



Universidad Nacional Abierta
Dirección de Investigaciones y Postgrado
Maestría en Educación Abierta y a Distancia
Área de Epistemología e Investigación
Unidad Curricular: [Metodología de la Investigación I](#)

Lectura 3 Acerca del Debate Metodológico en la Investigación Educativa

Gibaja, R. (1998). Acerca del debate metodológico en la investigación educativa. La educación. Revista Interamericana de Desarrollo Educativo XXXII (103), pp. 81-93.

[\(compilación con fines instruccionales\)](#)

ACERCA DEL DEBATE METODOLÓGICO EN LA INVESTIGACIÓN EDUCACIONAL

Regina E. Gibaja¹

RESUMEN

La autora señala que en los últimos años se observa, en América Latina, un movimiento de opinión favorable a la investigación cualitativa, principalmente en su modalidad participativa, y llama la atención sobre el hecho de que, así como en la investigación clásica se corren riesgos cuando se desnaturalizan los fundamentos o emplean mal los procedimientos, esta situación se agrava en los enfoques cualitativo-etnográficos.

Presenta la discusión metodológica como el conflicto entre dos metodologías: la clásica (el "método científico") y un nuevo paradigma conocido, entre otros nombres, como etnográfico o cualitativo. Señala que las posiciones frente al conflicto paradigmático adoptan tres formas principales: intolerancia, coexistencia, o búsqueda de su síntesis.

La autora revisa las tres posiciones y después de aclarar distintas escuelas y modalidades variadas que aparecen tanto en la posición positivista como en la cualitativa, llama la atención sobre la necesidad de pensar la metodología en función de las lógicas específicas en uso en cada investigación, y no en la idealización de la práctica científica que lleva a posiciones intransigentes.

Este artículo valoriza la necesidad del conocimiento de las críticas internas conducidas en cada paradigma y las alternativas elaboradas consecuentemente, las cuales presenta en forma sucinta.

SUMMARY

The author points out that, during the last years, there has been emerging in Latin America a favorable opinion regarding the qualitative research, especially in its participatory modality. She calls the reader's attention to the fact that, as with the classic research in which one takes risks when foundations become denaturalized or procedures misused, this situation is aggravated by the qualitative-ethnographic approach.

The author presents the methodological discussion as the conflict between two methodologies: the classic one (the "scientific method") and a new paradigm known, among others, by the name of ethnographic or qualitative. The author also

¹ Educadora argentina. especialista en metodología de la educación, investigadora principal del Centro de Investigaciones en ciencias de la Educación, Instituto Torcuato di Tella, Buenos Aires, Argentina

points out that the positions facing the paradigmatic conflict adopt three main stances: intolerance, coexistence, or research of its own synthesis.

She reviews the three stances and, after clarifying several different schools of thought and positions that show up in both the positivist and qualitative positions, she calls the reader's attention to the need for thinking the methodology in function of the specific logics used by each research and not on the idealization of scientific practices that might take intransigent positions.

The article valorizes the need for knowing the internal critique conducted in each paradigm and the alternatives consequently elaborated, all of which the author presents in a concise way.

RESUME

L 'auteur fait remarquer qu'au cours des dernières années, on a relevé en Amérique latine une tendance favorable à la recherche qualitative, notamment en ce qui a trait aux modalités de participation. Il attire l'attention sur le fait que, à l'instar de la recherche classique ou on court des risques lorsque les fondements sont dénaturés ou que les procédures sont mal utilisées, cette situation s'aggrave lorsqu'on a recours à une approche qualitative et ethnographique.

L'auteur présente la discussion méthodologique comme un conflit entre deux méthodologies: la méthodologie classique ("la méthode scientifique") et un nouveau paradigme connu entre autres sous les qualificatifs d'ethnographique ou qualitatif. L 'auteur établit que les positions face au conflit paradigmatique se manifestent de trois façons principales: intolerance, coexistence, ou recherche de leur synthèse.

L'auteur examine les trois positions et après avoir souligné les différentes écoles et diverses positions qui figurent tant dans la position qualitative, l'auteur appelle l'attention du lecteur sur la nécessité de se pencher sur la méthodologie en fonction des spécifiques en usage pour chaque recherche et non pas dans l'idéalisation de la pratique scientifique qui porte prendre des positions intransigentes.

Cet article met en valeur la nécessité de connaître les critiques internes conduites dans chaque paradigme et les options élaborées par la suite, ce que l'auteur présente succinctement.

RESUMO

A autora indica que se observa nos últimos anos, na América Latina, um movimento de opinião favorável à pesquisa qualitativa, principalmente de modalidade de participação, e chama a atenção do leitor para o fato de que, assim como na pesquisa clássica corre o risco de os fundamentos se desnaturarem ou os procedimentos serem mal utilizados, esta situação se agrava quando se usam os enfoques qualificativos e etnográficos.

Apresenta ela a discussáo metodológica como o ponto de conflito entre as duas metodologias; a clássica (ou "método científico") e um novo paradigma conhecido, entre outros nomes, como etnográfico ou qualitativo. Também nos diz que as posicoes frente ao conflito paradgmáfico adotam tres atitudes principais: intolerancia, coexistencia, ou a pesquisa de sua síntesis.

A autora revisa essas tres posicoes e, depois de explicar diferentes escolas de pensamento e outras variadas atitudes que aparecem tanto na posicao positivista como na qualitativa, chama a atencao do leitor para a necessidade de pensarse a metodologia em funcao das lógicas específicas usadas em cada pesquisa, e nao na idealizacao da prática científica que leva a posicoes intransigentes.

O artigo valoriza a necessidade de se conhecer as críticas internas conduzidas em cada paradigma e as alternativas elaboradas consecuentemente, as quais a autora apresenta em forma concisa.

Introducción

En 1974 Cronbach advertía que la complejidad de la situación escolar obligaba a renunciar a la búsqueda de leyes generales de la instrucción y recomendaba que los esfuerzos de la investigación se aplicaran a encontrar conceptos explicativos poderosos y a describir los contextos singulares en que se produce la instrucción (1975). En ese mismo año de 1974 Campbell llegaba a "la conclusión de que el conocimiento cuantitativo depende del cualitativo y va más allá de éste. Esta dependencia está pobremente representada en mucho de la ciencia social cuantitativa." Snow, por su parte, discutía la validez de los experimentos en educación: la imposibilidad de asegurar la representatividad de las situaciones, de los tratamientos y de las demás características de la realidad educacional le hacían dudar de la utilidad del experimento como herramienta de investigación educacional (1981).

Estas advertencias provienen de practicantes y teóricos de los enfoques cuantitativos clásicos; como investigadores líderes en la escena educacional de los Estados Unidos, influyeron en las formas de encarar el estudio de la escuela y el aula en ese país y en otros ámbitos, y estimularon el desarrollo de alternativas más aptas para su comprensión. Al mismo tiempo, otros investigadores de la educación buscaron orientaciones metodológicas en las corrientes de pensamiento que responden a la sociología comprensiva, la fenomenología o el interaccionismo simbólico. Cobraron auge los estudios cualitativos de la escuela y alcanzó gran predicamento, especialmente en Inglaterra, la "nueva sociología de la educación", con su énfasis en los aspectos micros de la educación y su búsqueda de significados contextuales.

Hasta hace pocos años, estos desarrollos parecían no haber afectado el estilo de hacer investigación en educación —me refiero especialmente a los estudios de la escuela y de la instrucción— en América Latina. Hoy, sin embargo, la situación ha cambiado visiblemente. Se observa un movimiento de opinión favorable a la investigación cualitativa en sus diferentes formas y, principalmente, en su modalidad participativa. Puede esperarse que la difusión de estos estilos de trabajo entre muchas personas interesadas en la investigación en nuestro medio vaya acompañada, como sucedió en otras partes, de la crítica y el rechazo de las

otras orientaciones metodológicas, que suelen agruparse bajo el rubro genérico del positivismo.

Seguramente mucha de la gente que trabaja con esta nueva metodología posee la formación epistemológica y metodológica necesaria para comprender sus alcances y aplicarla con seriedad. Sin embargo, en la medida en que el enfoque se difunde y su prestigio alcanza a sectores más numerosos y tal vez menos preparados, puede suponerse que será adoptado por muchos principiantes que no poseen el entrenamiento requerido para ello. En estas circunstancias, las ideas básicas en que se inspiró el enfoque etnográfico pueden desnaturalizarse, perdiendo quizás el impulso renovador de la metodología que las críticas motivaron. Como en su momento señaló el investigador Ray C. Rist (1980):

La etnografía está convirtiéndose en un manto para legitimar mucho trabajo de mala calidad, pobremente realizado y mal concebido. Cuando se cuestiona tal trabajo, la respuesta consiste en utilizar terminología defensiva. El estudio es una proyección de la realidad que es "real" para los participantes; las descripciones son elaboraciones de la "teoría a ras de tierra" (*ground theory*) y, finalmente, es inadecuado que un extraño desafíe lo que fue una experiencia fenomenológica y muy personal. La lógica del método se invierte. En lugar de hacer comprensible lo raro y desconocido, la defensa consiste en privatizar lo que debería estar abierto a escrutinio.

Rist, que ha trabajado desde hace años en la corriente etnográfica, ya señalaba en 1980 el peligro de convertir este enfoque en una moda y, recordando el ataque de Wright Mills al *empirismo abstracto*, advertía:

Lo que ha sucedido a los métodos cuantitativos en los últimos veinte años está ahora en un tris de repetirse dentro de los estudios cualitativos. El método etnográfico está en boga. Irónicamente, cuanto más in es el método, menos se parece a un instrumento de investigación disponible y más se acerca a las características de un movimiento. La etnografía como un movimiento está generando sus voceros, su propio lenguaje, sus aspectos *hard* y *soft*, sus debates internos sobre los límites de lo aceptable y lo inaceptable y sus propias publicaciones. En verdad, está siguiendo el camino previamente tomado por los métodos cuantitativos.

Los mismos riesgos -desnaturalizar los fundamentos o emplear mal los procedimientos por falla de entrenamiento— corren quienes se inician en la investigación dentro de las formas clásicas. Sin embargo, dadas sus características, la situación se agrava en el caso de los enfoques cualitativos y etnográficos. El hecho de que sus principios básicos no estén codificados en instrucciones específicas, lo que alentaría precisamente contra el sentido fundamental del enfoque, deja abiertas las opciones al investigador y no da orientaciones al principiante, quien resulta así totalmente responsable de sus decisiones metodológicas. En el caso de la investigación participativa, estos riesgos son más decisivos ya que la investigación deja de ser una actividad que requiere entrenamiento profesional y se abre a los miembros de la comunidad docente en general.

Esta situación, que seguramente no ha pasado inadvertida a las personas interesadas en la investigación de la educación, debe preocupar especialmente

a quienes están a cargo de la formación de los nuevos investigadores: a los problemas típicos del entrenamiento en la investigación (Gibaja 1981) se suman ahora los que se derivan de las nuevas preferencias metodológicas.

En síntesis, puede decirse que hoy hay en América Latina una activa polémica acerca de las formas de hacer investigación en educación, especialmente en las áreas de la instrucción escolar; parte de la polémica gira alrededor del conflicto entre lo que se está empezando a reconocer como dos grandes paradigmas -- aunque la justificación del uso de este término está a su vez sujeta a discusión—. Uno de éstos corresponde a la metodología clásica y se identifica como el "método científico". El otro modelo, aunque por cierto no es nuevo, se considera hoy un *paradigma en ascenso*. Sus diferentes versiones se conocen por nombres tales como enfoque etnográfico o cualitativo, etnometodología, comprensión o descripción densa (Gibaja 1983). Como veremos luego, los contendientes en el debate adoptan una de tres posiciones frente al conflicto "paradigmático": intolerancia, coexistencia o búsqueda de la síntesis-

Lo que sigue son algunas reflexiones sobre estos temas desde la perspectiva de quien, habiéndose formado en la metodología clásica, trabaja desde hace ya muchos años buscando formas alternativas para el estudio de la realidad de la escuela y el aula.

Los riesgos de la simplificación

La primera observación que deseo destacar tiene que ver con el tratamiento indiferenciado que los partidarios del nuevo paradigma dan a aquellas formas de hacer investigación que no satisfacen sus criterios y a las que muchas veces se refieren, indiscriminadamente, con el término *positivismo*.

En críticas de este tipo, es frecuente que no se hagan distinciones entre formas de pensamiento como el positivismo del siglo XIX, representado por Comte y Mili, el positivismo lógico o el conductismo². Este uso del término positivismo oculta lo que estas corrientes tienen de distintivo. La consecuencia es que, de hecho, quedan comprendidas en este rótulo general concepciones de la ciencia que sus sostenedores difícilmente ubicarían bajo este nombre.

Al rechazar toda corriente que no se ajuste a las modalidades del enfoque etnográfico o fenomenológico, la crítica que se hace desde esta posición no distingue, por ejemplo, el inductivismo del positivismo clásico del antiinductivismo de Popper y del modelo hipotético deductivo; tampoco diferencia la "logicalidad" de este modelo de la racionalidad metodológica de Toulmin. O bien se desconocen las diferencias entre el operacionalismo extremo y las posturas que buscan especificar el alcance de las observaciones sin pretender reducir el concepto a su indicador.

En definitiva, no se dice cuáles son los criterios para diferenciar estrictamente entre las metodologías cualitativas y el paradigma "positivista". Queda

² Al preguntarse a que se llama positivismo, D. C Phillips (1983) distinguió cuatro corrientes: además de las tres que se citan aquí incluya el empirismo. Según este autor, '...los filósofos no han dejado dudas acerca de la variedad de cosas que son conocidas por el nombre de 'positivismo', pero los investigadores en educación y en las ciencias sociales han sido menoscuados "a veces con consecuencias desafortunadas -

la sensación de que muchas veces se llama positivismo simplemente a todo aquello que no reúne los requisitos del enfoque fenomenológico. O, como dice Phillips (1983).

...parece que la palabra positivismo despierta sentimientos negativos de tal naturaleza que a veces se usa en forma general para condenar toda posición con que el escritor en cuestión discrepa, sin tener en cuenta hasta qué punto la posición es positivista.

De hecho, uno se pregunta cuál es el carácter decisivo, o el criterio clave, para decidir que ciertas posturas metodológicas son positivistas. Dicho de otro modo, qué características de las concepciones que los epistemólogos definen como positivismo (el positivismo lógico, por ejemplo) debe mostrar un determinado enfoque metodológico para que se lo ubique en el clan de los positivismos, aun que la definición guste o no a quienes exhiben esta posición.

En la educación comparada, por ejemplo, el criterio clave para autores como Epstein es la vocación nomotética (declaración oral en una conferencia en Buenos Aires, junio de 1987). La búsqueda de generalizaciones como objetivo de la investigación hasta para asignar una posición metodológica positivista desde la perspectiva de este autor.

Así como pueden reconocerse diversas expresiones dentro de la modalidad más clásica de la metodología de la investigación, a algunas de las cuales se las llama positivistas legítimamente y a otras no, quizás con menos razón, también hay muchas versiones de la alternativa etnográfica o cualitativa. Además de las ya mencionadas, se suelen citar las que se inspiran en la crítica literaria o artística, el enfoque fenómeno lógico, la observación participante y la investigación-acción. Estas versiones coinciden en muchos aspectos pero no en todos, debido en parte a la variedad de tradiciones filosóficas en que se inscriben. Las semejanzas pueden encontrarse en los procedimientos de recolección y análisis de los datos, las formas de conceptualizar los problemas y percibir los objetivos de la investigación, las modalidades con las cuales los investigadores se relacionan con la realidad o las concepciones de la verdad, la objetividad y la validez. Una de las diferencias más importantes reside en la medida en que la concepción del conocimiento y de la verdad involucra una posición relativista que tiene consecuencias para la tarea de investigación.

Quién desee profundizar en estos temas deberá consultar una extensa bibliografía, tanto para conocer las "variedades" del positivismo como sus equivalentes de la etnografía. Mi intención es solamente señalar los riesgos de las simplificaciones indebidas.

La crítica a una de las grandes corrientes y, consiguientemente, la adopción de la otra como forma de trabajo científico, no debería hacerse sin conocer los fundamentos década una, sus orígenes y sus implicaciones. De otro modo se corre el riesgo de repetir los mismos errores que se quieren superar. Delamont y Atkinson (1980) señalan que

...muchos de aquellos que han adoptado un enfoque etnográfico en la investigación educacional, lo han hecho como reacción al "positivismo"

o al "empirismo vacío" (o cualquier otro epíteto que se invoque en esta vena). Hay un peligro presente de que, por lo menos algunos de ellos, se encuentren contribuyendo a una nueva variedad del mismo trabajo inadecuado: un empirismo vacío de bases teóricas (1980).

Esto se debería a que la etnografía, pese a su afinidad como método con algunas posiciones teóricas, no define necesariamente un contenido teórico: "se puede hacer etnografía bajo los auspicios de una pluralidad de teorías." (Delamont y Atkinson 1980). Aunque esta interpretación del enfoque etnográfico pueda ser discutible, parece una advertencia muy saludable.

Intolerancia, coexistencia o síntesis

El rechazo indiscriminado de las formas "positivas" de hacer investigación por parte de quienes sostienen que el enfoque etnográfico es una actitud equivalente a la que en su momento tuvieron los herederos del positivismo lógico respecto de las posiciones no positivistas. El positivismo lógico sólo aceptaba un modo de hacer investigación en las ciencias sociales; el método consistía básicamente en "hacer inferencias lógicas a partir de los malcríales provistos por la observación. Los términos usados en las diversas ciencias también están unificados, en principio, porque todos pueden ser reducidos a términos que se refieren a lo observado directamente en la experiencia." (Kaplan 1961). De acuerdo con su concepción de la unidad de la ciencia y del método, quienes se adhirieron a los principios del positivismo lógico o a su herencia no aceptaron i otras formas de acceder al conocimiento que aquéllas que se ajustaran estrictamente a los cánones de los procedimientos experimentales, correlacionales y estadísticos.

Los últimos ecos de este debate en los Estados Unidos, dentro de la comunidad de investigadores educacionales, se encuentran, por ejemplo, en el *Educational Researcher*, periódico de la American Educational Research Association. Ver los siguientes artículos: "*Blitzkrieg Ethnography: On the Transformation of a Method Into a Afovement*", de R. Rist, 1980,9 (2); "*On Ilie Differences Between Scientífíc Research and Artistic Approaches to Qualitative Research*", de E. Eisner, 1981,10 (4); "*Anastasia Msght Still Be Alive, bul the Monarchy Is Dead*", de E. Eisner, 1983, 12 (5); "*Ethmography in Educational Research: The Dynamics of Diffüasion*", de D. Fetterman. 1982, 10 (3); "*Quanlilative Versus Qualitative Research: An Attempt lo Clarify the Issue*", de J. K. Smith, 1983, 12 (3); "*Closing Down the Convenation: The End of the Quantitative-Qualitative Debate*", de J. K. Smith y L. Heshusius, 1986, 15 (1); "*Improving Educational Research Through the Developmen of Educational Paradins*", de D. Tuthill y F.Ashton. 1985,12 (10); "*Afterthe Wake: Posipositivistic Educational Thought*", de D. D. Phillips, 1983,12 (5); "*Drawing Valid Meanig from Qualitative Data: Toward a Shared Craft*, de M. Miles y A. M. Huberman, 1984, 13 (5); "Two

Dogmas of Educational Research", de K. R. Howe, 1985, 14 (8); *"The Rescue from Relativism: Two Failed Attempts and an Alternative Strategy"*, de R. Donmoyer, 1985, 14 (10); *"Some Principles of Postpositivistic philosophy Science"*, de J. Carrison, 1986, 15 (9). En Inglaterra estas discusiones se pueden encontrar, por ejemplo, en el *British Journal of Sociology of Education*, según los artículos *"The Two Traditions and Educational Ethnography: Sociology and Anthropology Compared"*, de S. Delamont y Paul Atkinson, 1980, 1 (2); *"A Model of Classroom Coping Strategies"*, de A. Pollard, 1982, 3(1); *"Interaction and Sociology of Education"*, de R. Fielding, 1984, 5(1)-

La posición anterior era claramente predominante en el ambiente de la investigación educacional hasta no hace mucho; años. Hoy el conflicto paradigmático genera tres reacciones entre los investigadores en educación.

Una de ellas rechaza toda forma de eclecticismo que intente conciliar los dos modelos o paradigmas, o que tolere su coexistencia. La segunda acepta la coexistencia siempre que diferentes investigadores o escuelas de investigación admitan distintas modalidades de trabajo, o que se recomiende el uso de ambas formas dentro de la misma investigación como modo de complementar y ampliar la riqueza de la información y de los puntos de vista expuestos- La tercera posición postula la necesidad de una síntesis que supere el conflicto. También pueden categorizarse las reacciones ante el relativismo que crean las nuevas posiciones, como lo hace Allender (1986), en conservadoras y radicales, Ubicándose él mismo en esta última posición. Allender sostiene que adoptan la postura conservadora quienes creen que los cambios introducirán nuevas reglas en la investigación, pero que la estructura general de ésta se mantendrá. Esto permitiría una metodología unificada aceptada por la comunidad científica. Serían consideradas posiciones más radicales aquellas que no admiten una metodología común y sostienen que hay realidades alternativas para cuyo conocimiento se necesitan criterios de investigación diferentes.

Para Smith y Heshusius (1986), que se ubican en la primera posición, la relación entre los paradigmas pasó por tres etapas: conflicto, *détente* y, ahora, cooperación. Quienes adoptan esta última posición, dicen los autores, olvidan de dónde provienen las diferencias entre los enfoques. Los problemas del método, que implican concepciones de la ciencia y del conocimiento, se transforman en simples problemas de procedimiento que pueden conciliarse sin dificultad. Para dichos autores, en cambio, la validez de un estudio no depende de las técnicas, sino de la lógica de justificación que emplea y, por lo tanto, no aceptan que los dos enfoques puedan ser compatibles.

Al segundo grupo pertenecen los investigadores que aceptan la compatibilidad entre los principios subyacentes a los dos enfoques y, por lo tanto, toleran su coexistencia. Se encuentran aquí los investigadores que, representando al enfoque etnográfico, sostienen que éste puede alcanzar altos grados de confiabilidad y validez que lo hacen compatible con las formas tradicionales

de investigación. Un ejemplo es la obra de J. Preissie Goetz y M. D, LeComte, *Ethmography and Qualitative Design in Educational Research* (1984), en la que intentan una codificación de los procedimientos aceptados en la investigación cualitativa. También podrían incluirse en esta posición los investigadores que, trabajando dentro de la tradición cuantitativa clásica, han flexibilizado sus posiciones y aceptan procedimientos que no se ajustan totalmente a los cánones clásicos, e incluso los recomiendan. Los metodólogos mencionados al comienzo, Cronbach, Campbell y Snow, son buenos ejemplos de esta categoría.³

Para las posturas más intransigentes, como la de Smith y Heshesius que ya hemos visto, cualquier intento de conciliación o síntesis tiende a olvidar los orígenes del conflicto y reducir éste a cuestiones de procedimiento. Desde esta perspectiva, esfuerzos como los de Goetz y LeComte se inscriben en una concepción de verdad como correspondencia entre datos y realidad -- la posición realista-- y abandonan la concepción idealista de que lo que cuenta como conocimiento es resultado del acuerdo dentro de un contexto histórico y socialmente determinado (Smith 1983). Estos autores creen que, al desaparecer las distinciones filosóficas, sobreviven sólo las diferencias técnicas entre los enfoques (Smith y Heachusius 1986).

Otro investigador que no acepta ninguna coexistencia o integración de los enfoques es Hamilton (1985): "...los supuestos del 'estudio de casos' y del 'análisis de muestras están de tal modo en oposición que proporcionan pocas oportunidades para la integración metodológica y la elección de procedimientos". Pero la incompatibilidad resultante es tan insatisfactoria que Hamilton sugiere la necesidad de una tercera opción, que no llega a explicitar en su trabajo.

Esta última posición, en que se postularía la búsqueda de una síntesis, nos llevaría a retomar el problema donde lo dejó Weber. Así parecen sugerirlo quienes sostienen que éste fracasó (Smith y Heshusius 1986) en su intento de conciliar el idealismo y el positivismo: Para Weber, la tarea de la sociología es comprender la acción por su sentido, entendiendo que las interpretaciones son sólo hipótesis causales que deben confrontarse empíricamente.

Quienes aspiran a una síntesis encuentran difícil, sin embargo, explicitar cómo la conciben. Así, Reason y Rowan (citados en Allender 1986) sostienen:

Quizás nuestro trabajo debe verse como directamente en oposición al trabajo ortodoxo, una clase de antítesis, si esta clase de lenguaje ayuda. Pero, si esto es verdad, entonces estamos en dificultades porque, como el pensamiento dialéctico muestra, oponerse a algo es estar aún

³ Una situación similar parece darse entre los fenomenólogos: "...virtualmente ningún teórico de la acción, fenomenólogo social, etnometodólogo o sociólogo interpretativo en realidad está haciendo investigación social totalmente consonante con los supuestos epistemológicos que subyacen al enfoque. Mucho trabajo fenomenológico derivado de Husserl y Schütz ha involucrado procedimientos sistemáticos inferenciados,...que podrían hacer sentirse cómodos a algunos neopositivistas (Miles y Huberman 1984).

ligado a ello. Si simplemente estuviéramos en contra de la investigación ortodoxa, no estaríamos diciendo nada nuevo y podríamos ser vistos simplemente como "anticiencia". El nuevo paradigma es una síntesis de indagación ingeniosa e investigación ortodoxa, una síntesis que se opone mucho a la antítesis que suplanta.

Una postura más pragmática adoptan Miles y Huberman (1984), quienes se niegan a tomar partido en la polémica; "Si uno considera cuidadosamente a investigación que se está desarrollando efectivamente en nombre de una u otra metodología, parece que son pocos los investigadores en acción (*working; researchers*) que no están mezclando las dos perspectivas." Si esto fuera así, como todo parece indicarlo, constituiría otro ejemplo de la reconstrucción que de los procedimientos científicos hacen metodólogos y epistemólogos por caminos ajenos a los que siguen el investigador. Mas adelante se discutirán los conceptos de *lógica -en-uso* y *lógica-reconstruída*.

En todo caso. Miles y Huberman creen que, puesto que ni el positivismo ni el paradigma cualitativo son monolíticos "existen variaciones y hasta contradicciones internas dentro de cada uno de ellos-", no se trata de una dicotomía sino de un continuo epistemológico, del cual el neopositivismo y el neoidealismo constituyen los extremos. "Las escuelas de pensamiento se oponen en los extremos conceptuales pero, si se desempaqueta cada conjunto, se liberaría una tremenda variabilidad." (Miles y Huberman 1984). Esto nos lleva a pensar que están creciendo en la comunidad de investigación paradigmas nuevos, más ecuménicos y quizás más congruentes con nuestros datos y formas de interpretarlos.

En realidad, con mayor o menor intransigencia mutua, las dos tradiciones metodológicas de las ciencias sociales de algún modo han coexistido desde el siglo pasado. En las ciencias de la educación, sólo ahora se ha hecho visible el conflicto, que no es nuevo en la investigación de la actividad humana. La reacción tan violenta de sectores importantes dentro de la comunidad de la investigación educacional muestra en cierta medida el provincialismo en que ha estado encerrada hasta poco tiempo atrás y el escaso sentido crítico con que aceptó, durante largos períodos, los criterios metodológicos que se le impusieron externamente.

La autonomía del investigador

Siempre es conveniente repensar los fundamentos de nuestro trabajo de investigación. Sin embargo, no ayudaremos al desarrollo de metodologías de investigación más adecuadas si nos limitamos a discutir hoy en los mismos términos en que el debate se ha planteado, desde hace tiempo, en Inglaterra y Estados Unidos, en el campo de la investigación educacional y en la sociología de la educación.

En las secciones anteriores se ha sugerido que algunas de las condiciones en que se tratan los problemas epistemológicos y metodológicos pueden ser poco productivas, especialmente para los estudiantes que acceden a esta discusión sin la perspectiva que da el conocimiento de sus antecedentes. Uno de los

peligros es que se planteen las discrepancias entre los paradigmas como si se tratara de enfrentamientos epistemológicos novedosos: se corre el riesgo de olvidar que, en primer lugar, las posiciones que hoy son parte del enfoque etnográfico fueron formulados muchos años atrás y reconocen su origen en el pensamiento de Dilthey, en la fenomenología o en el interaccionismo simbólico de la escuela de Chicago, entre otras influencias.

En segundo lugar, no se toma en cuenta que las limitaciones de la metodología cuantitativa cuya crítica se hace desde el enfoque etnográfico ya han sido señaladas por muchos metodólogos que no pertenecen a esta última orientación, se consideren o no positivistas. Estos críticos objetaron diversos aspectos de la metodología cuantitativa para los que ofrecieron alternativas u otras soluciones. Ejemplos importantes son los trabajos de epistemólogos como Scriven, Toulmin o Kaplan y de metodólogos como Dunkel, Glass y muchos otros, estos últimos dentro del campo de la investigación educacional-

Sin entrar a analizar los aportes a que se alude en el párrafo anterior, me interesa destacar, como una de las contribuciones más importantes de la crítica metodológica que se realiza desde adentro de la tradición clásica, la afirmación de la autonomía del investigador. En *The Conduct of Inquiry* (1964), Kaplan, discutiendo el papel de la lógica en el proceso científico y a partir de su posición pragmática, distingue entre las *lógicas-en-uso* y las *lógicas-reconstruidas*.

"La lógica-en-uso en toda investigación debe probarse a sí misma; tal prueba consiste en el éxito de la investigación, discernible por cualquier otra sana lógica-en-uso".

La lógica-en-uso, o el estilo cognoscitivo del científico, no es idéntica a la lógica-reconstruida, que

"...no es una descripción sino una idealización de la práctica científica. Ni aun el más grande de los científicos tiene un estilo cognoscitivo que sea total y perfectamente lógico, y aun la más brillante pieza de investigación revela sus divagaciones demasiado humanas.

...La reconstrucción idealiza la lógica de la ciencia al mostrarnos lo que sería si se la extrajera y refinara en su forma más pura".

Esta idealización puede llevarse tan lejos que sólo sea útil para el desarrollo de la misma lógica y no para la comprensión y evaluación de la práctica científica. Algunas de las lógicas "reconstruidas" no hacen justicia a las "lógicas" usadas por los científicos e, inversamente, puede suceder que no tengan su contrapartida en lo que es realmente el trabajo científico, afirma Kaplan, aludiendo aquí al modelo hipotético deductivo.

Pero el mayor peligro en confundir la lógica-en-uso con la lógica particular reconstruida (e idealizada) es que subvierte la autonomía de la ciencia:

La fuerza normativa de la lógica tiene el efecto, no necesariamente de mejorar la lógica-en-uso, sino de acercar ésta a una mayor conformidad con la reconstrucción impuesta...

Cuando la reconstrucción es matemáticamente elegante, precisa y poderosa — como es verdad de la lógica "hipotético-deductiva"— sus atracciones son casi irresistibles. Pero la pregunta crucial concierne no a las virtudes de la misma lógica reconstruida, sino más bien a su utilidad en la iluminación de la lógica-en-uso.

En forma más llana. lo que parece querer decir Kaplan es que cualquier modelo o paradigma epistemológico, especialmente si exhibe bondades evidentes, puede tener la dudosa virtud de anular la capacidad de decisión del científico en la determinación de cual es el camino más adecuado -más racional— para la solución de su problema.

O, para decirlo con la elegante frase de Toulmin (1972),

En el corazón de los recientes argumentos acerca del cambio conceptual está la percepción (*insight*) de que ningún ideal singular de "explicación" o de justificación racional...es aplicable universalmente en todas las ciencias y en todos los tiempos. Cada disciplina efectiva ha tenido fines e ideales específicos, que han determinado sus métodos y estructuras, y un filamento central en su desarrollo histórico ha sido el refinamiento y la clarificación progresiva de tales fines e ideales. Este refinamiento es la actividad central que ha creado las ocasiones para sugerir, probar y adoptar nuevos métodos, procedimientos y estructuras intelectuales (Toulmin 1972:157).

Kaplan y Toulmin, desde sus perspectivas particulares muestran que en el debate metodológico no fue necesario esperar ni auge de los enfoques etnográficos para que se planteara la necesidad de la apertura metodológica, dentro del respeto a la autonomía del investigador y a la racionalidad del proceder científico. Además de las contribuciones de Kaplan y Toulmin, pueden citarse como ejemplos de cambios que la crítica interna ha inducido en el paradigma clásico las correcciones: al operacionalismo extremo, la aceptación de que objetividad no siempre equivale a intersubjetividad y el reconocimiento de que una explicación no requiere ser predictiva, por una parte, y no se diferencia demasiado de una buena descripción, por la otra- Las razones por las que se producen estos cambios y correcciones merecen un cuidadoso estudio.

En cambio, lo que el debate de los últimos tiempos nos enseña es que al acentuarse la polarización —consecuencia del mismo debate— se tiende a destacar los casos más extremos y menos conciliables de cada paradigma y a olvidarse, precisamente, de las críticas internas producidas dentro de cada uno y de las alternativas elaboradas consecuentemente.