XI CONGRESO INTERNACIONAL
DE EDUCACIÓN Y GERENCIA AVANZADA

Investigar:
Cuando en vez de confrontar metodologías, nos atrevemos a ponerlas en diálogo

Gonfiantini, Virginia [1]

Resumen

El siguiente texto es fruto de años de asesoramiento en investigaciones de posgrado, reconociendo la dificultad de muchos tesistas para pensar la investigación como una práctica que conlleva estudio, dedicación, disciplinamiento, rigurosidad, diálogo de saberes, debates epistémicos y construcción metodológica. El escrito no intenta ser una guía metodológica de cómo desarrollar una investigación cuantitativa o cualitativa, ni caracterizar los enfoques en sus distintas dimensiones; lejos está de nosotros esa pretensión simplista. Nuestro objetivo es presentar los diversos procesos epistémicos-paradigmáticos en debate que se ponen en juego al llevar a cabo una investigación en ciencias sociales y romper estancos al abrir el diálogo. A partir de una pregunta inicial que deviene en una construcción singular y situada, toma forma teórica-metodológica-investigativa una propuesta que se expresa con la solidez que le da el entramado de la complejidad.

***Palabras claves**: investigar, disciplina, interdisciplina, transdisciplina, complejidad*

[1] Universidad Nacional de Rosario (Argentina) / Multiversidad Mundo Real Edgar Morin (México) E-mail: vgonfiantini@hotmail.com

Introducción

La pregunta es la devoción del pensamiento

- Heidegger

Sabemos que nos encontramos en contextos cada día más complejos que exigen numerosas estrategias para su abordaje. Podemos pensar en temáticas, en problemáticas o en tendencias, pero siempre vamos a encontrar solapamientos que nos desafían.

De allí la necesidad de pensar todo proyecto de investigación como manifestación de un tejido reticular que, al entramar distintas y múltiples prácticas y acontecimientos que se desarrollan en el ámbito social y cultural, nos invitan a pensar en sus dimensiones: científica, educativa, institucional, política, económica, técnica, simbólica, ideológica, y la nómina puede continuar por cuanto nos movemos en escenarios que cada día presentan nuevas incertidumbres.

Ello no significa flexibilizar las metodologías llevándolas a perder su rigor específico y necesario. Por el contrario, si consideramos todo objeto de estudio como complejo, nos habilita la senda para encontrar los espacios fecundos de interacción interdisciplinarios, para comprender mejor sus polifacéticas dimensiones. Entonces, si hablamos de la necesidad de construir un proceso de investigación, con todo el rigor que exige, pensaremos en producción, reconocimiento, apropiaciones, lecturas, interpretaciones, condiciones, situaciones con las cuales los seres humanos se comunican.

Tal marco de referencias nos lleva a buscar la significación y complejidad estructural en las que insertaremos nuestro proceso de investigación y, en un primer paso, hemos de considerar que no existen antagonismos entre metodologías cuantitativas o cualitativas, por cuanto bien pueden ser complementarias entre sí, en tanto el empleo de una no excluye la posibilidad de usar la otra cuando sea necesario. No son consideraciones estancas que se mueven sin vasos comunicantes y, por ende, no existe un orden en cuanto a la prioridad de su uso.

Hablemos de etimología

Un paso esencial nos conduce a buscar la raíz de esos términos que nos convocan para ubicar nuestro punto de partida. Según los distintos diccionarios etimológicos, encontramos dos huellas: investigar proviene del latín *in* (en) y *vestigare* (hallar, inquirir, indagar, seguir vestigios; *Investigare* deriva de *vestigium* que significa en "pos de la huella de", es decir "buscar una pista".

Por lo tanto, podemos afirmar que investigar también es "*hacer camino al andar*" vinculando pensamiento y acción.

Las reflexiones teóricas-epistémicas-metodológicas que presentaremos, nos ayudarán, justamente desde esas múltiples dimensiones, a construir un camino de la investigación en ciencias sociales, no planteando paradigmas únicos y soberbios sino, desde el diálogo de saberes y la democracia cognitiva, utilizar aquello que -de cada paradigma metodológico- "nos sirve" para "pensar" nuestro camino hacia la investigación.

Hablemos de paradigmas

Las rupturas epistémicas de principio de siglo XX (Gonfiantini, 2018), nos advirtieron de la crisis de la racionalidad clásica y la necesidad de pensar con nuevas categorías de análisis la ciencia del siglo XX.

El devenir del tiempo nos invita a pensar, desde la alteridad, para poder relacionarnos con el conocimiento desde otro lugar, dejando de lado la objetividad clásica del paradigma positivo-cuantitativo para comenzar a pensar desde las fronteras del conocimiento, desde la reintroducción del sujeto en el acto cognitivo, dando lugar en una primera instancia al paradigma cualitativo y a fin de siglo XX (antecediendo temporalmente a las teorías poscríticas y decoloniales) a la perspectiva compleja en metodología de la investigación.

¿Qué es un paradigma? Volviendo nuestra mirada hacia Khun (1980) el paradigma es un sistema de creencias, principios, valores y premisas que determinan la visión que una comunidad científica tiene de la realidad, el tipo de preguntas que se hace, los problemas que son legítimos estudiar, así como los métodos y técnicas válidas para la búsqueda de respuestas.

Cada paradigma en cada momento histórico determina (en términos foucaultianos de poder) lo que es conocimiento y cómo abordarlo. Esa historicidad y discursividad, esa normatividad ética y política "legitiman" los circuitos de selección, producción y distribución del conocimiento.

Es justamente en el desarrollo histórico del conocimiento "natural" en "cultural" que entran en juego tensiones que van configurando su legitimidad y veracidad: *doxa* y *episteme;* autoridades y monopolios; disciplinas-interdisciplinas-transdisciplinas; información-saber-conocimiento; comunidades científicas y sociedades de conocimiento; tradiciones-traducciones-interpretaciones. Por lo que el debate epistémico necesario que subyace en toda investigación va a determinar la concepción de hombre, de mundo y de conocimiento, que es la trilogía pertinente para comenzar cualquier tipo de pregunta de investigación.

Y es en el asombro, en la perplejidad, en el desconocimiento, donde comienza ese caminar investigativo. Desde la pregunta filosófica por los orígenes hacia la construcción situada de la respuesta que es justamente la construcción del caminante-investigador en su acción de búsqueda-deviniente-constructiva.

Hablemos de epistemologías

Lo primero que hemos de preguntarnos es si la relación del sujeto-objeto de conocimiento se construyó de la misma manera a lo largo del tiempo.

Tenemos que considerar que, antropológicamente hablando, siempre existió una preocupación desde el *homo sapiens* hasta el *homo reflexus* (Gonfiantini, 2021) por conocer, por pensar diferentes formas de acercarse al conocimiento y diferentes técnicas, instrumentos y procesos metacognitivos para acceder, reflexionar y entramarse con él. Desde el mito al *logos*, desde las religiones a las cosmovisiones, el *homo* siempre estuvo inquieto en su pretensión por conocer. Ese conocer según Habermas está más vinculado al *eros* aristotélico que al deseo sexual freudiano, esa racionalidad es la que movió al hombre a conocer desde la *tékhne*, la *phronesis*, la crítica hasta el *complexus*.

Haciendo un rápido rastreo histórico-filosófico por las diferentes figuras epistémicas que "detentaron" ese poder y autoridad, nos encontramos que en el medioevo hablábamos del *trívium* y *cuadrivium* como modos de presentación del saber, pero es con la Modernidad clásica cuando comenzamos a hablar de conocimiento científico de la mano de Descartes y su Discurso del Método (1637) y Meditaciones Metafísicas (1641), del conocimiento pedagógico en Comenio con su Didáctica Magna (1657) y con los *Philosophiæ naturalis principia mathematica* (1687) de Newton. Desde esos tres exponentes de ruptura que configuran el discurso moderno clásico nos encontramos con una primera figura epistémica: **la disciplina**.

El siglo XX se inaugura desde el cuestionamiento disciplinar proveniente de diferentes ciencias y teorías: matemática, química, psicoanálisis, física, Escuela de Frankfurt. Las críticas vuelven su mirada a la objetividad, la universalidad, el determinismo, la homogeinización y la certidumbre de la racionalidad moderna; categorías como azar, indeterminación, incertidumbre, deseo, inconsciente, devenir, interpelan la pretensión homogeinizante y universalista, construyendo en y con la historia, en y con la cultura, una nueva relación con el conocimiento. Esa relación está dada por la inauguración del sujeto deseante, cultural, discursivo, histórico y cómo, desde su propia subjetividad, se reintroduce en el acto de conocer, construyendo una nueva relación no-lineal, cultural. Tal contexto de mediados de siglo XX habilita a Piaget, desde la epistemología genética (1950), a pensar en la segunda figura epistémica que es **la interdisciplina** y su construcción metodológica interdisciplinaria.

Antes de continuar, nos parece importante aclarar que para hablar de interdisciplina debemos considerar a la realidad como un sistema complejo. En palabras de García (2007),

> […] en nuestra concepción de los sistemas complejos, lo que está en juego es la relación entre el objeto de estudio y las disciplinas a partir de las cuales realizamos el estudio. En dicha relación, la complejidad está asociada con la

> imposibilidad de considerar aspectos particulares de un fenómeno, proceso o situación a partir de una disciplina específica". (p. 21)

De allí que, si hablamos de interdisciplina, los diferentes enfoques aparecen en la delimitación de la problemática, y ello implica que "el estudio de problemáticas concebidas como sistemas complejos y que el estudio de sistemas complejos exija de la investigación interdisciplinaria" (p. 33). Más adelante focaliza esta premisa al señalar que el elemento integrador de un equipo disciplinario para este tipo de sistema, se concreta en un marco "conceptual y metodológico común, derivado de una concepción compartida de la relación ciencia-sociedad, que permitirá definir la problemática a estudiar bajo un mismo enfoque, resultado de la especialización de cada uno de los miembros del equipo de investigación". (p. 35)

Avanzando en su reflexión enlaza interdisciplinariedad y sistemas complejos, para aclarar que:

> […] la 'complejidad' de un sistema no está solamente determinada por la heterogeneidad de los elementos (o subsistemas) que lo componen, y cuya naturaleza los sitúa normalmente dentro del dominio de diversas ramas de la ciencia y la tecnología. Además de la heterogeneidad, la característica determinante de un sistema complejo es la *interdefinibilidad* y mutua dependencia entre las *funciones* que cumplen dichos elementos dentro del sistema. Esta característica excluye la posibilidad de obtener un análisis de un sistema complejo por la simple adición de estudios sectoriales correspondientes a cada uno de los elementos. (p. 87)

Entrado ya el siglo XX y teniendo en cuanta la epistemología genética y los sistemas complejos de Piaget y su interdisciplina, Barasab Nicolescu, desde la física cuántica (no-linealidad), Prigogine, desde la termodinámica (con su bifurcación y los sistemas alejados del equilibrio) y Morin desde la complejidad, inauguran la tercera figura epistémica que nos llega hasta nuestros días, **la transdisciplina.** En palabras de Follari (2007, p. 84)

> […] se intenta acabar con el peso constitutivo que lo regulatorio ha tenido en ciencias físico-naturales, donde la noción de predicción ha gozado de fuerte predicamento, basada en la idea de la regularidad de lo fáctico. Las estructuras disipativas mostrarían la imposibilidad de prever la reacción de acuerdo a condiciones iniciales controladas: serían azar en acto, ostensión de un universo no predeterminado.

Infografía 1: Desde el cuestionamiento disciplinar se abre el horizonte a una investigación transdiciplinaria. Elaboración propia.

La transdisciplinariedad, según Nicolescu (2009), y de acuerdo con el prefijo "trans", abarca "lo que está, a la vez, entre las disciplinas, a través de las disciplinas y más allá de toda disciplina. Su finalidad es la comprensión del mundo presente, y uno de sus imperativos es la unidad del conocimiento" (p. 37). No obstante, para que una investigación sea pensada desde una dimensionalidad transdisciplinaria, no se puede desconocer que "la estructura discontinua de los niveles de Realidad determina la estructura discontinua del espacio transdisciplinario que, a su vez, explica por qué la investigación transdisciplinaria es radicalmente diferente de la investigación disciplinaria, siendo a su vez complementaria…" (p .38). Llegados a este punto, vemos cómo no existe un único modo de relacionarnos con la realidad: todo depende de la posición epistémica del sujeto en el mundo para relacionarse con ese conocimiento. Por lo tanto, la investigación que cada uno pretenda desarrollar, tiene que ser coherente con sus propias epistemologías de base. Y ello sin obviar que todo acto de investigar implica preguntarnos sobre la ética. En otro momento (Gonfiantini, 2019) retomamos a Cullen quien sostiene "que la enseñanza de la ética tiene que ver con defender una postura crítica en relación con la pretensión de validez moral, frente a todo tipo de fundamentalismo, sin ceder a la tentación de un excepticismo radical." (2007, p. 43). En esa línea ya se ubicaba su afirmación (2000) respecto a entenderla en cuanto disciplina racional y crítica, en tanto permite distinguir contenido, métodos, categorías, formas de argumentación, criterios de validez, acorde a diversas teorías que logran trazar una verdadera historia disciplinar. Historia que se construye con paradigmas compartidos y comunidades teóricas que entramaron extensos y complejos debates incluso entre las mismas posturas teóricas. De allí que categóricamente pueda aseverar que sería simplista ignorar esa historia disciplinar o de formación disciplinar.

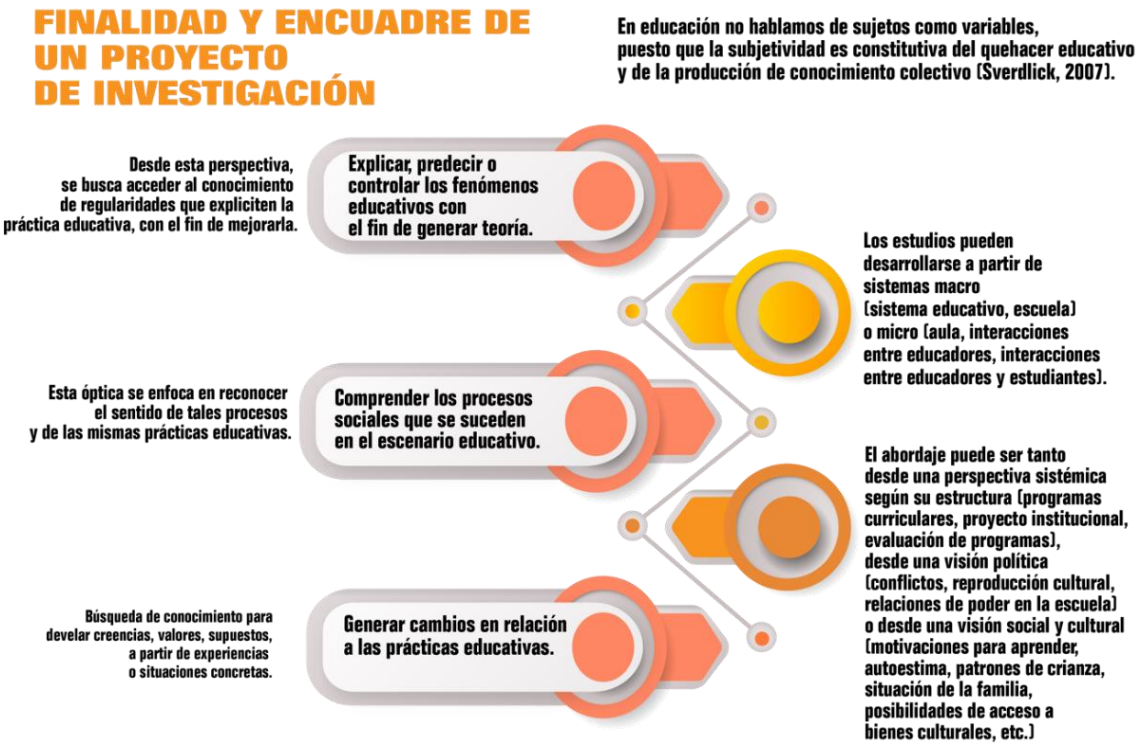
Asumiendo esa óptica, previo a presentar cuestiones más "técnicas" en el acto de investigar, damos otro paso y hacemos nuestras las palabras de Follari (2007):

> […] en tiempos en que la apelación simplista a la interdisciplina reaparece por variadas vertientes, cuando la pérdida de límites entre disciplinas es presentada como una curiosa liberación de constreñimientos, la idea de inconmensurabilidad sirve a la vez a dos objetivos que proponen alguna tensión mutua: 1. Muestra la imposibilidad de reducción de los discursos diferenciales a la unicidad, la no existencia de una lógica única y de un lenguaje común universalmente aceptado; 2. Por eso mismo, desautoriza las fáciles asimilaciones y ligazones interdiscursivas (…) en las que no se advierte las rupturas en términos de lo inconmensurable, y donde tiende a considerarse toda mezcla conceptual como legítima y posible" (p. 121)

Hablemos de finalidades

Dado el carácter complejo del fenómeno educativo y sus implicancias en investigación, para reflexionar sobre las formas de construir una metodología, podemos partir desde las finalidades que deseamos imprimir:

- Explicar, predecir o controlar los fenómenos educativos con el fin de generar teoría. Desde esta perspectiva, se busca acceder al conocimiento de regularidades que expliciten la práctica educativa, con el fin de mejorarla.
- Comprender los procesos sociales que se suceden en el escenario educativo. Esta óptica se enfoca en reconocer el sentido de tales procesos y de las mismas prácticas educativas.
- Generar cambios en relación con las prácticas educativas, buscando conocimiento para develar creencias, valores, supuestos, a partir de experiencias o situaciones concretas.



Infografía 2: Finalidades de una propuesta metodológica. Elaboración propia.

Nos encontramos, entonces, con la necesidad de reconocer que la investigación en educación siempre tiene una intencionalidad y supone una constante toma de decisiones. A partir de este punto basal, hemos de determinar que el **objeto de estudio** al que nos abocamos **encierra un alto grado de complejidad que requiere un abordaje con alternativas metodológicas múltiples, no excluyentes.**

A ello debemos sumar que cuando hablamos de un fenómeno educativo complejo, hemos de reconocer que está atravesado por interacciones entre sujetos, en algunas ocasiones difíciles de observar, especialmente cuando nos referimos al estudio de creencias, valores, sentidos, significaciones, aspectos éticos o políticos de la educación o motivación e intenciones tanto de educadores como educandos. Y en este punto ha de surgir otra faceta: la percepción, que alude a la manera del ser humano de conceptualizar de modo distinto una realidad específica, en tanto su visión estará mediatizada por representaciones sociales y culturales que dan lugar a descripciones de infinita riqueza y extraordinaria variedad de aspectos y hechos posibles, haciendo que las mismas resulten siempre incompletas o insuficientes al responder a una mera selección de eventos realizados por quien observa y describe (Popper, 1995).

En esta rápida mirada, surgen las limitaciones de una sola teoría, método, técnica o instrumento para interpretar la realidad desde la simplificación o reducción al momento de abordar cualquier investigación. La complejidad y dinamismo de cualquier fenómeno educativo plantea interrogantes que no admiten una sola visión y demandan métodos y técnicas apropiadas, sin dejar de lado el reconocimiento de la multiplicidad de variables que aparecen y requieren prudencia al planificar y desarrollar

una investigación, para aceptar limitaciones que pueden, incluso más allá del valor de los hallazgos, no alcanzar la generalización requerida.

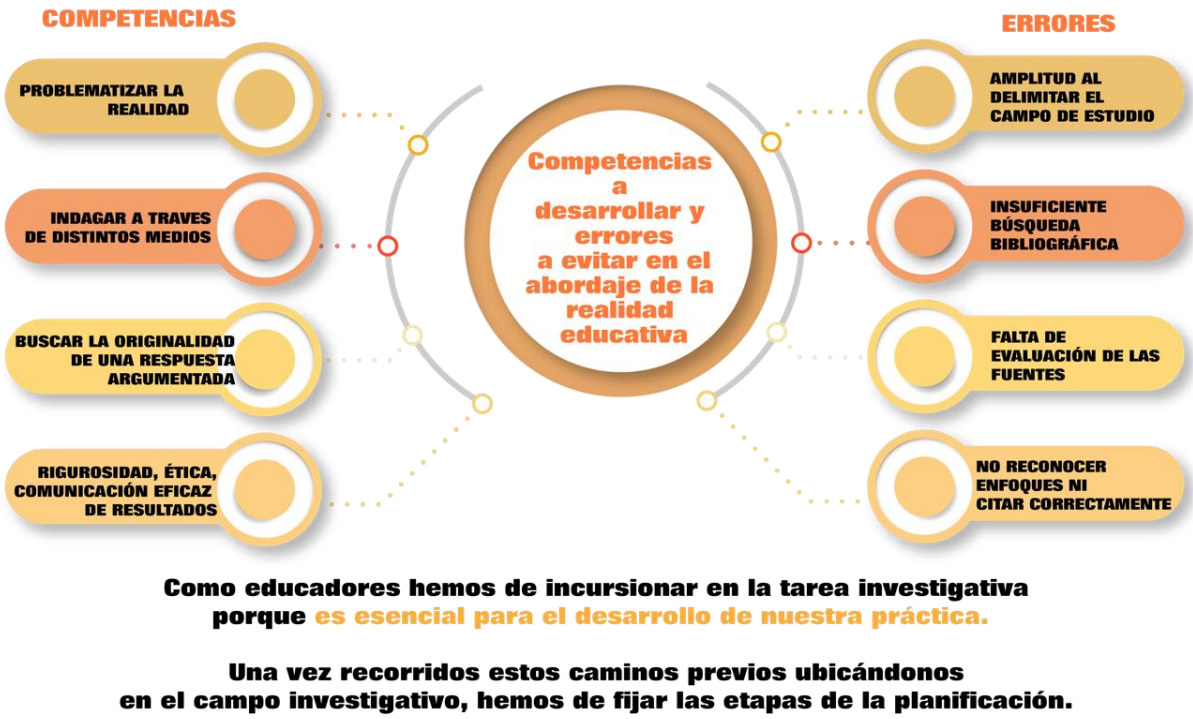
Si avanzamos y nos detenemos en el carácter multidisciplinar del campo educativo, encontraremos otro aspecto a considerar junto a la relación que se instala entre el investigador y el objeto investigado. A diferencia de otras disciplinas, el educador forma parte del fenómeno que desea investigar: su aula, el contexto institucional y social en el que despliega su actividad, su experiencia en la práctica, los proyectos que se desean concretar a nivel establecimiento educativo, etcétera. Es decir, en educación no hablamos de sujetos como variables puesto que la subjetividad es constitutiva del quehacer educativo y de la producción de conocimiento colectivo (Sverdlick, 2007). Como hemos visto a lo largo de los trayectos de formación, Carr & Kemmis (1988) señalan que los estudios pueden desarrollarse a partir de sistemas macro (sistema educativo, escuela) o micro (aula, interacciones entre educadores, interacciones entre educadores y estudiantes). Además -para graficar aún más la complejidad de la realidad educativa- podemos recordar que el abordaje puede ser tanto desde una perspectiva sistémica según su estructura (programas curriculares, proyecto institucional, evaluación de programas), desde una visión política (conflictos, reproducción cultural, relaciones de poder en la escuela) o desde una visión social y cultural (motivaciones para aprender, autoestima, patrones de crianza, situación de la familia, posibilidades de acceso a bienes culturales, etc.)

Competencias por desarrollar y errores a evitar en el abordaje de la realidad educativa

Como educadores hemos de incursionar en la tarea investigativa porque es esencial para el desarrollo de nuestra práctica. Ello implica potenciar y desarrollar la capacidad de **problematizar,** de preguntarnos constantemente sobre la realidad en que estamos inmersos, que observamos; sobre aquello que leemos, reflexionamos y ponemos en acción en nuestro quehacer pedagógico. Luego de plantear los aspectos que nos cuestionan, hemos de buscar los modos de acercarnos a esas situaciones para **indagar** a través de distintos medios, aquella información actualizada acorde a nuestra finalidad. Y, si bien nos ha de interesar la **originalidad** de una propuesta que dé respuesta argumentada, hemos de tener en claro, la **rigurosidad que requiere el proceso de investigación, la ética y los modos de comunicación de los hallazgos realizados**.

Este desafío requiere evitar errores que no son ajenos a ninguna disciplina: **la amplitud al delimitar el campo de estudio**; la **insuficiente búsqueda bibliográfica**, al no identificar debidamente los descriptores que facilitarían la tarea; la **falta de evaluación de la calidad de las fuentes**, especialmente a partir de la variedad que ofrecen las páginas web y que pueden encerrar dudoso respaldo; **no reconocer los enfoques teóricos** y mezclar voces de autores de distintas perspectivas

sin señalar por qué se los utiliza o qué diálogo se pretende realizar; **no citar correctamente**.



Infografía 3: Competencias a desarrollar y errores a evitar. Elaboración propia.

Trazar una hoja de ruta: planificar

Una vez recorridos estos caminos previos ubicándonos en el campo investigativo, hemos de fijar las etapas de la planificación.

a) **Delimitación del tema.** Siempre la elección del tema responde a situaciones cotidianas en el ámbito educativo. Es fundamental delimitarlo a partir de algunos criterios que pueden ser: interés y motivación personal; conocimientos previos sobre la temática; experiencias; acceso a la información; vigencia y relevancia del tema; reconocimiento de posibilidades y limitaciones.

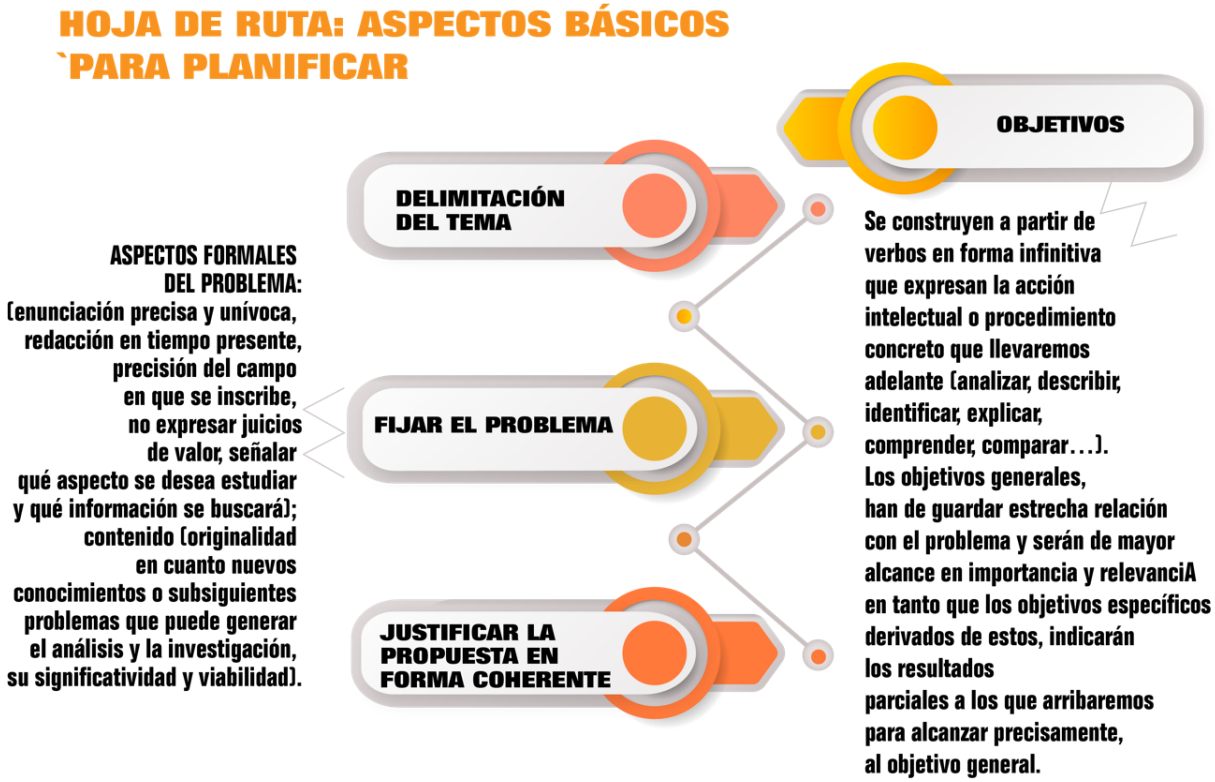
b) **El problema.** Este es el punto de partida. Definir qué deseamos investigar y qué aspecto de la realidad que cuestiona buscamos conocer mejor. Acá hablamos de delimitar también el problema: es un fenómeno, una situación, un acontecimiento que carece de información o es muy escasa y necesita una respuesta. Por ende, para fijar el interrogante que movilizará la investigación hemos de tener en cuenta sus **aspectos formale**s (enunciación precisa y

unívoca, redacción en tiempo presente, precisión del campo en que se inscribe, no expresar juicios de valor, señalar qué aspecto se desea estudiar y qué información se buscará); **contenido** (originalidad en cuanto nuevos conocimientos o subsiguientes problemas que puede generar el análisis y la investigación, su significatividad y viabilidad).

c) **Las hipótesis.** En este aspecto partimos de una respuesta preliminar al problema, tanto para validar o para orientar nuestro estudio.

d) **La justificación.** Necesitamos explicitar la importancia de nuestra propuesta de investigación, fundamentar lógica y coherentemente los motivos por los cuales es importante dedicar tiempo y estudio a la problemática seleccionada. Para ello, haremos un primer acercamiento al tema, definiremos conceptos claves mencionados en el problema, marcaremos los antecedentes que existen y señalaremos la línea en que se inscribe nuestro plan (currículum, didáctica, tecnología, virtualidad, presencialidad, etc.) Para ello, tras la búsqueda amplia, variada, constante, actual, notoria, realizaremos un esquema de contenidos, que organicen y jerarquicen los contenidos que sustentarán la investigación.

e) **Los objetivos**. En este aspecto nos referimos a la intencionalidad de nuestra investigación y a los resultados que esperamos lograr. Se construyen a partir de **verbos en forma infinitiva** que **expresan la acción intelectual o procedimiento concreto** que llevaremos adelante (analizar, describir, identificar, explicar, comprender, comparar…). Los **objetivos generales** han de guardar estrecha relación con el problema y serán de mayor alcance en importancia y relevancia, en tanto que los **objetivos específicos** derivados de estos, indicarán los resultados parciales a los que arribaremos para alcanzar, precisamente, al objetivo general. En esta etapa no podemos confundir objetivos con actividades que responden al proceso investigativo, por ello hemos de tener claro que no son objetivos el diseñar instrumentos, recabar y organizar información, ni elaborar gráficos o tablas.



Infografía 4: Hoja de ruta inicial, a partir de aspectos básicos. Elaboración propia.

Elegir una metodología

Tuvimos que concebir una investigación
que no dejara de ser buscadora.

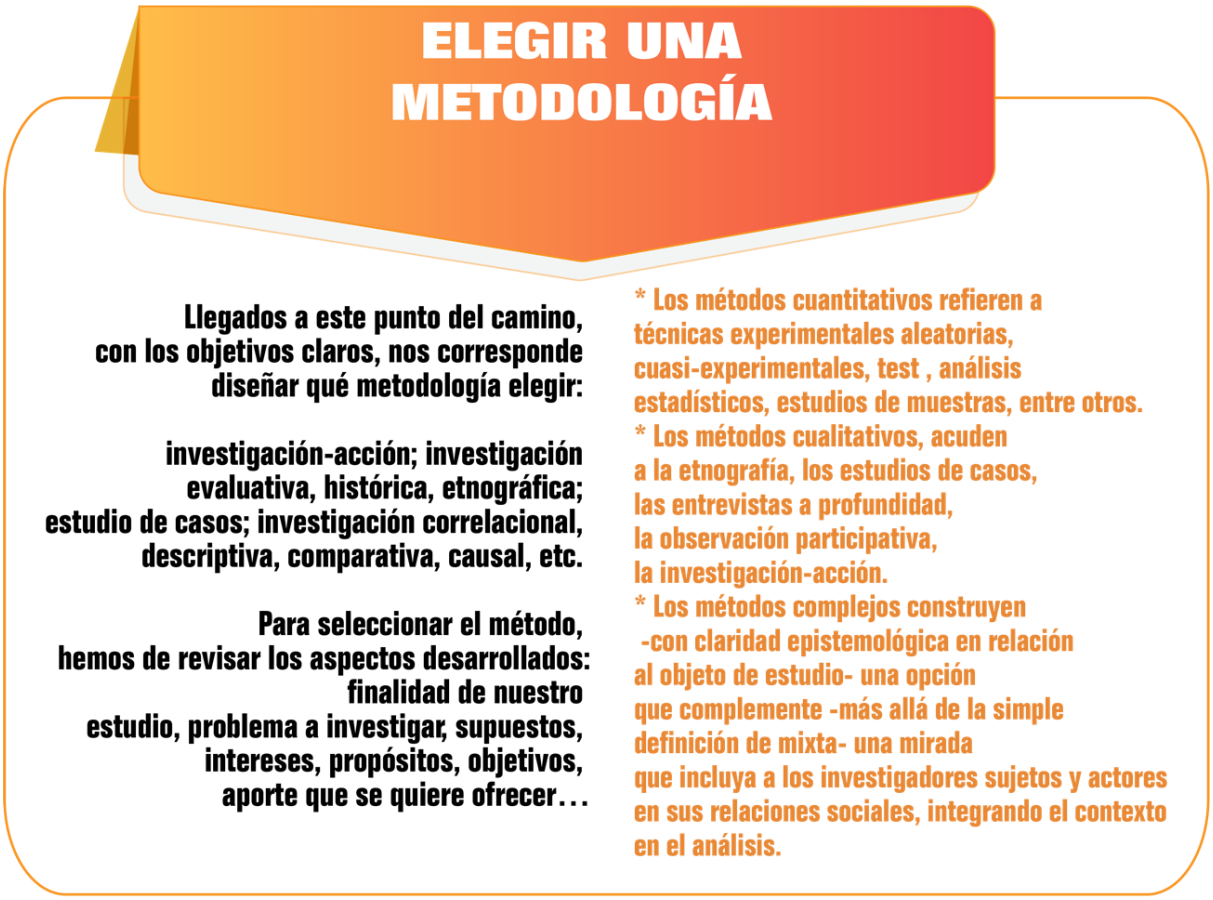
E. Morin

Morin (1994) sostiene que:

> La investigación debe favorecer la aparición de datos concretos y, por ello, debe ser suficientemente flexible como para recoger los documentos en bruto (anotaciones de sucesos, registro de discusiones, entrevistas sobre detalles). La investigación debe captar las diversas dimensiones del fenómeno estudiado y utilizar diversas vías de aproximación y debe permitir la corrección y la verificación durante el desarrollo de un pensamiento interpretativo. La multiplicidad de vías de aproximación permite la confrontación y la concentración de los medios sobre los puntos de verificación" (p. 194).

Llegados a este punto del camino, con los objetivos claros, nos corresponde diseñar el desarrollo de la investigación; es decir, definir el método: investigación-acción; investigación evaluativa, histórica, etnográfica; estudio de casos; investigación

correlacional, descriptiva, comparativa, causal, etc. Para seleccionar el método, volvemos a revisar los aspectos que hemos desarrollado: finalidad de nuestro estudio, problema a investigar, supuestos, intereses, propósitos, objetivos, aporte que se quiere ofrecer…



Infografía 5: Elección de la metodología, acorde al objeto de estudio. Elaboración propia.

Y es en este momento en que debemos detenernos para considerar qué es una perspectiva integradora. Como hemos visto, la selección de estrategias tiene que ver con los factores determinantes de la propuesta de investigación; es decir, el tema u objeto a evaluar, las circunstancias, los objetivos, el campo teórico en que hemos de movernos. Determinado este punto de partida, nos encontraremos -de acuerdo con los numerosos teóricos en investigación- con los métodos que sucintamente podemos afirmar:

- Los métodos cuantitativos refieren a técnicas experimentales aleatorias, cuasi-experimentales, test, análisis estadísticos, estudios de muestras, entre otros. Con base positivista, la metodología cuantitativa opera en el mundo social de acuerdo con las leyes causales, mediante la observación objetiva, que

promueven generalizaciones y regularidades, solo los datos recolectados sirven para explicar la realidad social.

- Los métodos cualitativos acuden a la etnografía, los estudios de casos, las entrevistas a profundidad, la observación participativa, la investigación-acción. La epistemología de base de la metodología cualitativa la encontramos en el marxismo, en la fenomenología, la etnometodología y el interaccionismo simbólico. La realidad se analiza, se "mira", se comprehende y se transforma no desde la descripción de un dato aislado sino en la construcción dialéctica entre el sujeto-objeto-contexto.

Pero ¿qué ocurre con los datos y la información obtenidos directamente, por ejemplo, de una entrevista de profundidad o la observación participativa? Recursivamente, volvamos a repasar los objetivos propuestos para realizar, si fuese necesario, las revisiones que surgen de la nueva mirada al interpretar la información. Y puede ocurrir que, en esa instancia, sin privilegiar *a priori*, ningún dato, idea, hipótesis, con gran flexibilidad mental, construyamos -con claridad epistemológica en relación con el objeto de estudio- **nuestra propia opción metodológica, sumando el aspecto cuantitativo, para ver no sólo las repitencias, las variaciones, sino lo inusual, lo que marca otra línea de interpretación del fenómeno u objeto a estudiar**.

Desde esa perspectiva, también puede ocurrir lo contrario y empecemos a cuestionarnos al interpretar los datos que nos surgieron cuantitativamente. No hay un orden pre-fijado, respecto al modo como podemos integrar estrategias provenientes de distintas modalidades. Solo se requiere gran conocimiento epistemológico del tema que hemos de estudiar y seguridad de las metodologías a las que nos referimos, con el manejo exhaustivo de sus estrategias. Recordemos:

> Un objeto de investigación, por más parcial y parcelario que sea, no puede ser definido y construido sino en función de una problemática teórica que permita someter a un sistemático examen todos los aspectos de la realidad puestos en relación por los problemas que le son planteados (Bourdieu, 1975, p. 54).

No cabe duda de que las diversas fases por las que ha recorrido la investigación educativa son solidarias entre sí, se nutren y adquieren diversas facetas que no pueden ser parceladas y aisladas. Por ello, hemos de trabajar con alternativas que permitan integrar y dialogar procedimientos epistemológicos, teóricos y metodológicos para alcanzar a vislumbrar la complejidad que nos rodea.

Infografía 6: Saber cualitativo. En busca de los significados. Elaboración propia.

Infografía 7: Saber cuantitativo, Confiabilidad y validez de los datos. Elaboración propia.

Infografía 8: Saber complejo. Poner en diálogo teorías, enfoques, metodologías para buscar una respuesta a un fenómeno altamente complejo. Elaboración propia.

Si quisiéramos sintetizar las distintas perspectivas, antes de trazar el plan definitivo para desarrollar nuestro proyecto de investigación, podríamos hacerlo de la siguiente forma:

Infografía 9. Perspectivas metodológicas. Elaboración propia.

Es decir, al plantear un objeto de estudio hemos de tener claridad en relación con el tema elegido y luego, recorrer las distintas pautas metodológicas para enriquecer la propuesta de nuestra investigación. Con el plan elaborado hemos de ponerlo en práctica, no temiendo reestructurar las veces que fuese necesario, por cuanto si tenemos seguridad de nuestros conocimientos y búsquedas, no caeremos en errores que nos lleven a hacerla inviable. Tan solo, la parcelaremos mejor, pero sin mutilarla ni aislarla, despojándola de sus potencialidades.

Debates no conclusivos

Según Marx, las personas conocen y piensan según su posición en la sociedad. Nos interrogamos, **¿hay una única forma de conocer? Claro que no**. Por su parte, fiel a su espíritu moderno, Comte separa a las ciencias para un mejor conocimiento de la realidad. Volvemos a cuestionarnos: **¿sólo se conoce desde la fragmentación disciplinar? Claro que no**. Desde la invención de la escritura en la Mesopotamia hasta nuestros días, el hombre, el mundo y el conocimiento (con sus múltiples retro-recursiones) no ha dejado nunca de conocer. Y si hablamos de conocer tenemos que pensar un modo, un método, unos métodos o, más específicamente, una **construcción metodológica** para describir, analizar, comprehender, transformar.

Todo acto cognitivo conlleva una construcción metodológica que hunde sus raíces en la epistemología, en la gnoseología, en la antropología y en la sociología. Todas las ciencias, con sus diferentes posiciones, construyen una concepción de hombre que conoce (antropología filosófica) de una gnoseología y epistemología (qué es el conocimiento) y de una sociología que nos proporciona las herramientas para poder relacionarnos con la sociedad y entender los entrecruzamientos histórico-políticos-económicos-culturales que la constituyen.

Hablar de investigación es justamente mirar, desde el *areios,* las diversas dimensiones que construyen al conocimiento y los diferentes modos de abordarlo. ¿**Recetas?, claro que no**. Nosotros consideramos que los aportes de la epistemología dialéctica del marxismo y de la epistemología compleja de las teorías complejas, nos ayudan a construir las bases teóricas-metodológicas para que la investigación se considere un camino que nunca deja de ser buscado, caminado, construido.

Referencias bibliográficas

Bourdieu, P.; Chamboredon J. C. y Passeron, J.C. (1975). *El oficio del sociólogo*. Editorial Siglo XXI.

Burke, P. (2017). *¿Qué es la historia del conocimiento? Cómo la información dispersa se ha convertido en saber consolidado a lo largo de la historia.* Siglo XXI. Editora Iberoamericana.

Carr, W. y Kemmis. S. (1988): Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado. Ediciones Martínez Roca.

Cullen, C. (2000). *Crítica de las razones de educar. Temas de Filosofía de la Educación.* Editorial Paidós.

Cullen, C. (2007). *Resistir con inteligencia. Reflexiones éticas sobre educación*. Editorial Pueblo Nuevo.

Follari, R. (2007). *Epistemología y Sociedad. Acerca del debate contemporáneo*. Editorial Homo Sapiens.

García, R. (2007). *Sistemas complejos. Conceptos, método y fundamentación epistemológica de la investigación interdisciplinaria*. Editorial Gedisa.

Gonfiantini, V. (2018). Rupturas epistémicas del siglo XX y los procesos de cambio en la educación. En Revista *593 Digital Publisher*. 3(3), 46-60

Gonfiantini, V. (2019). *Complejidad, ética y educación. Reflexiones para repensar nuestras construcciones metodológicas*. Editorial Laborde

Gonfiantini, V. (2022). *Del Cronos al Kairós. Resignificación del concepto de tiempo en la educación hoy.* Revista *593 Digital Publisher*. 3(3)

Morin, E. (1994). *Sociología*. Editorial Tecnos.

Nicolescu, B. (2009) *La transdiscipinariedad. Manifiesto*. Multiversidad Mundo Real Edgar Morin.

Popper, K. (1995). *La responsabilidad de vivir: Escritos sobre política, historia y conocimiento*. Editorial Paidós.

Sverdlick, I. (2007). La investigación educativa como instrumento de acción, de formación y de cambio. En Ingrid Sverdlick (comp.) *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y de acción*. Editorial Noveduc.