CONSTRUCCIÓN DE OBJETOS DE INVESTIGACION

Klaudio Duarte Quapper[1]

En Investigación Social. Lenguajes del diseño. Manuel Canales (Editor) Editorial LOM. Santiago de Chile, 2014. Páginas 231-244.

Abriendo la conversación

En el proceso de vivir el oficio sociológico, una las tareas que me ha sido más significativa es participar de acciones educativas en que se han provocado transferencias de conocimientos, entre quienes participan de dichas acciones. Para ello ha sido vital el uso de estrategias de co-laboración, las que se caracterizan, entre otras cuestiones, por la exigencia de prestar mucha atención a los modos en que despliegan sus procesos de aprendizajes quienes juegan el rol de estudiantes. De estos modos rescato para el presente texto, algunas de las preguntas y los estilos que ellas y ellos despliegan para aprehender y apropiarse de lo que denominamos en general oficio sociológico.

Para mí, que me ha correspondido en los últimos veinte años jugar el rol de educador, esas preguntas y estilos, se complementan fuertemente con aquellas que en mi trabajo investigativo y en la docencia aparecen de forma recurrente y que han acompañado mi propio proceso de aprendizaje. Valoro la reciprocidad de los roles y aquellos momentos en que he sido aprendiz de quienes tienen el rótulo institucional de estudiantes.

En el proceso de aprehender colectivamente el oficio, a través de la práctica investigativa y de la docencia universitaria, una apuesta pedagógica ha sido la conjugación de dos modos imbricados: *aprehender haciendo*, si es que hay un productivo proceso de reflexión en el hacer, que observe lo que se realiza y lo conceptualice; y, *hacer aprehendiendo*, si es que desde lo que se hace se mantiene la dinámica de aprendizaje, interrogando la práctica y conceptualizando indicativos de respuestas a esas preguntas críticas. Se trata de constituir experiencias investigativas como aprendizajes elaborados desde lo vivenciado.

En lo que sigue, retomo algunas de las preguntas que han surgido en mi experiencia de hacer investigación, de aprehender a hacerlo y de construir aprendizajes colectivamente con mis estudiantes. El estilo pedagógico ha estado más centrado en lo que podemos construir colectivamente que en lo que podría entregar; ha estado más ubicado en lo comunicado conjuntamente que en lo transmitido unilateralmente; ha hecho énfasis más en aprendizajes desde el descubrimiento que en memorizaciones desde la imposición ilustrada.

El objeto de investigación como objeto de reflexión

Uno de los momentos claves de estos aprendizajes se produce cuando en los procesos investigativos hemos de elaborar aquello que en sociología denominamos: construcción del

[1] Sociólogo Universidad de Chile y Educador Popular; Máster en Juventud y Sociedad, Universidad de Girona; Doctorando en Sociología, Universidad Autónoma de Barcelona. Director Proyecto Anillo JUVENTUDES (SOC 1108). Coordinador Núcleo de Investigación en Juventudes, Departamento de Sociología, Universidad de Chile. claudioduarte@u.uchile.cl

objeto de investigación. Éste, surge de la problematización de algunos aspectos de la realidad social que nos interesa indagar, comprender y contribuir a transformar, pero no se agota ahí, ya que si bien cierta literatura investigativa insiste en hacer sinónimo el objeto de investigación con el problema de investigación (Hernández y otros, 1991), y trata a este último como uno más, entre varios, de los componentes del proceso de producción de conocimiento, me parece que la diferencia sustantiva radica en que la elaboración del objeto de investigación constituye una condensación del conjunto de componentes que utilizamos para organizar el proceso investigativo. Por ello no es un componente más, y no corresponde tratarles como sinónimos, sino más bien concibo al objeto de investigación como aquel que se construye en la interacción de los intereses políticos previos, las perspectivas conceptuales en juego, los modos de hacer la investigación, los énfasis de resultados y conclusiones. Sobre esta condensación trata el presente texto.

Una precisión previa: el problema también puede ser planteado como una interrogante o pregunta de investigación; la experiencia nos muestra que esta última modalidad es pedagógicamente más pertinente, pues permite a quien realiza una investigación, imaginar de mejor manera aquello a lo que ha de intentar responder finalmente con su estudio. Esta pregunta de investigación, constituye una sistematización de informaciones varias, que en su expresión técnica contiene y designa al objeto de la investigación, pero no le agota. Su enunciado, ha de tener la cualidad de contener de manera virtuosa la síntesis de aquello que se pretende conocer, en la forma de una expresión lenguajeada con precisión y agudeza. La pregunta o el problema de investigación corresponden a un momento de origen del proceso, y a una condición de orientación del mismo, en tanto a ella hay que dar algunas respuestas, pero ésta no se modificará una vez concluida la investigación, ya que su carácter es técnico, en tanto expresión lingüística de una relación entre factores sociales que expresa aquello que se quiere conocer. Como tal, la pregunta de investigación, orienta el despliegue del proceso investigativo, pero no necesariamente expresa ni las opciones teóricas ni metodológicas asumidas, ni puede –por el momento en que se elabora- dar cuenta de los resultados producidos, esto sí lo ha de contener el objeto de investigación.

Así, en el objeto de investigación se condensan lo que se busca –en el diseño del proceso-, aquello que emerge –en el trabajo de campo-, y aquello que se descubre –en el análisis de la información-[2]. En este texto, al hacer del objeto de investigación un objeto de reflexión, lo que proponemos es la consideración de éste como la resultante del conjunto de reflexiones que se realizan a través de todo el proceso investigativo.

El objeto de una investigación se nutre así –grosso modo- de las permanentes reflexiones que realizan quienes investigan: para definir lo que quieren y ofrecen conocer, en las perspectivas teóricas con las que dialogarán en el proceso, en las estrategias metodológicas que utilizarán en el acercamiento al objeto mismo, en los énfasis que darán a los resultados que produzcan y las proyecciones que desde ahí se elaboren. Estas reflexiones permiten el ejercicio de condensación ya señalado, que en términos de Berger y Luckmann (2003) refiere a la objetivación, como acción permanente de abstracción de lo real social, que adquiere ahora materialidad a partir de los enunciados que le darán forma, acorde a lo que en cada comunidad científica se va definiendo como propio del proceso investigativo.

[2] En esta reflexión diseño, campo y análisis son tres momentos concatenados y muchas veces simultáneos en el proceso investigativo.

Preguntas críticas.

Denomino críticas a las interrogantes planteadas a continuación, en tanto ellas han surgido como resultados del examen de lo que hemos vivenciado en el despliegue del oficio. En ese sentido marcan un antes y un después, unos hallazgos que sin pretender novedad originaria, señalan aprendizajes que se constituyen en puntos de inflexión para la práctica investigativa. Es decir provienen de unos juicios que da cuenta de cambios y mutaciones en nuestros modos de hacer sociología –en ese sentido crisis y críticas como conceptos etimológicamente vinculados-.

i. ***¿Cuáles son las fuentes desde las cuales se construyen objetos de investigación?***

Una de las primeras tareas a las que he dedicado energías en las asignaturas de metodología de investigación y taller de investigación de Tesis en pre y posgrado, es la que emerge cuando las y los estudiantes se ven enfrentados a las primeras acciones de una investigación, han de elaborar un objeto de investigación y ello comienza por construir un problema o pregunta de investigación. Me sorprendió que en reiteradas ocasiones el planteo de algunas/os estudiantes era: "no encuentro el problema" o "no me sale la pregunta", como si ella les preexistiera y su tarea no fuera más que hallarla y transcribirla; en otros casos, han usado la expresión "es que no se me ilumina", dando cuenta de una cierta expectativa de que ella, la pregunta, fuera producto de un cierto estado meditativo y de oración, a través del cual una fuerza divina les iluminaría con el planteo necesario para definir este vital componente.

Uno de los esfuerzos pedagógicos ha consistido en facilitar el debate respecto de la posición –como lugar social- que ocupa y asume quien investiga. Esto se torna relevante en tanto permite una práctica situada, que exige ser considerada –concientizada- en el proceso de abrirse a la búsqueda y elaboración de lo que se quiere conocer y las motivaciones que ello trae consigo. Este posicionamiento ha permitido elaborar algunos indicativos de respuesta a la interrogante planteada, al menos en dos sentidos: los objetos de investigación se producen, no están dados; los objetos de investigación responden a intereses del orden político.

La noción producir indica acciones en pos de un resultado. Esas acciones son las que el oficio sociológico materializa en la elaboración de artefactos –como en la poesía de Parra- que contienen y expresan unas ideas reflexivas que guían el proceso investigativo. Dicho artefacto es fruto de un conjunto de decisiones que se van tomando en el trayecto del proceso y que muestran las opciones e intereses de quienes investigan. Es producción porque transforma lo social, que aparece como dado, en social construido; se trata de un recorte de eso real social para hacerlo posible de abordar. Sin ese recorte la tarea de producción de conocimiento pierde factibilidad, por ello una condición de esta producción es cautelar la factibilidad del objeto.

En el contexto de economía de mercado con ideología neoliberal en que nos desenvolvemos, la producción de objetos no siempre es una posibilidad para quienes investigan. Una parte considerable del conocimiento producido por las ciencias sociales

proviene de definiciones previas de quienes lo solicitan como un producto, lo que lo hace aparecer como un *objeto prefabricado* según Barriga y Henríquez (2003), en que se responde a la demanda de otros/as, que puede o no conjugarse con el interés de quienes investigan. Los mismos autores denominan el *objeto artesanal*, al que proviene desde los intereses de quienes investigan y desde los modos en cómo responden a ese deseo personal o colectivo. Esta producción artesanal se origina a partir de alguna experiencia vital o de las inquietudes que surgen desde la lectura del propio material sociológico previamente producido –estudios anteriores, nudos teóricos, entre otros-. También aparece cuando se intenta responder y concientizarse de las inquietudes personales sobre lo social y provocar desde ahí la emergencia-producción del objeto de estudio; esta es una tarea propia de la artesanía intelectual (Mills, 1959) que aporta, aunque no resuelve, la acción investigativa situada. Lograr la conexión de quienes juegan roles de estudiantes con sus propios intereses y evidenciarlos es parte fundante de la tarea pedagógica del aprendizaje del oficio. Asumir esos deseos-inquietudes, es el paso que abre al proceso de problematización de un ámbito de lo social.

Una vía de producción del objeto de investigación asumiendo los intereses que movilizan a quienes ahí se vinculan, es la necesaria observación directa de lo social. Un aprendizaje en mi experiencia docente, es que potencia de forma relevante el proceso pedagógico cuando las y los estudiantes logran vincularse en comunidades y ambientes concretos, establecer relaciones con actores que ahí se desenvuelven y a partir de la observación participante, por ejemplo, se hacen parte de la realidad que les interesa conocer.

Dicha experiencia les ubica en una mejor posición para desplegar las sospechas y preguntas que les permitirán producir un objeto y sus componentes. Lo vivido permite que la abstracción surja desde ahí y ya no solo del juego de argumentaciones lógicas sobre o leído e imaginado de un asunto social sobre el que no se tiene una vivencia directa. *Entrar a la cocina* de la gente respecto de la cual se desea estudiar un ámbito de sus vidas, posibilita mayor claridad sobre lo que se producirá, una perspectiva más amplia y profunda, y en muchos casos hemos visto interesantes procesos de sensibilización, cuestión vital en el despliegue del oficio.

Como se ve, las fuentes desde las que se puede originar un objeto de investigación son variadas. En los procesos de aprendizaje del oficio en el ámbito académico, también existen objetos prefabricados por demandas –colegas que incluyen a estudiantes en sus proyectos, y les dan ya recortada la pregunta de investigación y el marco de acción-; como también existen objetos propios, estos últimos son los más abundantes. Por ello adquieren importancia, a mi juicio, los modos en que facilitamos procesos pedagógicos para este aprendizaje. La incorporación de vínculos directos con el ambiente en que se investigará –cuando ello es posible- aumenta las posibilidades de un aprendizaje significativo para quienes dan sus primeros pasos en el oficio. Les he sugerido, a las y los estudiantes, experimentar que aquel objeto que les moviliza a la acción investigativa, les genere excitación intelectual, deseos y pasión por conocer y contribuir desde ese lugar a la transformación de lo social. La investigación en sí misma no transforma la realidad, pero puede contribuir a ello si así nos lo proponemos.

ii. ¿Cuáles son los componentes mínimos de un objeto de investigación?

Ya he señalado que el objeto de investigación no ha de reducirse-confundirse con la pregunta de investigación. Si aquel posee mayor amplitud y contiene en sí a la interrogante central y a las específicas, hemos de señalar cuáles son los componentes que le conforman. En el ámbito de las metodologías de investigación y particularmente en sus procesos de aprendizaje como oficio, cuando se listan acciones o componentes de investigación, se tiende a querer ordenarles con una cierta secuencialidad y linealidad que establece a priori unos antes y unos después que organizan los imaginarios sobre el proceso y delimitan las prácticas investigativas. La pauta cartesiana que domina los procesos de enseñanza-aprendizaje en nuestro medio, condiciona estas epistemes, al punto que aunque en el despliegue del oficio no vivamos dicha linealidad unidireccional, sino más bien procesos múltiples, simultáneos y con direcciones diversas, insistimos en explicarlos ordenadamente en un plano vertical y que progresa de izquierda a derecha.

A riesgo de que dicha fragmentación y reducción se reitere, señalaré los tres componentes que contiene a mi juicio, el objeto de investigación. Explicito que el orden no es temporal ni jerárquico, solo que las limitaciones de mi lenguaje me impiden desplegarlos simultáneamente como en la cotidianidad investiga los experimentamos. Quizás ayude decir que a medida que los voy presentando, intento moverme en un espiral ascendente en que dichos componentes se concatenan y nutren unos a otros. El primer componente refiere a la construcción del objeto mismo, en base al diseño original de la investigación y a sus sucesivos ajusten en el despliegue de la misma; el segundo componente refiere al trabajo de campo en sentido amplio, en que se produce la información que se utiliza para intentar dar cuenta de las preguntas y objetivos que guían el proceso, así como el análisis de la misma que muchas veces inciden en nuevos ajustes al objeto; un tercer componente es la comunicación de hallazgos y resultados, en que el objeto es nuevamente reelaborado, ahora para ser comunicado adecuadamente.

El objeto de investigación, tiene una procedencia remitida al contexto en el cual se origina y se comprende. Éste le otorga al objeto su vinculación con lo social y señala su época, su coyuntura y su condición de proceso. Contexto refiere a los planos estructurales en que el fenómeno en estudio se ubica: social, político, económico y cultural; pudiendo tener especificidades institucionales que le contienen: religiosas, educativas, artísticas, entre otras; y unas situaciones en que se expresa: los casos o situaciones en que se le observa. Esa procedencia del contexto le caracteriza y define, así la tarea de quienes investigan es relevar dichos planos de análisis y elaborar con precisión esa caracterización.

Un objeto de investigación caracterizado adecuadamente puede ser comprendido claramente en dicho contexto, para ello es clave la óptima sistematización de la información que permita su descripción, explicación y problematización, para decir el ámbito específico de la realidad que se desea estudiar. Sobre este asunto de la sistematización volveré más adelante.

Este objeto de investigación posee también unas perspectivas teóricas que le componen y que al mismo tiempo permiten comprenderlo. Estas miradas conceptuales no preexisten al objeto, sino que serán aquellas definidas por quienes están elaborando el artefacto. La principal dificultad experimentada hasta ahora se relaciona con lograr vincular

virtuosamente estos planteos teóricos con el ámbito de la realidad que se quiere estudiar; la queja que acompaña esta dificultad de parte de las y los estudiantes es que su aprendizaje de las teorías es demasiado escolástico, con muy poca vinculación con problemáticas sociales concretas, lo que se refleja en que logran alta ilustración conceptual y bibliográfica, pero baja capacidad de análisis social con la teoría como instrumento para esa acción.

El uso adecuado de la teoría, como referente para dialogar profundizando en lo que se quiere conocer es un desafío en los procesos investigativos. Lograr triangular virtuosamente los elementos del contexto social observado, las miradas teóricas en juego y las propias nociones de quienes investigan es un eje de aprendizaje permanente en el oficio sociológico. La calidad del objeto construido depende en buena medida de cómo se aborde este desafío.

Hemos dicho que la producción del objeto se constituye como ejercicio de abstracción. Por ello es necesaria una señal, respecto del papel y uso de la teoría en ella, principalmente para decir que la valoración de su papel refiere a la contribución a otorgarle densidad a los componentes del objeto de investigación, especificados en los factores relacionados en la elaboración del problema así como en las perspectivas de análisis que se definan como pertinentes. La mirada teórica aporta desde un uso que permite la reconstrucción articulada de factores y componentes que en este plano del despliegue investigativo adquieren concreción como conceptos ordenadores (Zemelman, 1992).

Se cautela que ella misma no opere como clausura de lo real cooptándolo, lo que parecería más simplificación que complejización del ejercicio reflexivo, sino más bien, desde nuestra propia experiencia investigativa, la asumimos como criterio de lectura de los contextos, dinámicas y relaciones ahí contenidas, para orientar las interrogaciones específicas que nos hacemos en el proceso de conocer sistemático. Así puede ser: punto de partida en el diseño del problema contenido en el objeto, lente que permite observar-interrogando los movimientos del proceso de campo, y/o disparadora de sospechas críticas a los resultados y hallazgos que se van produciendo[3].

De igual manera, el objeto de investigación requiere de una estrategia metodológica que permita su conocimiento. Esta estrategia se construye en íntima relación con las perspectivas teóricas, ya que su pretensión central es operacionalizar de qué manera se procederá para conocer en el campo mismo las diversas dimensiones del objeto. Esta idea ya enuncia uno de los nudos principales que muestra el aprendizaje del oficio, y es que lo metodológico –encerrado en su marco-, aparece desligado de lo teórico, a lo más definido en paralelo a éste. Pero ya sabemos que lo paralelo no se intersecta y por lo tanto pueden sobrevivir individualmente sin vínculos que les potencien en función del objeto en construcción. Para lograr esta concatenación, es potente estimular la simultaneidad de las decisiones teóricas y metodológicas, asumiendo como criterio de trabajo, la provisionalidad de las mismas a lo largo de todo el proceso.

[3] Este planteo excede a la noción de marco teórico, no sólo porque este encierra y delimita rígidamente –como un marco-, sino también porque asume para la mirada teórica un carácter de dinamismo y flexibilidad que desafía a actualizar permanentemente las preguntas sobre las que se está trabajando la observación de lo social.

Definir una estrategia metodológica, en sus diversos factores, tiene dos líneas principales, una es resolver el conjunto de cuestiones referidas a los aspectos técnicos –producción de información y análisis de la misma, muestras y características del trabajo en terreno-, y la otra es definir las dimensiones y sub dimensiones en que el objeto, a través de la pregunta y objetivos de investigación, será operacionalizado para decidir sobre qué tópicos se producirá la información, y en qué aspectos se centrará la indagación en específico. Ambas líneas están muy vinculadas y quizás sean los instrumentos que se utilicen finamente la mejor síntesis de esta conexión.

Estos métodos, que sustentados en una cierta epistemología, constituyen los dispositivos que nos permiten acercarnos a lo que queremos conocer y, activando nuestros ricos sentidos, nos facilitan la producción de información desde las y los sujetos que constituyen –lo materializan y lo hacen accesible- el objeto. Los métodos investigativos a seleccionar dependen directamente de las características que dicho objeto asume desde la reflexión investigativa; las técnicas que le especifican consideran también dichas cualidades, solo que a ellas se suman las que posee la población o contexto de producción en que se investiga.

Así, los métodos y técnicas a utilizar no preexisten al objeto ni a su componente problema de investigación, sino que son las definiciones sobre éstos los que orientan las decisiones sobre la mejor estrategia metodológica a asumir[4].

Contexto, teoría y método conforman una triada relacional en que se articulan los intereses, las apuestas y las expectativas de quienes investigan, sometidas a la formalización en los formatos que cada comunidad científica va decidiendo. Hasta aquí este primer componente de diseño del objeto de estudio.

El segundo componente se verifica en la inserción en el terreno en que se desea observar al objeto construido, lo que se denomina trabajo de campo. Una primera cuestión relevante es que el objeto construido no finaliza su constitución en el componente anterior, porque es fruto reflexivo por lo tanto infinito, porque se dinamiza en el proceso por lo tanto muta con él, y sobre todo porque la calidad de la investigación está en su capacidad de dar cuenta de la complejidad de lo social y ella es altamente dinámica y vertiginosamente cambiante. Lo segundo entonces, es que en el trabajo de campo mismo, en la producción de información, esa realidad que interesa observar, ahora encarnada posiblemente en sujetos concretos o en sus creaciones, planteará un conjunto de interpelaciones a quienes investigan mostrando a veces lo incompleto del objeto, lo inacabado de la sistematización realizada, incluso lo impertinente de algunas decisiones.

Es aquí donde las decisiones deben acoger de buena manera estas interpelaciones, como nutrientes para el proceso y dejarse provocar por ellas, buscando las mejores formas de

[4] Utilizo intencionadamente la noción de estrategia metodológica para diferenciarla de marco metodológico. En ambos casos lo lógico del método abre a la consideración de los sentidos que adquiere el uso otorgado al método por quienes investigan, en la primera se abre al conjunto de decisiones para llevar adelante el camino investigativo –su método- en una clara articulación de los componentes –técnicas- respectivos y de las epistemes que han guiado esas decisiones, los vínculos con lo conceptual y teórico de la investigación y cautelando la apertura y flexibilidad necesaria para llevarla a cabo. En el segundo, la prioridad está puesta en la coherencia lógica –muchas veces lineal y sucesiva- de los componentes, con una clausura que no permite la necesaria plasticidad en el proceso.

incluirlas en el objeto, para que este siga cumpliendo su tarea de condensar aquello que se desea conocer.

Considero como parte de este proceso de producción de información, el análisis de la misma, por ello en términos de estrategia metodológica y de técnicas de trabajo, sugiero a mis estudiantes avanzar cada vez más en la simultaneidad de ambos procesos, evitando la lógica lineal y mecanicista que ya mencioné. El criterio construido es: "información producida, información registrada, información analizada", para el caso por ejemplo de entrevistas en profundidad, la traducción sería: "entrevista realizada, entrevista transcrita, entrevista analizada". Tengo en cuenta que hay cierto tipo de producciones de información que requieren cerrar el ciclo para avanzar en su análisis.

El tercer componente anunciado, la comunicación de resultados, se origina en los primeros análisis de la información, los que muchas veces se dan al escuchar los discursos en la producción de esta información, si es que con sentidos atentos vamos registrando aquello que plantean las y los sujetos de la muestra, casi que con independencia del instrumento que estemos usando. Incluso si nuestro trabajo de campo consistiera en observación de producciones artísticas, ya dicha acción nos llevaría a tomar nota de incipientes ideas analíticas que comienzan a emerger al tomar contacto con esas obras.

El proceso de análisis hace de puente entre estos componentes y aunque por cuestiones explicativas lo haya ubicado en el anterior, la noción de simultaneidad que he venido planteando insiste sobre la idea de que no se trata de estancos separados sino de procesos dinámicos en estrecha relación.

El análisis a realizar, como sistematización de la información producida en torno al objeto en estudio, y como diálogo entre los elementos de contexto de procedencia del objeto y los elementos teóricos de orientación de la mirada sobre dicho objeto, han de articularse de manera de producir despliegues comunicacionales que muestren ahora, al objeto original, pero ya enriquecido con el proceso desarrollado. Ya no adquiere la forma de pregunta de investigación, sino que dicho objeto asumirá la forma de indicativos de respuestas a esa pregunta, en su formato de hallazgos, conclusiones y recomendaciones.

"¿Para quién canto yo entonces?" se preguntaban Charly García y Nito Mestre desde Sui Géneris, dejando instalada una provocación a concientizarnos sobre la necesidad de mirar a quienes queremos comunicarles nuestro quehacer, de manera que dicho ejercicio estimule el diálogo y la recreación de lo producido. Esto nos ha llevado, en los procesos de aprendizaje del oficio, a cuestionar estos modos de comunicar y una idea reiterada es que el formato tradicionalmente usado para ello, por ejemplo de una Tesis, es inadecuado para los objetos de investigación con que trabajamos. Apelamos con insistencia a la mirada integral y sinérgica del objeto y sus componentes, sin embargo, este formato tradicional más bien promueve el desmembramiento y su desarticulación. La rigidez y mecanización del formato que las ciencias sociales hemos heredado de las ciencias naturales, lleva a que las distintas partes consideradas no logren hacer un todo: antecedentes, marco teórico, marco metodológico, análisis y resultados.

Por ello hemos venido experimentando en pre y posgrado una modalidad de informes investigativos de Tesis, en que el proceso de construcción del objeto con sus elementos de

contexto, conceptos básicos y estrategia metodológica se explicitan en la introducción, la cual tiene por fin principal ubicar a quien lee en qué es lo que se investigó, por qué se hizo, cómo se realizó y cuáles fueron sus pretensiones. Seguidamente se organizan capítulos, en base a las ideas fuerza que la reflexión, en torno al objeto, han producido desde el análisis integrado de la información producida en el proceso; en cada uno de estos capítulos quienes escriben han de conjugar de manera virtuosa la información producida con los conceptos que les aporta la teoría utilizada, así como los de su propia elaboración. Finalmente un capítulo de conclusiones en que se entrega una meta mirada del objeto en cuestión y del proceso desplegado. Así, este tipo de comunicación académica asume más el formato de libro, que suponemos facilita la mejor divulgación del conocimiento producido y permite una forma más comprensiva de exposición.

Al tiempo que produzco este texto nos encontramos debatiendo sobre la posibilidad de incorporar formatos gráficos y audiovisuales, para realizar la tarea que este componente exige, de comunicación del objeto elaborado al terminar el proceso investigativo.

iii. ¿Qué desafíos plantea la comunicación formal de un objeto de investigación dentro de la comunidad científica?

Uno de los aprendizajes interesantes con estudiantes de pre y posgrado, en la transferencia recíproca del oficio, es la constatación de que la construcción del objeto requiere un manejo amplio, que permita comunicarlo con destreza al interior de la comunidad científica. Esta comunicación se realiza de acuerdo a ciertas formalizaciones que le otorgan concreción al objeto y le hacen legible para el conjunto de actores.

Por ello, adquiere relevancia del modo en que se formula y comunica el objeto de investigación. Hemos de asumir en esta tarea los límites y las posibilidades que nos ofrece el lenguaje escrito y hablado. Es exigente encontrar las elaboraciones que den cuenta con precisión de aquello que se quiere expresar, siendo una de las tensiones principales la coherencia interna entre los diversos componentes del objeto. Que aquello que se plantea en la problematización dialogue de buena forma con los propósitos, las relevancias y por supuesto con la perspectivas teóricas y metodológicas. Esta exigencia de precisión puede ser mejor comprendida con la metáfora del lenguaje algebraico, por ejemplo en las ecuaciones, la variación mínima de uno de los términos de la expresión implica necesariamente que se modifica dicha ecuación y si a ambas las graficáramos tendríamos diferencias entre las curvas o rectas resultantes. De la misma manera, el cambio de conceptos y de orden de escritura en los enunciados del objeto, producen estas diferencias-incoherencias que pueden salvarse con la exigencia de la precisión. Ésta se hace más accesible entre mayor sea el manejo habilidoso que tengamos del objeto que estamos construyendo.

Se trata en definitiva de un modo de reducir complejidad a través de la comunicación, y al mismo tiempo, intentar dar cuenta de problematizaciones de una realidad altamente compleja. Quizás esta condición nos ayude a comprender la dificultad que se nos produce en la comunicación, ya que la experiencia pedagógica muestra que la tensión es anterior: no hemos desplegado suficientes capacidades para pensar de manera compleja. Los modos

sociales de imaginar, transmitidos en la socialización y en específico en los espacios educativos institucionales, promueven-imponen lógicas planas, polares y asimétricas. En ellas el movimiento es finito, la dirección tiene un solo sentido y se explica con una moral dual. Así, las posibilidades de pensar en movimiento, con tendencia al infinito, y con la diversidad como sustrato de lo social (Morín, 1995) se vuelve un desafío para la práctica pedagógica que intenta transferir oficio investigativo. El despliegue de imaginarios caleidoscópicos en el pensar-hacer investigación es una tarea necesaria y posible.

Otro desafío importante en la construcción y comunicación formal del objeto de investigación, se relaciona con la calidad de los argumentos que fundamentan las opciones que van tomando quienes investigan. En estos argumentos han de sistematizarse de buena forma las ideas fuerza que orientan la investigación, así como aquellas que surgen desde el proceso como hallazgos del mismo.

Uno de los momentos en que esta argumentación se torna más importante es cuando se plantean, en específico, las relevancias que tiene el estudio que se realiza, pues es el lugar del relato en que ha de mostrar los aportes que los resultados de la investigación pueden ser un aporte en diversas dimensiones. Los manuales de investigación enseñan que hay tres relevancias que deben ser señaladas y que refieren a estas dimensiones: teórica, metodológica y práctica (Hernández y otros, 1991). Las dos primeras apuntan a cuestiones internas de la comunidad científica y que son necesarias de considerar, teniendo presente que no todo estudio las posee y que no correspondería forzar la elaboración del objeto para que sí las incorpore. Sin embargo, la denominada relevancia práctica constituye una condición sin la cual no tendría razón de ser la investigación, al menos en el marco de una Universidad pública que transfiere oficio sociológico. Por ello la denominamos más bien relevancia política, pues alude a una opción de quienes hacemos investigación sociológica de intentar contribuir a la comprensión-transformación de lo social, con el conocimiento científico como dispositivo para esa contribución. Tal como ya señalamos, la investigación en sí misma no transforma, pero es un componente vital para fortalecer esos procesos de transformación.

Así, la adecuada argumentación de esta relevancia política no puede faltar en la elaboración del objeto. Quienes investigan han de ser capaces de sostener su trabajo a partir del uso social que puede tener lo que produzcan. Este aspecto constituye otro de los desafíos de la formalización del objeto de investigación.

Un último desafío, en esta transitoria reflexión, refiere a que la necesaria formalización del objeto de investigación no puede clausurar la concepción de dinamismo que éste posee y que ya hemos planteado. Por esto, el aprendizaje del oficio, ha de considerar el despliegue de habilidades que permitan a quienes hacen investigación, enfrentar los cambios que en el transcurso del proceso investigativo puede tener el objeto construido.

Algunos de estos cambios remiten a la procedencia del objeto, que como ya señalamos se ancla a la realidad que se condensa en él. Dicha realidad se modifica y la habilidad investigativa pasa por la lectura atenta de esos cambios y la necesaria inclusión dentro del objeto construido y en sus componentes.

Por ello son buenos los diseños emergentes, que lejos de cristalizar la propuesta investigativa, en una objetivación que se reifica (Berger y Luckmann, 2003), dan paso a la permanente incorporación de las variaciones del contexto que se analiza y las diferentes fuerzas que en él se despliegan para contener mejor dicho entramado.

Otros cambios remiten a una propiedad del objeto, en tanto éste responde a los diversos momentos del proceso investigativo que ya analizamos. En un primer momento se trata de un objeto construido como diseño de una investigación, a través de los componentes ya señalados; en otro momento da cuenta de la producción en el campo investigativo, lo que puede exigir modificaciones a partir de las relaciones con las y los actores; y finalmente la tarea de comunicar resultados, invita a reconceptualizar el objeto de manera que sea aprehensible por las comunidades en que se informa.

Esta variabilidad interna del objeto no implica ambigüedad ni falta de precisión, sino más bien es una respuesta adecuada de quienes investigan, a partir del manejo con destreza de su campo de investigación.

Bibliografía

Barriga, O. y Henríquez, G. (2003). "La presentación del objeto de estudio. Reflexiones desde la práctica docente". En *Cinta de Moebio N° 17*; pp: 77-85. www.moebio.uchile.cl/17/barriga.htm (descargado 20 de junio 2013)

Berger, P. y Luckmann, T. (2003) *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu editores.

Hernández, R., Fernández C., y Baptista P. (1991) *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.

Mills, W. (1959). *La Imaginación Sociológica*. Nueva York: Fondo de Cultura Económica.

Morín, E. (1995). *Introducción al pensamiento complejo.* España: Editorial Gedisa.

Zemelman, H. (1992). *Los Horizontes de la Razón I: Dialéctica y apropiación del presente*. Barcelona: Anthropos/El Colegio de México.