

EL CONCEPTO “PARADIGMA”. INTERPRETACIONES, SOLUCIONES E INEFICACIA PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCACIONAL. OMNIA INCIPIT, ITERUM?
THE CONCEPT OF “PARADIGM”. INTERPRETATIONS, SOLUTIONS AND ITS INEFFICIENCY IN EDUCATIONAL RESEARCH. OMNIA INCIPIT, ITERUM?

Evelio F. Machado Ramírez¹(eveliofelipe@gmail.com)

RESUMEN

Hoy en día se suscitan innumerables discusiones acerca del concepto “paradigma”, que si bien en su surgimiento e intención de uso para la ciencia moderna no estuvo encaminado a ser manejado en el ámbito de las ciencias sociales, sí es una certeza que son las que hoy más lo utilizan, en especial las pedagógicas. De ese modo, es común escuchar a los más diversos investigadores en la esfera educacional hablar y defender posiciones acerca de los denominados paradigmas cualitativos o cuantitativos sin ser conscientes de que, detrás de ellos, se encubre una ideología y un modo de interpretar y/o transformar el mundo que los rodea; sobre todo desde la noción de que un cambio de paradigma implica que todo comience de nuevo y que se nieguen los aportes precedentes de la ciencia de la cual se trate. Por tanto, el propósito del artículo se encamina a desmitificar el uso de ese término, al menos en lo que respecta al dominio de la investigación educacional.

PALABRAS CLAVES: Paradigma, cuantitativo, cualitativo, investigación educacional.

ABSTRACT

Nowadays a great number of discussions arise about the concept of “paradigm” that, although in its birth and intention of use in modern science was not intended to be used in the field of social sciences, it is a certainty that today it is widely used in it, especially in the field of Pedagogy. In this way, it is common to hear researchers in the educational sphere speak and support positions about the so-called qualitative or quantitative paradigms without being aware that, behind them, an ideology and a way of interpreting and/or transforming the world that surrounds them; especially from the notion that a change of paradigm implies that everything starts again and that the previous contributions of the science in question should be denied. Therefore, the purpose of this article is to demystify the use of that term, at least in regards to the domains of educational research.

KEY WORDS: Paradigm, quantitative, qualitative, educational research.

¹ Dr. Cs. Profesor Titular de la Universidad de Camagüey, Cuba.

Al transitar por los caminos que fundamentan una concepción científica en los dominios de la investigación educacional surgen algunas interrogantes a las cuales se les deben ofrecer respuestas en la medida que la sustentación conceptual de su elaboración presente avances. Así, surgen preguntas tales como: ¿Por qué investigamos?, ¿Para qué investigamos?, ¿Para quién investigamos?, ¿Dónde nos situamos para investigar? Por esa razón principian otros cuestionamientos: ¿Cuál es nuestra concepción del investigar en educación?, ¿Cómo investigamos?, ¿Qué bases fundamentan su desarrollo?

El tránsito del ser humano, por la institución escuela, es efímero si se compara con el tiempo que él, por sí mismo y desde sí, debe aportar a la sociedad los resultados de los conocimientos, habilidades, valores o, en otros términos, las más variadas competencias formadas y desarrolladas hasta ese momento.

Por tanto, la investigación educacional, como reflejo de esa realidad, no debe ser ajena a la necesidad de que esto se cumpla para lo cual se trata de lograr, a partir de ahí, que él conjuntamente con los otros continúen su avance en la sociedad y ayuden para que ella se engrandezca desde las huellas que deja la educación en el ser humano. Ese es un reto, en la tensión dialéctica teoría-práctica del presente milenio caracterizado porque los avances científicos tienden a surgir, en tiempos infinitesimales.

Sin embargo, esa importante disciplina de las ciencias de la educación, debido a la influencia que ha recibido desde las más diversas tendencias filosóficas, en ocasiones, más que ayudar a acelerar el paso en el camino del perfeccionamiento, la transformación y el resultante desarrollo, hace que se asuma, bien una posición estatista, contemplativa o mecánica y manipulativa del ser social, alejada de la real dimensión y fines de la ciencia en un contexto como es la realidad educativa.

Por lo que, para comenzar a desandar los caminos de la investigación educacional es válido el tratamiento de un concepto de vital importancia y de extensa utilización en ese campo, el cual reiteradamente ha sido “usado y desnaturalizado”; y se sigue recurriendo sistemáticamente a él, muy a pesar incluso, de su diseminador en la época moderna; en lo concreto, se trata del concepto “paradigma”.

Paradigma, visión teórica

El término, es conocido, no es reciente y proviene del griego, entendiéndose, entre otros, como “ejemplo que sirve de norma”. Se identifica también con principios que asocian o disocian las nociones fundamentales que rigen y controlan el discurso teórico que transforma la realidad, lo cual ha hecho a más de uno inferir inadecuadamente como sesgo que una modificación en el “paradigma” trae consigo “la modificación de la realidad”.

La palabra es también entendida, en su acepción más amplia, como un cúmulo de compromisos que comparte un grupo de científicos que poseen en común los aspectos instrumentales y teóricos de la comunidad científica; siendo esta última un microcosmos social, con sus instituciones, espacios de discusión, de formación y de control, al decir de algunos. Ella trae consigo un conjunto de ideas preestablecidas, tendencias del pensamiento y/o patrones de investigación compartidos; o visto como un conjunto determinado explícitamente por conceptos y proposiciones utilizados para dirigir la

investigación dentro de un campo determinado. Esa afirmación es aún válida entre autores que acriticamente abordan la problemática tales como Badillo, Ostiguín y Bermúdez (2013) por solo citar un ejemplo actualizado.

Pero para tratar de desmitificar un tanto el término, es legítimo penetrar en las propias consideraciones explícitas e implícitas de su precursor para la ciencia actual, Thomas Kuhn (2007), el cual lo introdujo a partir de las confrontaciones que se operaban entre las ciencias naturales y las sociales y entre las tantas acepciones lo definió como "...realizaciones científicas, universalmente reconocidas que, durante cierto tiempo proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica". Él empleó el término, en sus inicios, con más de veinte interpretaciones diversas, precisando su significado entre 1975 y 1982, definiéndolo por último en un sentido amplio y otro estrecho, pero de manera siempre imprecisa.

De acuerdo con la acepción amplia, de mayor alcance, señalaba que era todo lo compartido por una comunidad de científicos, entendida como un grupo social relativamente bien definido, reconocidos mutuamente entre ellos y por la sociedad, lo cual hacía que desempeñaran y adoptaran posiciones predominantes en el decursar del desarrollo científico, etc.; en otras palabras, considerados como una elite, algo similar al "Consejo de Guardianes" del cual hablaban Marx y Engels (1973, T3 p.54) en su tiempo, que se aúna en un conjunto de investigadores y diseminadores regentes de una disciplina lo cual es también un problema apegado a una concepción del mundo. Ellos, se decía, "adquieren" un compromiso con el "paradigma" asumiendo y haciendo asumir, puntos de vistas coincidentes en cuanto a la metodología, sus conceptos y un sistema gnoseológico preconcebido.

Los factores que impulsaron su surgimiento, y es a lo que no prestó atención Kuhn, tienen en la base de los enfrentamientos académicos (en el amplio sentido del término) las crisis sociales, económicas, políticas e ideológicas en el más amplio sentido, entre otras; pero ello no significa que tales crisis nieguen y borren de forma mecánica lo que esa propia sociedad positivamente ha creado en el tiempo y espacio: por ahí comenzó, precisamente, a malinterpretarse y desvirtuarse el concepto.

Es justo reconocer que en lo específico de las ciencias sociales Kuhn llegó a reconocer de manera explícita que en las ciencias sociales era sumamente complejo hablar de "paradigma", debido a las divergencias que caracterizan al concepto. En el prefacio de su obra *La Estructura de las Revoluciones Científicas* relataba que, en una visita al Centro de Estudios Avanzados de Palo Alto, en California, a raíz de un encuentro con diversos investigadores y profesionales del área de las ciencias sociales, se vio precisado a descubrir el concepto, pero con el propósito de aclarar las diferencias de fondo entre estas ciencias y las naturales. Muy a pesar de ello, es posiblemente en las primeras donde el término posee hoy una mayor utilización, difusión y arraigo.

Así, entre otros aspectos, los significados que fueron otorgados al término y sus designaciones en la bibliografía que versa sobre problemas metodológicos de la investigación, no reflejaban las contradicciones reales presentes entre las diferentes perspectivas o como se dice "paradigmas", llámese por una parte cuantitativo, racionalista, tradicional, positivista o analítico-explicativo; o de la otra, cualitativo, naturalista, alternativo, constructivista, holístico o interpretativo (hermenéutico) entre

otras muchas designaciones que han recibido; lo que ha traído sesgos e inconsistencias filosóficas que han desembocado en la adopción de posturas eclécticas y anticientíficas. Hoy muy pocos han meditado sobre una realidad, y es que, las filosofías que respaldan los denominados y muy nombrados paradigmas cuantitativo y cualitativo, son idealistas objetivas o subjetivas tales como el positivismo, la fenomenología, el intuicionismo, el existencialismo y el pragmatismo.

Un ejemplo de actitudes que florecen tratando de vincular uno u otro “paradigma”, es el denominado “enfoque mixto” o “multimodal”, el cual es un proceso dirigido a la recolección, análisis y vinculación de datos cuantitativos y cualitativos en un mismo estudio o en una serie de investigaciones, para responder a un problema; “mezclando”, tal como algunos lo usan, en el sentido estricto de la palabra, la lógica inductiva y la deductiva y los métodos de investigación (Creswell, Plano, Guttman, y Hanson, 2003; Creswell, 2009; Johnson y Christensen, 2007; Tashakkori y Teddlie, 2003).

Por ejemplo, desde la arqueología y la criminalística, este es un enfoque que, a principios del siglo pasado, fue utilizado para el procesamiento de datos cuantitativos (análisis químicos) y datos cualitativos (observación y deducción del escenario o del descubrimiento del crimen); ello hizo que, como orientación de la investigación en el ámbito educacional se comenzara a utilizar, más adelante, a inicios de los años 80 (Eisner, 1998; Greene, Caracelli y Graham, 1989) bajo una perspectiva similar; y hoy nuevamente resurgen sus practicantes.

Por ello, no ha sido extraño observar posiciones eclécticas y vacías de fundamento en la presentación de informes de investigación, tesis de maestría o doctorado. Por ejemplo, se ven sistemáticamente afirmaciones tales como “... la presente investigación asume los paradigmas cualitativos y cuantitativos (o mixto) desde una posición materialista dialéctica...” cuando en realidad desde su formulación, se evidencia un reflejo del mundo y una postura ante la ciencia que no es precisamente la que al final se declara.

Detrás de ellos se manifiestan subliminalmente ideas muy bien delimitadas, las cuales son contrarias precisamente al logro de una síntesis dialéctica entre lo cuantitativo y lo cualitativo y porque en realidad, al referirse a uno u otro de los denominados “paradigmas”, ello no pretende necesariamente expresar la existencia de información de uno u otro tipo, la presencia o no de procesamientos matemáticos-estadísticos, o el uso de uno u otro método o técnica como privativos de una de esas dos orientaciones, lo cual no es un problema de complementación, sino que va más allá.

De tal manera, en la caracterización de los llamados “paradigmas” de la investigación, a través de lo que expresa la literatura actual, no se ha prestado atención al trasfondo filosófico y específicamente “ideológico” que ellos hacen irrumpir en la superficie de las Ciencias Sociales, pues tanto Kuhn como los demás seguidores sólo vincularon el concepto, su surgimiento y reemplazo formalmente a estadios que acontecen en el tiempo y son sustituidos, modificados y/o generados (mecánicamente) por una “comunidad de científicos” (como en el positivismo comptiano). Según él, para que una revolución científica tuviera lugar, el sabio “...debía renunciar a la concepción del mundo...” que tenía hasta ese momento y adecuarse a una nueva visión; algo así

como la clásica afirmación de no pocos seguidores de tales ideas acerca de que "...cuando cambia un paradigma, todo comienza de cero.

De lo que no fue consciente Kuhn, es precisamente de la fuerte carga ideológica que se le otorgó al concepto; posiblemente por ello, con el decursar de los años al hacer implícita la sustitución de un "paradigma" por otro también se pretendió justificar o crear la ilusión de que todo conocimiento o aporte de la ciencia y de la sociedad "pasada" era "obsoleta" o "no válida", negando así de hecho que, gracias a esas aportaciones, el contexto en el cual las personas establecen sus relaciones de desarrollo y vida es continuidad y producto del pensamiento y la cultura precedente; que gracias a las aportaciones que reflejaron y transformaron el mundo en su momento, es posible re-crear el actual y hacerlo ascender en bien de la humanidad, no para destruirla.

La realidad es también que, con los años, se trató de reformular el término de paradigma dándole el nombre de "sociedad científica", desde un lenguaje imaginario utilizado por los estudiosos del problema, grupo de palabras que incluyó el término, pero valorado además, como una trama de relaciones monoculturales. Ese criterio devino de una mentalidad científicista y defensora de un progreso a ultranza e irrefrenable y sin un horizonte humanístico.

Kuhn, en sus más de 20 definiciones, propuso entonces la diacronía de un paradigma que era superado por otro mediando una "crisis", pero no necesariamente como negación dialéctica, por lo que no vio la relación de la crisis que llamó ciencia "normal" con el horizonte cotidiano, con las relaciones sociales, con el sustrato cultural predominante en su más amplio sentido, dentro del cual se produce el "tránsito" hacia estadios superiores; pero sin que ello implique tácitamente anular los aportes del pasado.

Tampoco se tuvo en cuenta que toda crisis de la ciencia no es otra cosa que una "crisis de crecimiento", no necesariamente de desapariciones; por lo que no es posible admitir que se le otorgue un signo negativo al término o que él involucre necesariamente la sustitución de un "paradigma". Al contrario, de las más disímiles definiciones del concepto "crisis", en ninguna de ellas se supone que, para su solución, se expulsen aportes o ideas, que se olvide o se suprima lo que la ciencia convertida en cultura ha aportado a sí misma y al crecimiento y desarrollo de la sociedad, no significa comenzar inevitablemente de cero.

Ahora bien, la presencia de las crisis, no niega el descubrimiento conocimientos novedosos, principios y maneras de transformar la realidad, más generales y abarcadores que los anteriores; con su existencia concurre la certeza de que, con la profundización que se lleve a cabo mediante la investigación científica, se pueda hacer desaparecer las objeciones a los viejos principios, procesos, conocimientos, posibilitando su actualización, modernización y conservación, sin negar el surgimiento de otros nuevos, pero que, sobre la base de los viejos, los enriquecen.

De hecho, las ideas manejadas sobre el término "paradigma" trajeron consigo, tergiversaciones o sesgos ideológicos y una manipulación del concepto en la denominada "era postmoderna", puesto de manifiesto en muchas obras. Coincidente con las críticas aquí expuestas es permisible traer a colación las palabras de Hart:

No se marchó Newton cuando algunas de sus bases científicas de la Física que describió, entraron en cuestionamiento ante nuevos planos de la realidad antes desconocidos. Apareció entonces Einstein estudiando y aportando sus leyes, y cuando la Física Cuántica fue descubriendo fenómenos del micromundo y planteando nuevas interrogantes, tampoco se había marchado el creador de la teoría de la relatividad. Sin estos grandes antecedentes no hay progreso de la ciencia. La cultura universal está hecha de claves esenciales, sin las cuales no se entiende nada. (2005, p. 75)

La fundamentación hasta aquí gestada no puede culminar sin los testimonios probatorios de Mosterín, en algún momento colega de Kuhn en el Instituto Tecnológico de Massachusetts (MIT):

El concepto de paradigma fue introducido por Kuhn en su obra La estructura de las revoluciones científicas y en esa obra Kuhn lo utiliza para muchas cosas. (...) En sus obras posteriores dejó de utilizarlo. Si echamos una ojeada a los últimos libros de Kuhn, como su gran libro sobre Max Planck, La teoría del cuerpo negro y la discontinuidad cuántica, comprobaremos que en él no aparece la palabra paradigma (...). Estas palabras son sugestivas, se pueden emplear, tienen la ventaja que son bastante vagas y un poco confusas, pero al mismo tiempo son sugestivas y permiten aplicarlas a una gran variedad de situaciones. Si queremos hablar, por ejemplo, de desarrollo científico, podemos empezar hablando de paradigmas, pero al cabo de un rato tenemos que abandonar esta palabra y sustituirla por nociones más precisas; tenemos que pasar a hablar de teorías o de realizaciones de las teorías o de problemas o de cosas ya más concretas. Por tanto, la palabra paradigma no es una palabra precisa que permita un uso fecundo en la investigación científica. Yo conocí muy bien a Kuhn en la última etapa de su vida, pues incluso mi despacho en el MIT estaba al lado del suyo. Para entonces, ya no usaba ese término. (2004, p. 21)

Lo expuesto nos hace, por derivación, escribir el término “paradigma” entre paréntesis cada vez que nos refiramos a él y dirigir la atención hacia la expresión “posición teórico-metodológica” (PTM), palabra que ya ha sido utilizada en la literatura referida al diseño teórico-metodológico de la investigación, o posturas, etc., pero sin un nivel de precisión conceptual y profundidad en lo que se refiere a concepciones sobre el origen y rumbo de la investigación. Todo eso invita a ser re-creada, permitiendo que se adopte una actitud definida, crítica y menos propensa a ser desvirtuada desde el proceso de la investigación educacional y su metodología.

Ella la argumentamos desde dos dimensiones:

- **Teórica** como corriente del pensamiento sociofilosófico del investigador que le ofrece una pauta para la comprensión de las vías que facilitan los procesos de interpretación, descubrimiento, la verificación y/o la transformación (que esta última los dialectiza) lo cual en última instancia permite, como condición previa, delimitar la concepción del mundo predominante del sujeto-investigador y la perspectiva que asume en él. Así, esta dimensión, define los argumentos gnoseológicos inherentes, dígame, epistemológicos, axiológicos, heurísticos y ontológicos; y sobre ellos concebir los modos de actuación y desempeños investigativos en el contexto educacional.
- **Metodológica** porque, tomando como base la dimensión anterior que sea predominante y que la determina, provee de una orientación general y procedimientos donde el sujeto-investigador realiza una serie de acciones que le

permite, según la orientación que sustenta, interpretar y/o transformar la realidad socioeducativa a partir de la selección, organización, elaboración, aplicación y el control del “método” para el logro de los objetivos y como modo de satisfacer las necesidades cognitivas de la investigación en el orden teórico y práctico.

En esencia, el investigador en educación actúa según la concepción del mundo que posee, a partir de su aprehensión y del contexto en el cual se inserta para, con el uso de una metodología de la investigación educacional consecuente a ello, lograr enfrentar los retos que le impone el proceso formativo educacional. De ese modo, con la utilización del concepto PTM, este artículo pretende deslindarse de concepciones hasta hoy arraigadas referidas a las diferencias entre los denominados “paradigmas cuantitativos o cualitativos.

Por ejemplo, bajo los preceptos del denominado paradigma cualitativo aparecieron las denominadas investigación en profundidad, de campo, etnográfica o interpretativa, el estudio de casos, entre otros tantos enfoques que tuvieron su origen en épocas lejanas; pero marcaron un resurgimiento en décadas posteriores a los años 40 del siglo pasado, sobre todo en los Estados Unidos producto de desarraigos sociales, históricos, científicos y propiamente filosóficos de gran envergadura que marcaron negativamente la psiquis de las personas; más tarde, esas tendencias que se materializaron esencialmente en el ámbito psicológico, sociológico y antropológico, penetraron sin más, pero con gran fuerza en la investigación educacional hasta el día de hoy.

Tales investigaciones germinaron en tierra fértil, sobre todo en ese país, producto de acontecimientos tales como la Segunda Guerra Mundial, el lanzamiento de la bomba atómica de Hiroshima y Nagasaki, la guerra de Vietnam, el lanzamiento del primer hombre al espacio, el surgimiento del movimiento hippie, la proliferación de corrientes revolucionarias de izquierda y la liberación del colonialismo y del capitalismo de algunos países, la guerra fría, etc., todo lo cual trajo en esa población la multiplicación del desencanto y la alienación, entre otros. Fue un período de arraigo de teorías tales como el psicoanálisis de Freud o desde una perspectiva filosófica, del existencialismo y el intuicionismo, sustratos teóricos de los modos de abordar la realidad social y desde esa perspectiva, tratar de interpretarla proveyendo de una aceptación inhabilitante.

Es significativo que muchos de esos enfoques o tipos de investigación comenzaron a penetrar también con fuerza en Cuba, a partir de la década de los noventa, momentos en que igualmente comenzaron a manifestarse crisis dadas por los sucesos de Europa del Este, con la caída, en primer lugar de la Unión Soviética y el descalabro sucedáneo en otros países del campo socialista, lo que trajo consigo que se hablara del surgimiento y prevalencia de un nuevo paradigma que conminaba a olvidar la historia.

Sin embargo, con esto no se desea afirmar que se niegue el uso de su sistema instrumental, sus métodos y técnicas en determinados momentos de la investigación donde sea preciso para cumplimentar un determinado objetivo, pero como parte de una concepción de investigación donde prevalezca el concepto de síntesis como ya fue señalado; esto es, la cantidad cualificada y la calidad cuantificada en el análisis, interpretación y transformación de los sujetos de la investigación en sus contextos de vida.

Desde la perspectiva que aquí se defiende entonces, una PTM debe visualizarse desde dos perspectivas:

- Por los puntos de vistas que lo enmarcan en la historia, en la filosofía y la ideología y, como resultante, “gnoseológicos” (epistemológicos, heurísticos, ontológicos, axiológicos).
- Por los puntos de vistas de la lógica que sustentan: la explicación, la verificación o la transformación que, como fue expresado, sintetiza las dos primeras como parte de sí.

De ahí que, a partir de los argumentos brindados se pueden delimitar hoy en día tres PTM concebidas sobre la base de la tradición de la investigación científica, en específico, la educacional:

- Positivista (con sus diversas posturas e interpretaciones), empírico-analítica, lógico-empírico, etc., de base idealista subjetiva.
- Fenomenológica, existencialista, pragmática e intuicionista entre otras, cuyos sustentos se encuentran en la filosofía idealista objetiva o subjetiva.
- Dialéctica, en lo específico del artículo, materialista, en su unidad teoría- práctica (Fig.).

Esa clasificación permite, a la hora de diferenciar entre uno u otro de los que hoy se conocen como “paradigmas” y los tipos de investigaciones que bajo ellos operan, que el proceso investigativo no se haga como hasta el momento, solo atendiendo a aspectos organizativos y/o formales en la concepción y materialización de la investigación; sino teniendo como premisa su esencia, la cual se afirma en un contexto portador de una concepción del mundo. En lo que respecta a la PTM dialéctica, en lo específico, se defiende su vertiente materialista (lo general) y humanista (lo particular).



La definición del concepto **PTM** hace también admitirlo, como extensión a lo sustentado, en un punto de vista, modo de ver, analizar, interpretar y transformar los procesos educacionales que desarrollan los miembros de una comunidad social, que se caracteriza por el hecho de que los sujetos-investigadores, los investigados y los sujetos-contextos (Machado, 2008d) comparten, en diversos grados, un conjunto de conocimientos, valores, postulados, ideologías, imaginarios y formas de percibir la realidad para modelar y modificar, a través de la acción, tales procesos.

De ahí que si bien el nombre que refleja una PTM debe acercarse en lo más posible a esa concepción; es realmente en el proceso de caracterización donde se develan en

toda su dimensión y complejidad lo cual ha sido fundamentado por Machado (2008, a, b, c).

Es evidente también, después de las presentaciones anteriores, que puedan encontrarse las más diversas opiniones sobre las ventajas y desventajas de las PTM positivista o la fenomenológica, existencialista, intuicionista y pragmática (PTM-FIPE); que son temas de discusión y controversias que han ocupado horas de análisis y reflexión de múltiples autores consagrados a su estudio y de otros que, aunque se han dedicado a dejar en claro y solucionar problemáticas educacionales, no han profundizado desde una perspectiva esencialmente epistemológica en la problemática.

Hoy sucede que, por un lado, unos incriminan a los representantes del positivismo (PTM positivista) de considerar al mundo natural y por derivación, la sociedad, de una manera mecanicista ya que no han sido capaces de proporcionar los medios a través de los cuales "dar sentido", "comprender" y por lo tanto, su ineficacia a la hora de aportar significados de las interacciones entre los sujetos y de los procesos objeto de estudio; además de hacer evidente su aura de elitismo y sacralidad y su falta de precisión y utilidad para las ciencias sociales; con todo lo cual se está de acuerdo.

Otros directamente a su metodología por ser una herramienta, se dice, al servicio del "poder y del control", teniendo en cuenta sus fundamentos teóricos, ya que, por ejemplo, el objeto (en este caso el sujeto-investigado y sus relaciones) es "manejado, trasmutado y modificado" como tal y generalmente sin su consentimiento, al igual que ocurre en las ciencias naturales para mantener la "validez científica"; opinión con la cual igualmente se concuerda.

Otros profesionales se lamentan que las investigaciones derivadas del llamado "paradigma cualitativo" (PTM-FIPE) se han privado de utilizar formas más objetivas de "validación o valoración" como su contraparte positivista, pues se afirma que hubiera sido de gran utilidad; también se le critica de su falta de previsión teórico-metodológica para actuar eficientemente en diversos contextos.

Después de tantos años de una polémica que aún continúa, ya se observa una cierta extenuación e incluso un inmovilismo teórico debido a que tales discusiones en sus giros no han encontrado una salida plausible y argumentada desde una perspectiva que sintetice diversas posiciones y maneras de visualizar el mundo.

Por esa razón, las soluciones propuestas responden a ese estado de cosas y se utilizan cada vez con más frecuencia, términos que denotan en el mayor de los casos un cierto eclecticismo; por ejemplo, la conciliación, complementación, aproximación (convergencia o confluencia), preeminencia, eventualidad, libertad de decisión, discordancia y fuera de ellos la dialéctica, en específico materialista, a la que se le ha tratado de dar un fundamento (Machado, 2008c).

Lo que si es cierto es que aún hoy, en muchos países, entre ellos Cuba, proliferan y se publican obras que bien pueden insertarse en las denominaciones que brevemente se identifican y sobre las cuales se sugiere prestar atención, pues un número representativo de investigadores transitan por esos caminos:

- La conciliación, que se distingue por tratar de lograr que ambos denominados “paradigmas” solucionen sus conflictos y propone que el “cualitativo” acepte los postulados del “cuantitativo” hasta ahora dominante.
- La complementación, dada por el uso de una pluralidad de metodologías; se apoya en las ideas de aquellos que quieren aunar los aportes más valiosos de cada “paradigma”. Al respecto Cook y Reichardt (1986) fundamentaron sus ventajas de la manera siguiente:
 - a) Los múltiples objetivos de un proceso de investigación pueden ser alcanzados con menores dificultades.
 - b) La utilización de las dos metodologías de forma combinada las vigoriza de manera recíproca, al abrir perspectivas de descubrimiento y verificación que no están al alcance de un enfoque exclusivista;
 - c) Se posibilita un espectro más amplio de triangulación, cuya inmediata secuela es la reducción del sesgo inherente a un proceso unimetodológico. (Por ejemplo, se aduce que, sin anular las posibilidades del experimento, es útil comprender el comportamiento de los sujetos en ese proceso, sus interacciones y significados, pero sucede que esto se propone aún sin la necesidad y posibilidad de redefinir conceptos en materia de investigación; por ejemplo, el método citado y su aplicación al mundo complejo y variable de lo social y educacional).

Otros, dentro de esa tendencia (Husen, 1988) propusieron situarse dentro de una óptica relativista; esto es, vivir la vaguedad, ya que, según se señala, no siempre es posible la certidumbre. Al respecto, el autor citado, ha hecho énfasis en lo siguiente con relación a la investigación educacional: “...los enfoques metodológicos, ya los designemos o no como “paradigmas”, no se hallan forzosamente en conflicto entre sí. Dependiendo de lo que intentemos al buscar conocimiento, podemos llegar a un cuadro multifacético del problema que queremos aclarar siguiendo distintas rutas metodológicas”.

A la complementariedad algunos autores la denominan “paradigma del cambio” y otros lo sitúan dentro de la denominada “investigación mixta” (Hernández y otros, 2006).

- La aproximación, también valorada como “confluencia o convergencia”, se expresa y trata de materializarse básicamente en los llamados niveles metodológicos y técnicos de la disciplina y señala que los investigadores, para la solución de las problemáticas científicas, pueden utilizar los recursos, de una u otra orientación, que mejor respondan a las necesidades contextuales relativamente inmediatas, lo cual a priori no es inadecuado; pero, por ejemplo, en la investigación educacional actual existe, entre algunos profesionales, la tendencia a reorganizar su visión globalizadora de los procesos formativos, en aras de utilizar procesamientos estadísticos y otros métodos y técnicas de la llamada investigación cuantitativa. Sin embargo, tal acercamiento no llega a producirse, según esa tendencia, debido a que las posturas que intervienen y que son objeto de reflexión filosófica son irreconciliables.
- La preeminencia es peculiar de aquellos investigadores que a la postre entienden que uno de los llamados “paradigmas” (PTM) es superior pues cumplimentan incuestionablemente los objetivos por los que ellas existen y se

desarrollan; por lo tanto, cualquiera de las posiciones anteriores no tiene razón de ser.

- La eventualidad, desde donde se argumenta que el investigador, de acuerdo con la situación a la cual se enfrenta, debe aplicar la metodología que le parezca más apropiada y útil a la situación.
- La libertad de decisión se inserta en una línea que congrega a los que sostienen que cualquier idea en el plano científico contribuye a la obtención de conocimientos. En esa línea se incluye Feyerabend (1975) y seguidores, quienes aún defienden la idea “contra el método”, lo cual se sitúa en contra del logro de una unidad lógica en el proceder científico.
- La tendencia a la discordancia de los tipos de métodos que, por su antagonismo, niega la posibilidad de lograr una mayor objetividad de los resultados si los métodos de las llamadas investigaciones cuantitativas y cualitativas se “combinan” en el desarrollo de la investigación. Ella es cercana a la preeminencia.
- La dialéctica, basada en la necesidad de determinar las diferencias y síntesis entre ambos denominados “paradigmas” para encontrar formas actuales de obtención del conocimiento. Sin embargo, aún no se han observado estudios en profundidad como parte de esta tendencia que aporten respuestas suficientes y determinantes a la problemática de la investigación social y educacional en lo concreto, pues para ello se requiere redefinir, reelaborar y esencialmente sintetizar lo que existe en lo teórico y lo práctico en esta disciplina.

Cuando se habla de “síntesis”, a diferencia de los términos “fusión” o “combinación”, ello implica que tal proceso reduce lo particular a lo general sin llevarse consigo el contenido implícito de las particularidades, para lograr una nueva cantidad y calidad.

Por ejemplo, en el marco de todas las polémicas anteriores es evidente que, aunque los citados Cook y Reichardt (1986), tratan de romper con el eclecticismo de muchas de las tendencias mencionadas, no se alejan mucho de algunas de esas posturas; de tal hecho, por su importancia, se incluyen las reflexiones siguientes de esos autores:

... a) no necesariamente los investigadores de la opción positivista se limitan al empleo de las técnicas de su “paradigma”, ni es privativo de los partidarios de la metodología cualitativa el asumir posturas fenomenológicas; b) ni las medidas cualitativas son necesariamente naturalistas ni los procedimientos cuantitativos son necesariamente “penetrantes”. Ambos caminos pueden revestir los dos atributos; c) no hay razones para afirmar que los procedimientos cualitativos tienen el monopolio de la subjetividad, así como tampoco las técnicas cuantitativas garantizan la objetividad; d) numerosas investigaciones cuantitativas demuestran que el investigador practicante de esta corriente recurre a estrategias que contradicen el supuesto aislamiento respecto de los datos y de las situaciones investigadas; e) la realidad de la práctica investigativa muestra que no hay fundamentos para encasillar a los procedimientos cualitativos calificándolos únicamente como exploratorios e inductivos, de la misma manera que es un error encuadrar a los estudios cuantitativos atribuyéndoles que se limitan a la comprobación reduccionista deductiva. Ambas perspectivas pueden emplearse para descubrir preguntas y buscar respuestas, generar teorías y verificarlas; f) la lógica de los trabajos de indagación muestra que no existe la necesidad de establecer una distinción que asigne la exclusividad a los procedimientos cualitativos en la medición de procesos y a los cuantitativos en la determinación de resultados; g) puesto que la validez y fiabilidad

no son atributos inherentes a la naturaleza de los instrumentos, sino que tales características dependen de propósitos y de circunstancias, no puede circunscribirse a una metodología el privilegio de poseerlas; h) las generalizaciones en el campo de las ciencias sociales, ya sean que estén basadas en estudios cuantitativos o cualitativos, están condicionadas por muchos factores fuera del posible control del investigador; en consecuencia no solamente los métodos cualitativos tienen limitaciones en este aspecto. Por otra parte, los estudios de caso no constituyen el único ámbito de estos procedimientos; i) es un error atribuir únicamente a los partidarios de la línea cualitativa la capacidad y posibilidad metodológica de manejar una visión holista de los fenómenos. Por lo tanto, yerra quien mantenga que los enfoques cuantitativos están maniatados por su particularismo; j) la relativa rigidez de los diseños cuantitativos no implica que en el ámbito epistemológico los investigadores de esta orientación conciban necesariamente a la realidad como inmutable.

No obstante, es evidente que, de una forma u otra, el factor "cambio o transformación" desde diversas perspectivas e implicación de los sujetos, es objeto de estudio de ambas PTM, lo que nunca queda explícito es a qué "tipo de cambio o transformación" se refiere y dónde ellos se sitúan, cuál es su dimensión humana.

Esas controversias reflejan el por qué hoy día es común presenciar investigadores que diferencian ambas PTM sólo por rasgos formales y no de fondo, porque precisamente la bibliografía y los estudios desarrollados al respecto se han ocupado insistentemente de ello, sin develar el sustrato de ideas que detrás de todo ese escollo se esconde, cuestión que ya va formando parte del quehacer argumentativo de algunos (Santiesteban, Velázquez y Mir, 2015).

Esas dificultades, al enfrentar la investigación, ponen en ocasiones a los que desarrollan esa actividad ante la encrucijada de sentir y pensar que sus procedimientos e instrumentos no son los más confiables y acertados, constituyéndose en una limitación profesional al no poder percibir que, en la esencia de la contradicción, tales incertidumbres responden a "vacíos filosóficos"; además de olvidar que, por ejemplo, en materia educacional no existen métodos propios de un llamado "paradigma" o enfoque de investigación como también se les denomina, limitando su utilización por el solo hecho de atribuirle una pertenencia a lo que por naturaleza es universal para cualquier investigación científica que se ejecute en esa área, que es también una ciencia multidisciplinaria; y en el caso específico de este artículo no se defiende ninguna de las posturas que buscan un acercamiento; sí, de la que favorece la síntesis.

Tales PTM han surgido producto de las mismas contradicciones que existen acerca de la aprehensión y transformación de la realidad y expresan las lagunas que se producen en el momento de interactuar en el marco social. Por ahora, todo se ha reducido a un intercambio y préstamo de métodos o técnicas, conceptos, términos; sin observar los puntos álgidos que subyacen en la concepción del mundo de los seres humanos y de la realidad donde viven. Al respecto, también se observan algunos estudios encaminados a tratar de solucionar esa discrepancia, sin llegar a soluciones definitivas (Valledor y Ceballo, 2010).

Entonces, el hecho no está en tomar o adoptar, por ejemplo, algo de tal o cual PTM, sino redefinirla orgánica, sistémica y dialécticamente desde una postura que sintetice, integre y metabolice el proceso del conocimiento científico tal y cual opera en la realidad

compleja del proceso educacional y en el ciclo lógico del conocer científico (Machado, 2005).

Conclusiones

Justamente, como apreciación y atentos, aquí se trata de demostrar, a partir de la valoración desarrollada sobre el concepto “paradigma” y varias tipologías de investigación que bajo él subyacen, que la transformación del ethos académico generado por el proceso de “globalización tecno-económica”, ha conducido en el transcurso de los años a una significativa pérdida de influencias de las instituciones académicas como ejes de creación de un pensamiento crítico y transformador con respecto al desarrollo y la posibilidad de desarrollar eficientemente los procesos que se dan en la sociedad; esto es, se promueve cada vez más, por ejemplo, que esas instituciones resuelvan crisis alejadas de los problemas reales que surgen en tiempos como estos.

En lo social, día a día se habla más, por ejemplo, de una “pedagogía industrial”, “reingeniería de los procesos educacionales”, etc., términos y sus aledaños que se introducen poco a poco con fuerza en la educación, sin muchos darse cuenta implícita o explícitamente que no es solo la utilización de expresiones o conceptos supuestamente de actualidad; sino que, detrás de ellos, subyace una manera de pensar y con certeza, una ideología.

De lo anterior emana también la necesidad de que la investigación educacional no se quede únicamente en lo descriptivo, lo causal o lo contemplativo, porque ella, además de socializadora y contextualizadora (como reflejo de su ciencia), es un instrumento importante en manos de los agentes de cambio y transformación: los docentes y socializadores, que han sido formados como profesionales encargados de cerrar el paso, como decía Martí, a “... las caprichosas volubilidades hermenéuticas” (1975, t7, p. 100) que hoy afloran y que no pocos asumen y adoptan acríticamente.

Esa es la objetividad de la realidad educacional actual, y como cada situación en ese entorno siempre crea variados y múltiples problemas, la investigación no puede ser una mera reproductora de enfoques, tendencias, “paradigmas” o ideas. Ella debe ir, con criterios propios, sin eclecticismo, a la búsqueda creativa de nuevos y superiores estadios; por ello la necesidad de re-crear algunos conceptos hasta hoy vigentes en ese campo.

REFERENCIAS

- Badillo, J., Ostiguín, R. y Bermúdez, A. (2013). El paradigma: un análisis del concepto y su implicación conceptual en enfermería. *Educación e Investigación en Enfermería*, 3(2), 18-25. Recuperado de <http://www.enfermeria21.com>
- Cook, T. D. y Reichardt, Ch. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación*. Madrid: Ed.
- Creswell, J. W. (2009). *Research Design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. London: Sage.

- Creswell, J. W., Plano Clark, V. L., Guttman, M. y Hanson, W. (2003). Advanced mixed methods research designs. In: A. Tashakkori y C. Teddlie (Eds.). *Handbook on mixed methods in the behavioral and social sciences* (pp. 209-240). Thousand Oaks: Sage.
- Eisner, E. W. (1998). *The enlightened eye: Qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*. Upper Saddle River: Prentice Hall.
- Feyerabend, P. (1975). *Against Method*. London. NLB.
- Greene, J. C., Caracelli, V. J. y Graham, W. F. (1989). Toward a conceptual framework for mixed method evaluation designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11(3), pp. 255-274. USA.
- Hart, A. (2005). *Marx, Engels y la condición humana. Una visión desde Cuba*. La Habana: Ciencias Sociales.
- Hernández Sampieri, R. y otros (2006). *Metodología de la investigación*. USA: McGraw-Hill.
- Husen, T. (1988). Paradigmas de investigación en Educación. En: Dendaluce I. (Coord.). *Aspectos metodológicos de la investigación educativa*. Madrid: Narcea.
- Johnson, B. y Christensen, B. (2007). *Educational Research: Quantitative, Qualitative, and Mixed Approaches*. USA: Sage. (3rd Ed.).
- Kuhn, T. (2007). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: FCE.
- Machado, E. (2005). Transformación acción e investigación educativa. En: De la Herrán, A., Hashimoto, E. y Machado, E. *Investigar en educación: fundamentos, aplicación y nuevas perspectivas*. España: Dilex.
- Machado, E. (2008a). Acerca de los llamados paradigmas de la investigación educativa: la posición teórico-metodológica positivista. *Pedagogía Universitaria*. No. 1. Recuperado de <http://revistas.mes.edu.cu/Pedagogía-universitaria/articulos/2008/número/189408101.pdf/view>.
- Machado, E. (2008b). Acerca de los llamados paradigmas de la investigación educativa: la posición teórico metodológica fenomenológica, intuicionista, pragmática y existencialista. *Pedagogía Universitaria* No. 1. Recuperado de <http://revistas.mes.edu.cu/PedagogíaUniversitaria/articulos/2008/número/189408102.pdf/view>
- Machado, E. (2008c). Acerca de los llamados paradigmas de la investigación educativa: la posición teórico metodológica marxista y humanista. *Pedagogía Universitaria*. No. 1. Recuperado de <http://revistas.mes.edu.cu/PedagogíaUniversitaria/articulos/2008/número/189408103.pdf/view>.
- Machado, E. (2008d). Textos y contextos de la investigación educativa. *Pedagogía Universitaria*. No. 1. Recuperado de <http://revistas.mes.edu.cu/Pedagogía-Universitaria/articulos/2008/numero/189408104.pdf/view>
- Martí, J. (1975). *Obras Completas*. La Habana: Ciencias Sociales.
- Marx, C. y Engels, F. (1973). *Obras Escogidas*. Moscú: Progreso.

Mosterín, J. (2004). Entrevista a Jesús Mosterín. *Filosofía y Ciencia en el Siglo XX y sus proyecciones*, año II, II (1); pp. 17-26. España: Patio De Letras.

Santiesteban, E., Velázquez, K. y Mir, B. (2015). Las contradicciones en las investigaciones de las ciencias pedagógicas: concepción dialéctica de la investigación científica. *Opuntia Brava*, 7(4). Recuperado de <http://opuntiabrava.ult.edu.cu>

Tashakkori, A. y Teddlie, C. (2003). *Handbook of Mixed Methods in Social y Behavioral Research*. Thousand Oaks: Sage.

Valledor, R. y Ceballo, M. (2010). Los métodos de la investigación educacional. *Opuntia Brava*, 2(3). Recuperado de <http://opuntiabrava.ult.edu.cu>