zemelman Merino*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (2005). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research* (191-215). SAGE Publications.
- Haraway, D. (1991). *Simians, cyborgs, and women: The reinvention of nature*. Routledge.
- Harding, S. (1991). *Whose science? Whose knowledge?: Thinking from women's lives*. Cornell University Press.
- Kuhn, T. S. (1971). *La estructura de las revoluciones científicas*. Fondo de Cultura Económica.
- Lakatos, I. (1983). *La metodología de los programas de investigación científica*. Editorial Alianza.
- Lasswell, H. D. (1985). Estructura y función de la comunicación en la sociedad. En M. Moragas (Ed.), *Sociología de la comunicación de masas. II. Escritura, funciones y efectos* (50-68). Editorial Gustavo Gilli.
- Lyotard, J-F. (1987). *La condición postmoderna. Informe sobre el saber*. Ediciones Cátedra.
- Maldonado, C. E. (2021). Epistemología de la imposibilidad o ciencia de la indeterminación. *Cinta de Moebio. Revista de Epistemología de Ciencias Sociales*, (70), 44-54.
- Mead, M. (1973). *Sexo y temperamento en las sociedades primitivas*. Editorial Laia.
- Piovani, J. I. (2018). Reflexividad en el proceso de investigación social: Entre el diseño y la práctica. En J.I. Piovani & L. Muñiz Terra (Coords.), *¿Condenados a la reflexividad? Apuntes para repensar el proceso de investigación social* (74–92). CLACSO/Editorial Biblos.
- Popper, K. R. (1973). *La miseria del historicismo*. Alianza Editorial.
- Popper, K. R., & Eccles, J. C. (1977). *El yo y su cerebro*. Editorial Labor.
- Quijano, A. (2000). La colonialidad del poder, el eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (Comp.), *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (201-246). CLACSO.
- Quintiliano, M. F. (1887). *Instituciones Oratorias*. Librería de la viuda de Hernando y Ca. https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/instituciones-oratorias-0/html/ffbc2d6-82b1-11df-acc7-002185ce6064_41.html
- Varela, F. J., Thompson, E., & Rosch, E. (1991). *The embodied mind: Cognitive science and human experience*. The MIT Press.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.

Autor.

Juan Manuel Castellanos Obregón

Universidad de Caldas, Manizales, Colombia.

Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud por la Universidad de Manizales. Magíster en Comunicación Educativa por la Universidad Tecnológica de Pereira y Antropólogo de la Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá. Profesor Titular del Departamento de Antropología y Sociología de la Universidad de Caldas.

E-mail: juan.castellanos@ucaldas.edu.co

Citado.

Castellanos Obregón, J. M. (2026). Ni ortodoxias ni "todo vale": Vigilancia de la articulación teoría-método en la formación de investigadores. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*, 16(32), 81-97.

Plazos.

Recibido: 10/11/2025. Aceptado: 28/07/2026.