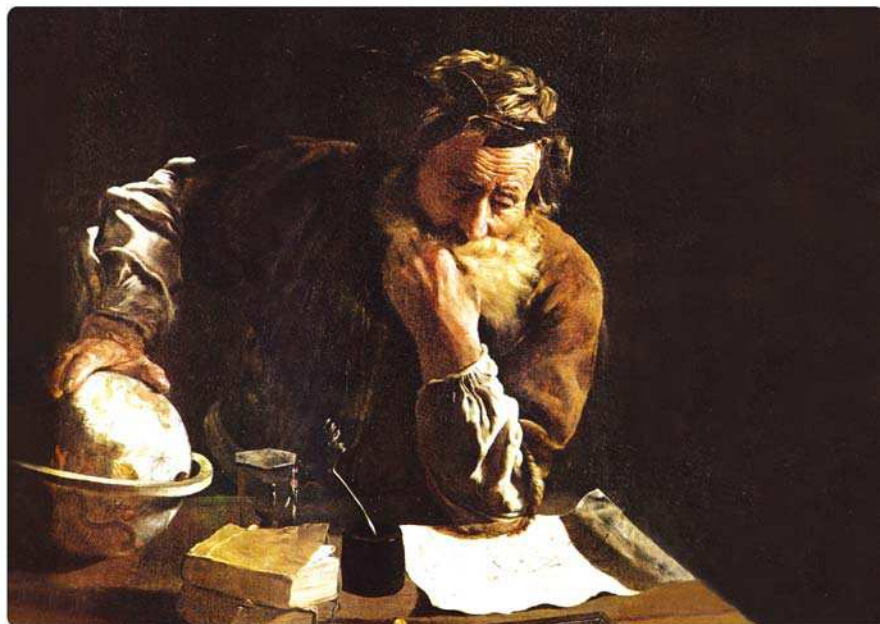


Metodologías de investigación social

Introducción a los oficios

MANUEL CANALES CERÓN (Coordinador - editor)



LOM PALABRA DE LA LENGUA YÁMANA QUE SIGNIFICA SOL

Canales Cerón, Manuel

Metodologías de investigación social [texto impreso]

/ Manuel Canales Cerón .—1ª ed. — Santiago:

Lom Ediciones, 2006.

408 p.; 21x16 cm.- (Colección Ciencias Humanas)

ISBN : 956-282-840-9

R.P.I. : 156.786

1. Ciencias Sociales – Investigaciones - Metodología

2. Sociología I. Título. II. Serie.

Dewey : 001.42 .— cdd 21

Cutter : C212m

Fuente: Agencia Catalográfica Chilena

Electronic version
published by



© LOM Ediciones

Primera edición, 2006.

I.S.B.N.: 956-282-840-9

© Registro de Propiedad Intelectual N°: 156.786

Motivo de cubierta: *Archimedes*, del pintor Domenico Fetti, 1620. Imagen obtenida de archivo Wikipedia, según las cláusulas de la licencia Wikimedia Commons (<http://commons.wikimedia.org/wiki/Portada>).

Diseño, Composición y Diagramación:

Editorial LOM. Concha y Toro 23, Santiago

Fono: (56-2) 688 52 73 Fax: (56-2) 696 63 88

Impreso en los talleres de LOM

Miguel de Atero 2888, Quinta Normal

Fono: 774 43 50 / 786 35 68

web: www.lom.cl

e-mail: lom@lom.cl

Impreso en Santiago de Chile.

MANUEL CANALES CERÓN
EDITOR

Metodologías de investigación social

Introducción a los oficios



Metodologías de investigación social

Introducción a los oficios

MARCELO ARNOLD
MANUEL VIVANCO
ÁLVARO GAÍNZA
PABLO COTTET
MANUEL CANALES
TOMÁS RODRÍGUEZ VILLASANTE
ALFREDO GHISO
RODRIGO ASÚN
JUAN JIMÉNEZ
RODRIGO MÁRQUEZ
SONIA MONTECINOS
SERGIO MARTINIC

Índice

Presentación	11
1. Introducción	11
2. Enfoques y distinciones	12
3. El saber cuantitativo	14
4. El saber cualitativo	19
5. El enfoque dialéctico o reflexivo	24
6. La paradoja del método	27
Bibliografía	28
Medir la realidad social:	
El sentido de la metodología cuantitativa	31
1. ¿Por qué debemos explicar el contenido de la metodología cuantitativa?	31
2. ¿Qué es la metodología cuantitativa?	32
3. ¿Qué es medir y qué consecuencias y connotaciones tiene la medición?	39
4. Historia de la Investigación Cuantitativa	50
5. A modo de síntesis: Limitaciones y potencialidades	53
6. Epílogo: El futuro de la investigación cuantitativa	57
Bibliografía	60
Construcción de cuestionarios y escalas:	
El proceso de la producción de información cuantitativa	63
1. Las características de la tarea de construcción de instrumentos cuantitativos	63
2. ¿Qué es un cuestionario?	67
3. La lógica de las preguntas y respuestas: El proceso de operacionalización	69
4. La formulación de las preguntas y respuestas: Tipología y recomendaciones de redacción	77

5. La construcción de índices y escalas:	
La utilización de múltiples preguntas	90
6. El cuestionario como conjunto	97
7. La validez y fiabilidad de la investigación con cuestionarios	101
Bibliografía	113
El diseño de índices sintéticos a partir de datos secundarios: Metodologías y estrategias para el análisis social	115
1. La necesidad de índices sintéticos para estudiar lo social	116
2. ¿Haga usted un índice!	120
Bibliografía	140
Diseño de muestras en investigación social	141
1. Presentación	141
2. La selección aleatoria	142
3. Muestreo probabilístico	143
4. Muestreo no probabilístico	145
5. Tamaño de la muestra	147
6. Intervalo de confianza	156
7. Ponderación	161
8. Tratamiento de la no respuesta	163
9. Efecto de diseño	165
10. Criterios para escoger un diseño de muestra	166
Bibliografía	167
El análisis cuantitativo de datos	169
1. Introducción. El análisis de datos como una tarea sociológica	169
2. Consecuencias de definir el análisis como una tarea de hacerse o responder preguntas	172
3. Trabajando con una base de datos	174
4. En resumen	181
Bibliografía	182
Diseños y estrategias de investigación social.	
Estrategias cualitativas	185
Introducción	185
1. La investigación social y el discurso metodológico	186
2. La lógica de la investigación científico-social	189
3. Principios del diseño de investigación: hacia una matriz lógica	192

4. El esquema de una esquematización	213
5. Para terminar (este texto)	215
Bibliografía	217
La entrevista en profundidad individual	219
1. Introducción: Definición conceptual de la técnica <i>entrevista en profundidad</i>	219
2. Antecedentes históricos y orígenes de la entrevista en profundidad	224
3. Otros antecedentes de la entrevista cualitativa de investigación social	228
4. Métodos y técnicas de investigación según el grado de estructuración	232
5. Sobre los usos de la entrevista en profundidad individual	240
6. La instalación de las preguntas en la entrevista en profundidad	244
7. La validez de la información cualitativa	249
8. Sobre el uso de grabadora en las entrevistas en profundidad	251
9. Dimensiones referencial, estructural y pragmática asociadas a las entrevistas. Ideas para el debate	252
10. Tipos de entrevistas en profundidad	254
11. Breves comentarios finales en torno a la idea de <i>participación</i> en el proceso dialógico de la entrevista en profundidad	256
Bibliografía	261
El Grupo de Discusión y el Grupo Focal	265
1. El “sentido común”: Saber y deber	265
2. El Grupo de Discusión	268
3. El Grupo Focal	278
4. La Muestra	282
Bibliografía	287
Del sentido al método. Dos escenas: historias de vida en Chile, los relatos y su escritura	289
Introducción	289
El estudio de las representaciones y el Análisis Estructural de Discurso	299
1. Introducción	299
2. El objeto de análisis de las representaciones sociales	300
3. Antecedentes del análisis estructural	301

4. Las representaciones de los profesores sobre los problemas de aprendizaje de los estudiantes	303
5. La construcción de categorías descriptivas de las representaciones	305
6. Los índices de valorización	308
7. Relaciones entre códigos: Las estructuras	310
8. Conclusiones	316
Bibliografía	317
Fundamentos de la observación de segundo orden	321
1. Introducción	321
2. Fundamentos de la epistemología sociopoiética	321
3. Fundamentos del programa metodológico sociopoiético	328
4. Proyecciones metodológicas del paradigma sociopoiético	335
Rescatar, descubrir, recrear. Metodologías participativas en investigación social comunitaria	349
En-clave	349
1. Caminos del Conocer: Rupturas y tránsitos	352
2. Hechos y percepciones: De la descripción, el análisis y la interpretación	356
3. Momentos y recorridos: Sobre el diseño metodológico	363
4. Conocimientos instituyentes	373
Bibliografía	376
La socio-praxis: un acoplamiento de metodologías implicativas	379
1. Tradiciones metodológicas participativas de las que partimos	379
2. Distinciones que hemos incorporado en la última década	387
3. Cuatro saltos en los caminos que estamos abriendo	396
Bibliografía:	404

Presentación

*El método es la puesta en forma de la
práctica de la investigación social.*

Jesús Ibáñez.

1. Introducción

Los textos metodológicos que componen este libro abordan las condiciones de producción y el análisis de los datos en ciencias sociales.

Dos criterios generales lo informan: en primer término, una consideración de la metodología desde sus prácticas –o técnicas–; en segundo término, la pluralidad metodológica –que aquí se presenta en tres enfoques diversos y hasta lejanos: el enfoque Cuantitativo, el Cualitativo y el Dialéctico o Reflexivo.

En el diseño de una investigación cabe identificar dos momentos. El primero construye el objeto, dando razón a un propósito y planeando objetivos de investigación. Este primer momento es el espacio de las preguntas *Qué* y *Para qué se investiga*. El segundo, por su parte, define las condiciones de producción del dato. Es el espacio de las preguntas por el *Cómo se investiga*, y constituye propiamente el momento metodológico que este libro aborda.

1.1. La relación Método-Objeto de investigación

Ocurre que el tipo de datos que pueda obtenerse depende del tipo de intervenciones o actuaciones del investigador. Es la diferencia entre “recolección” y “producción” del dato. En la recolección, como habitualmente se indica en los manuales, la metodología queda cancelada en su propia cuestión de práctica “constructiva” o “productiva”. En cambio lo que es producido queda determinado en todos los componentes por su modo de producción¹.

1.2. Arte y oficio

La investigación social, descrita desde el núcleo de sus técnicas de producción de datos, puede comprenderse como un (os) oficio (s), y su saber como “arte”.

¹ De ahí puede derivarse que la razón de los métodos es también constrictiva o selectiva hacia sus objetos: si aquellos (los métodos) deben adecuarse a éstos (los objetos) –porque es absurdo investigar algo con una técnica que no permite observarlo–, también es cierto que el método determinará los objetivos y los objetos investigables por la misma razón.

Esto es, se propone aquí un aprendizaje y la investigación social como el desarrollo de un saber respecto a la propia posición del investigador, sus movimientos y operaciones de observación sobre lo observado. En la antípoda del manual –que define las operaciones del investigador, por lo demás tampoco del orden manual– se propone aquí un texto de introducción a los oficios que define las condiciones de diseño de la posición y prácticas del investigador en cada caso. Si las técnicas pueden describirse siguiendo las acciones del investigador, su conocimiento puede hacerse siguiendo el saber de la práctica de aquel.

En este libro, cada uno de los textos desarrolla un saber de oficio o práctico, entendido como ajustado a la preguntas y competencias que se ponen en juego cuando se investiga.

Por ello, se intentará mostrar cada vez el lugar y movimiento del investigador y reflexionar respecto a los alcances y límites de tal perspectiva desplegada. Dicho de otro modo, los objetivos del libro son esencialmente los conjuntos de distinciones y selecciones con las que el investigador construye su perspectiva y su plan, su métrica y su método².

El investigador social aquí supuesto, no opera con protocolos sino que debe “diseñar” sus instrumentos y seleccionar sus estrategias o enfoques investigativos. Por ello, no se dice aquí tanto lo que hay que hacer en cada caso, como se construye una perspectiva a ser desarrollada por el investigador como saber complejo: lo que no enseña como “modos de hacer” lo ofrece como “modos de pensar el hacer”, para su aprendizaje y su crítica.

2. Enfoques y distinciones

El libro está organizado distinguiendo tres enfoques metodológicos; el enfoque cuantitativo, el enfoque cualitativo y el enfoque dialéctico.

Los tres pueden ser descritos con una misma sintaxis básica, que articula la definición de criterios y operaciones para la construcción de (1) la muestra, (2) el instrumento de observación, y (3) el análisis. La homología, sin embargo, es sólo formal: en cada caso, la definición de la muestra, el instrumento y el análisis, corresponden a lógicas no traducibles entre sí, ni siquiera fácilmente acumulables o combinables.

² “En el plano del segundo orden, en el observar del observar, se lleva a cabo la formación del concepto con sumo cuidado. Partimos del hecho de que cada observador debe emplear una diferencia, ya que él no puede indicar otra cosa que la que él quiere observar. Las indicaciones son únicamente posibles a causa de una diferencia de lo indicado”. Niklas Luhmann, “El concepto del riesgo”, pág. 17, artículo en Giddens, Bauman, Luhmann, Beck. *Las consecuencias perversas de la modernidad*. Editorial Antropos. Barcelona. 1996.

El diseño de la investigación, o lo que es lo mismo, el saber metodológico, en cada uno de los casos es distinto y hasta no articulable. La tensión cuantitativo-cualitativo en especial constituye dos oficios y competencias muy lejanas. Entre el pensamiento estadístico –para estudiar distribuciones de variables– y el pensamiento discursivo –para estudiar estructuras de significación– se separan las aguas de los números y las palabras, arrastrando diferencias previas incluso a la específica cuestión metodológica de investigación.

Respecto a la tercera, en cambio, la situación es distinta, pues establece con ambos enfoques una diferencia de nivel epistemológico, situándose como una perspectiva y un plan de observaciones que subvierte el ordenamiento básico que, todavía, mantiene la perspectiva cualitativa y que la cuantitativa siempre ha mostrado como su principal fortaleza³.

2.1. El continuo de abstracción-concreción

Un modo de indicar la diferencia de estos tres enfoques puede hacerse refiriéndolos en un continuo de abstracción-concreción.

A) El método cuantitativo, por ejemplo como estudio de distribución de valores de una variable en una población de individuos, trabaja con unidades simples y equivalentes. Tanto en la muestra como en el instrumento, opera con números. Individuos –abstraídos de sus relaciones sociales, y abstraídos de su complejidad subjetiva– y variables –abstraídas de las totalidades de las que forman parte– son numerables precisamente por su alto grado de abstracción. El empirismo abstracto del que hablaba C. W. Mills⁴ alude precisamente a esta lógica de la abstracción máxima del saber numeral o cuantitativo. Digamos de entrada, sin embargo, que lo que se pierde por abstracción se recupera con la posibilidad del análisis estadístico que esto abre.

B) El enfoque cualitativo, por ejemplo mediante grupos de discusión o entrevistas en profundidad, articula por igual abstracción y concreción. Es menos abstracto que el enfoque cuantitativo, pues integra la dimensión subjetiva del

³ Si pensamos en la Escuela de Frankfurt como “la despolitización de la masa de la población que viene legitimada por la conciencia tecnocrática, es al mismo tiempo una objetivación de los hombres”. Jürgen Habermas, *Ciencia y técnica como ideología*, pág. 99. Editorial Tecnos. Madrid, 1989.

⁴ C. W. Mills, *La Imaginación Sociológica*, Cap. 3. El empirismo abstracto. FCE. México. 1961.

investigado. La recuperación de esa dimensión subjetiva es lo que permite la emergencia del hablar, o el significar social, como cara observable de la sociedad. Sin embargo, es menos concreta que el enfoque reflexivo, pues el sujeto que emerge sólo habla o significa, pero no interviene, y así no implica todas sus determinaciones y posibilidades de acción⁵.

C) En otro polo, opuesto al cuantitativo, cabe proponer al enfoque dialéctico como concreto. Por ejemplo, en los procesos de investigación acción, o en el análisis institucional, los investigados son representados en toda su concreción, como sujetos y actores en sus relaciones sociales. Todo el contexto queda integrado en el análisis, por ejemplo, de modo paradigmático, en una asamblea.

3. El saber cuantitativo

3.1. Introducción

Debemos a E. Durkheim una de las primeras aplicaciones de medición cuantitativa, cuando en su clásico estudio *El Suicidio*⁶ establece correlaciones significativas entre las tasas y variables socioambientales. La forma básica del saber cuantitativo estaba ya puesto en ese estudio: por una parte, unas tasas –presencia-ausencia de propiedad o evento determinado–, medido en un conjunto numeroso de individuos o unidades de análisis (muestra).

En todo lo que la sociedad o lo social tenga de esta forma cabe identificar la potencia informacional del enfoque cuantitativo. De hecho, constituye la base de lo que se ha denominado a veces como Demoscopia, al indicar precisamente la atención a la sociedad y a los conjuntos sociales, entendidos como “poblaciones”, esto es, como agregados simples de individuos.

⁵ Así dispuesto puede entenderse la posibilidad de desplazamientos desde el enfoque cualitativo en ambas direcciones. Puede, como a veces se hace, regresar a formas cuantitativas de conocimiento social, como cuando se realiza un estudio cualitativo de modo previo a la construcción del instrumento cuantitativo. Allí, el análisis cualitativo provee al observador exhaustivo del lenguaje del objeto para hacerlo medible, ya codificado, numeralmente. Puede, también, orientarse en dirección a un saber reflexivo, como cuando se utilizan técnicas de conversación, para el autoanálisis social. Es el caso, por ejemplo, de la educación popular y de todas las formas en que mediante conversaciones de grupos, se produce una autoobservación de los sujetos y sus prácticas.

⁶ Emile Durkheim, *El suicidio*. Akal, Madrid, 1985.

3.2. *La variabilización de la realidad*

Variabilizar⁷ significa exactamente observar con un principio de comparabilidad o relacionalidad entre alternativas. La variable mide una dimensión o ámbito de la realidad que se comporta como un conjunto finito y relacional o comparativo de alternativas. Esto es, como un conjunto de valores en una misma tabla de valores. Variabilizar es, en ese sentido, construir una representación de la realidad a través de tablas de valores, que conocen cada vez de un “ámbito” de la realidad específico (puede decirse, su contenido) y lo hacen como alternativas mutuamente (puede decirse su forma o escala o métrica).

La variabilización de la realidad, entonces, provee de una información en que la sociedad queda representada específicamente como unas “selecciones” o valores, en una determinada variable (o ámbito definido en contenido como conjunto de alternativas).

En el caso de la demografía, la variabilización y la producción muestral del conocimiento alcanzan quizás su modo máximo. Por ello también que cabe entender como demoscopía a la investigación cuantitativa en general, en cuanto desarrolla la modalidad básica de la información demográfica, que conoce de poblaciones y variables, a través de individuos muestrales y valores. Sus “variables” son coercitivamente ajustadas a su objeto. La medida cuantitativa o de “valor” (en un registro cerrado de alternativas: se estudian valores, no significaciones ni simbolismos) es homóloga a la medida discreta de los hechos demográficos. Nacer-morir-migrar, como los eventos demográficos esenciales, tienen la propiedad de poder entenderse como “hechos objetivos”, en el sentido de determinables en su presencia-ausencia, o en su valor, de modo no interpretativo, sino que directo. Esto es, cabe entender el hecho demográfico con la forma cuantitativa de las variables, y con la forma estadística de las poblaciones. La articulación de la medida cuantitativa, como medición de variables, con la medida estadística, como medición de poblaciones o demoscópicas, permite una representación potente de la realidad a través de la encuesta estadística de “hechos”.

3.3. *Los instrumentos en la investigación cuantitativa*

El arte técnico en la investigación cuantitativa se condensa en la construcción de un instrumento que haga observable de modo estable el objeto de la

⁷ Todo el lenguaje de la sociología se ha transformado en un lenguaje de variables. Podemos comprobar esto ya en la estructura de discurso del viejo texto del investigador Zetterberg, *Teoría y verificación en sociología*. Editorial Nueva Visión. Bs. As. 1971.

realidad. La estabilidad u orden, esta vez a nivel de conjunto de individuos-valores, permite propiamente su conocimiento.

En su modo más técnico, la cuestión de la investigación cuantitativa se remite a las condiciones en que su esquema de variables-valores puede ser aplicado para producir la información en su sentido inmediato. El dato. La producción del dato entonces se remite a la calidad del “instrumento de medida”, entendido ahora como el conjunto de variables, valores, o preguntas, respuestas, o temas y alternativas, en el que deben realizar sus selecciones los individuos de la muestra.

Clásicamente, se refieren dos cuestiones básicas en este respecto: la confiabilidad y la validez. La primera apunta a la eliminación de las distorsiones contingentes en la aplicación del instrumento (desde la “presencia” del encuestador, hasta el contexto de la misma pero sobre todo a la calidad muestral) y la validez, como relación de correspondencia entre la medición y lo medido.

3.3.1. *La muestra*

La muestra estadística constituye una representación del conjunto social a través de, o como “estadígrafos”⁸. En el estadígrafo está la medida y lo medido: la estadística como modalidad de conocimiento y como modalidad de lo conocido.

En la construcción de la muestra, lo que se produce es el conjunto de individuos-muestrales, que, seleccionados según el principio de la distribuciones estadística o azarosa, o lo que es lo mismo, con el principio de la equiprobabilidad, representan a la población estudiada.

3.3.2. *La escala*

Habitualmente se distinguen cuatro modos o escalas en que lo social es numerable. Esto es, modos en que se asignan números, o se establece una correspondencia entre un conjunto de valores de una propiedad en un individuo, y una serie numeral. En cada uno de ellos se asiste al mismo dispositivo: se asocia a la serie de números naturales, el conjunto de valores con que se mide una variable.

⁸ No hay que olvidar que la potencia de la muestra se lee la ponencia “Census 2000: the statistical issues”. John H. Thompson and Robert Fay, págs. 101-110. En *Proceedings of the survey research methods sections*, American Statistical Association, 1998. Uno puede observar que el muestreo se presenta como un procedimiento muy adecuado para el censo en EEUU. De hecho, en ese caso tenemos un censo que usa habitualmente no solo muestreo sino el uso de encuestas por correo, que es una herramienta muchas veces menospreciada.

A. NUMERAL

En el caso más simple de “enumeración”, de lo que se trata es directa y únicamente de asignar valores pseudo-cuantitativos, como codificación en números del conjunto de alternativas de valor en la variable. Por ejemplo, la asignación del valor 1 a hombre y el valor 2 a mujer, en la variable sexo, permite la representación numeral, pero no una comparación cuantitativa. No hay un orden cuantitativo entre 1 y 2. Con todo, la posibilidad es significativa para una demoscopia social: todas las dimensiones constituyentes de los individuos, que puedan ser distinguidas en sus alternativas de modo estable, pueden también representarse numeralmente, asignándosele a cada una de esas alternativas, por arbitrariedad codificadora, un número cualquiera y permanente también. Pasa a ser el valor “numeral” de la clase que ha sido así nombrada.

B. ORDINAL

En el caso siguiente, de ordenación, como cuando se mide en valores “relativos” y comparativos, pero sin unidad de medida estable y fija –por ejemplo, cuando se medie en función de más o menos como ordenación por prioridades de un conjunto de alternativas–, de lo que se trata es de “valorar” la medida de una variable, en alternativas que se comparan entre sí respecto al eje “mas-menos” o “mayor-menor, y cualquiera de sus variantes –por ejemplo, prioritario, secundario.

C. ESCALAR

En el caso de las escalas propiamente tales, como cuando se mide la edad o los ingresos económicos o incluso las actitudes, se distingue aquellas que tienen un 0 natural y las que no. Así por ejemplo, la medida de la educación –años, ciclos, de escolaridad formal– tiene una escala con unidad de medida propiamente tal; cada valor en la variable puede compararse con los otros de modo genuinamente “cuantitativo” –no sólo si como más o como menos, sino también como cuanto más o cuanto menos–. Es por tanto un espacio posible para el estudio de promedios y para la comparación cuantitativa de los valores. Por ejemplo, en el mismo caso de los ingresos socioeconómicos, la existencia de una unidad de cuenta –el dinero: denario, diez– permite la correspondencia plena con el lenguaje de su representación cuantitativa; los números del investigador trabajan con números de los investigados, lo numerable ya viene numerado.

Más complicada es la “cuantificación”, en este sentido, cuando lo que se quiere medir excede, por complejidad, al lenguaje de la variabilización y su numerabilidad. Por ejemplo, si quiere medirse cuantitativamente “autoritarismo”, el instrumento que lo mida ha de ser construido de un modo que pueda

responder a la pregunta por su validez: la asignación de números a respuestas –valor en una escala de indicadores– de actitud, está midiendo directamente algo, pero indirectamente algo distinto a aquello, de lo que esto no es más que “indicador”. Mide numéricamente, pero a través de indicios. Puede saber cuantitativamente –por ejemplo, qué variables clasificadoras de individuos explican mejor mayores o menores puntajes en las escalas de indicadores de autoritarismo que se ha construido–. Pero no puede olvidar que el autoritarismo no tiene número, como sí lo tiene, constitucionalmente, lo que ya ejemplificamos como “escolaridad”, “ingresos”, y todavía mas claramente, la edad, el peso, etc⁹.

3.3.3. La encuesta

En el instrumento conocido como *Encuesta cuantitativa*, o cuestionario de selección de alternativas, se aplica el segundo principio. Lo que se investiga y conoce no son “individuos”, sino individuos-valores, o lo que es lo mismo, individuos-selecciones en una gama (cualitativa o cuantitativa, escalar o no).

La forma del instrumento produce información mediante el juego pregunta-selección de alternativas. En cada una de las alternativas se marca un valor, que está referido en su intercambiabilidad o alternatividad a los otros valores propuestos¹⁰. Se elige una de las alternativas, y así se marca un valor en esa pregunta. La pregunta, a su vez, es un medidor estadístico, pues apunta a “indicar” una variable, como señalando el conjunto esta vez como una misma variable. Así, el dato estadístico social¹¹ resulta de un cruce de un individuo-muestral, con un cruce de una variable-valor. Es decir, individuos-muestrales, valores-variables.

⁹ Nótese precisamente que en aquellas escalas de medida, como el peso, la unidad de medida se ha establecido formalmente como tal, y está documentada como consenso en una objetivación “concreta”. No deja de ser curioso este regreso a lo concreto, después del viaje por lo abstracto que permite la numerabilidad de lo intersubjetivo.

En el caso del dinero, lo que ocurre es aún más interesante: la unidad de medida está fijada cada vez en instancias oficiales o institucionales que la señalan –el banco central, el Estado– y cada vez también en juego en los sistemas concretos de intercambio económico. Ocurre que el sistema económico, concreto e histórico se ha constituido esta vez de modo completamente cuantitativo. Es la licuación del trabajo social en mercancía, o lo que es lo mismo, en valor de cambio, medido en dinero, pero anterior a él, como la comparación de sus productos medidos en unidades de tiempo socialmente necesarias de producción.

¹⁰ Una variable es una propiedad que puede variar (adquirir diversos valores) y cuya valoración es susceptible de medirse. Hernández, Sampieri R. et al., *Metodología de la investigación*, Mc Graw Hill, México, 1991. Más allá del carácter obvio de la definición (variable es lo que puede variar), lo que nos indica la variabilización de la sociedad es lo que hacemos notar en este texto.

¹¹ De acuerdo a Jesús Ibáñez, la ruptura epistemológica estadística apunta a alcanzar la observación como persecución de los hechos brutos: se pretende como un modelo de observación que neutraliza la ideología del observador. Ver Jesús Ibáñez, *Más allá de la Sociología*, Ed. Siglo XXI, Madrid, 1979.

4. El saber cualitativo

4.1. Introducción: La comprensión como principio del saber cualitativo

Si la ley del conocimiento cuantitativo podía describirse en la doble medida de lo numerable en lo numeroso, en el caso del conocimiento cualitativo puede encontrarse en la observación de “objetos” codificados, que por lo mismo hay que “traducir”.

El enfoque cualitativo –por ejemplo, mediante grupos de conversación, entrevistas, testimonios y en general documentos– es exclusivo del orden social y, por lo mismo, no cabe encontrar antecedentes en las ciencias naturales y sus modelos del saber metódico. En cambio, ha de formularse completamente en sus bases y criterios de validación.

Si el investigador cuantitativo puede asignar números, el investigador cualitativo se mueve en el orden de los significados y sus reglas de significación: los códigos y los documentos, o significaciones. Metodológicamente el punto es cómo posibilitar una reproducción de la comunidad o colectivo de hablantes de una lengua común para su análisis y comprensión¹².

Ya sea como habla entrevistada en profundidad, o como habla grupal, o como habla grupal focalizada, como autobiografía o como testimonio, siempre se trata de alcanzar la estructura de la observación del otro. Su orden interno, en el espacio subjetivo-comunitario, como sentidos mentados y sentidos comunes.

Así se representa, o conoce, a la sociedad como códigos que regulan la significación, que circulan o se comparten en redes intersubjetivas. Ni variables ni individuos: el objeto es complejo, pues articula un plano manifiesto y uno generador, mientras que el individuo está estructuralmente articulado con otros, e internamente articulado como “totalidad”¹³.

¹² “Un acto tiene sentido cuando es comprensible, y tal es cuando tiene un sentido mentado, esto es, aproximadamente, ‘pensado con palabras’”. Canales M., Luzoro J. y Valdivieso P., “Consumo de tabaco entre adolescentes escolarizados”. Revista *Enfoques Educativos*, Universidad de Chile, 2000.

¹³ Es importante hacer notar que, dado que la perspectiva cualitativa se ha constituido históricamente en oposición a la cuantitativa, usualmente las explicaciones de en qué consiste y sobre sus fundamentos tienen un talante crítico: la exposición de lo cualitativo siempre se hace mirando lo cuantitativo. Por ejemplo, véase Andrés Dávila, “Las perspectivas metodológicas cualitativas y cuantitativa en ciencias sociales”, págs. 69-83 en Delgado y Gutiérrez, op. cit.

El enfoque cualitativo se caracteriza, en superficie, por su apertura al enfoque del investigado. Todas las técnicas cualitativas trabajan en ese mismo lugar como disposición a observar el esquema observador del investigado¹⁴. Por ello rehúyen la pregunta, y no pueden trabajar con respuestas. En cada caso, de trata de un intento de “comprensión” del otro, lo que implica no su medida respecto a la vara del investigador, sino propiamente la vara de medida que le es propia y lo constituye.

El conocimiento cuantitativo opera como habla-investigadora, y mide su distribución como escucha-investigada. El conocimiento cualitativo opera como escucha investigadora del habla investigada.

La disposición como escucha de la instancia investigadora posibilita la manifestación como habla de la instancia investigada. Lo que emerge allí es una estructura, un ordenamiento, una estabilidad reconocible de lo social. El orden del sentido es lo que emerge, como estructura de significación articulada desde una perspectiva –la del investigada, lo investigado.

El orden interno del objeto, su complejidad, como es característico de los hechos culturales y del sentido, implica una disposición observadora de esquemas observadores y no de observaciones en sí mismas. Aquella es precisamente la información cualitativa: una que describe el orden de significación, la perspectiva y la visión del investigado¹⁵. Reconstruye el esquema observador, que da cuenta de sus observaciones.

Es lo que habitualmente se entiende como esta orientación del enfoque cualitativo hacia lo emico hacia lo generativo. La realidad se ordena desde dentro.

4.2. Los instrumentos del modelo cualitativo

Por definición, los instrumentos cualitativos tienden a la apertura, en el sentido de no regularse por cuestionarios en general y por cuestionarios con selección de alternativas en particular.

El hecho esencial está en la codificación o complejidad del objeto, que le hace refractario a cualquier observación externa: responde a sus propias preguntas,

¹⁴ Lo cual hace que en las técnicas cualitativas sea más notorio algo que ocurre en general en la práctica de investigación “A Common Experience in qualitative work is that the reaserch question evolves as understanding grows. Thus the question at the end of the study differs from the one that initiated the study”. Missing data. Finding central themes in qualitative research, Supriya Singh y Lyn Richards, *Qualitative Research Journal*, Vol. 3: 1, 2003.5-17: 6.

¹⁵ Por otro lado uno encuentra descripciones de la labor del investigador cualitativo que no siguen de tan cerca esa idea: “the usual way of going about this is (codificar) by assigning tags to the data, based on own (del investigador) concepts”. Amanda Coffey y Paula Tkinson, *Making sence of qualitative data*, Sage Newbury Park, 1986, 26.

significa en su propio código. Es el caso de los estudios culturales, psicosociales, de opinión, y en general del orden del sentido común y la subjetividad.

Se abandona la pretensión de objetividad, como propiedad de una observación desde afuera –por ejemplo, para indicar al objeto: con el dedo índice, lo que esta allá afuera–, y se asume el postulado de la subjetividad –como condición y modalidad constituyente del objeto, que observa desde sus propias distinciones y esquemas cognitivos y morales.

Precisamente ese doble pliegue del sujeto –observa, pero lo hace desde sus propias distinciones; se responde a sus propias preguntas; aplica sus propias reglas; habla, pero en su lengua– es lo que la apertura del instrumento debe resguardar.

El objeto tiene su texto, o textura, para indicar su orden o hilación. Por ellos estudios cualitativos pueden describirse, en general, como aptos para el estudio de lo que tiene forma propia: que puede describirse como un orden autorreferido.

De modo paradigmático se aplica lo anterior en los casos de los instrumentos que utilizan modalidades conversacionales; las entrevistas sin cuestionario, como los grupos de conversación, aplican una observación del orden del hablar del investigado, desplegado autónomamente. El despliegue de su significación –cuando habla, o en una pintura, o cuando hace ver, etc.– permite la reconstrucción del código (plegado).

Es también la razón del carácter “textual” de los objetos cualitativos. Los textos tienen estructura, y los textos despliegan códigos. Es siempre la misma búsqueda: de las claves de interpretación que están siendo activadas por las significaciones –acciones, palabras, documentos, textos– y que permiten su comprensión.

La apertura del instrumento –a la escucha– es el modo de cubrir la propia complejidad y forma del objeto. No siendo este uno simple y dado –como un hecho a constatar externamente–, sino uno complejo y subjetivo –como una acción, o un dicho, a comprender interpretando, o lo que es lo mismo a traducir–, de lo que se trata es de poder “asimilar” aquella forma en su código. Esto es, reconstruir la perspectiva observadora del propio investigado.

4.2.1. Cuestionarios

El análisis cualitativo se encuentra con objetos organizados desde dentro, y tiende por tanto a reconstruir ese esquema de ordenación. Por ello, la operación básica puede rastrearse en su forma más restringida y simple: en el caso de cuestionarios con respuestas abiertas, por ejemplo, el investigador debe “codificar” las respuestas, entendiendo por tal la operación de reducir el conjunto de respuestas efectuadas, a un conjunto de “respuestas” tipificadas. Así, cada respuesta efectiva corresponde a alguna de las tipificadas, y cada una de estas

últimas corresponde a múltiples de las primeras. El código así, como un azar congelado al decir de Monod, permite “describir” con un conjunto de tipos “generadores” el conjunto de respuestas manifestadas.

4.2.2. *Autobiografías*¹⁶

En el caso de las autobiografías, por ejemplo, la escucha investigadora es total y plena. El autobiógrafo habla desde sí y sobre sí, aunque puede también que para otro, incluido el mismo investigador. Habla para él, pero desde él. La limitación primera no es menor, y conduce a la dimensión epistemológica del estudio, que se verá en el segmento siguiente de esta reflexión.

El texto autobiográfico es una narración construida y centrada en la enunciación y el enunciado en el investigado. Es una suerte de autoinvestigación, en la medida que una autobiografía es, aunque de modo no nombrado, siempre una autosociografía. El inverso reflejado por el relato “mi vida” es “el mundo”. La alta estructuración del texto autobiográfico, incluso su correspondencia con un proceso interpretativo fundamental de la comprensión de lo vivido desde una precomprensión autobiográfica, permite acceder a las estructuras significativas en toda su “profundidad” o verticalidad del caso. Es la idea básica de las entrevistas en profundidad, como dispositivos de escucha del discurso del investigado a partir de una conversación orientada a la reconstrucción genealógica, en toda la sintaxis de los discursos.

4.2.3. *Testimonios e historia oral*

En el caso de los testimonios puede señalarse que lo que domina no es tanto la complejidad del objeto, entendido como la forma propia y distinta o desconocida por el investigador, cuanto su propia condición de observador válido o legítimo. El testimonio, como la historia oral, constituyen también dispositivos de observación de la perspectiva observadora del investigado, al situarlo como “testigo”, esto es, observador directo de algo, validado en su observar por aquello, y requerido en sus observaciones. El testigo cuenta lo que vio, lo que supo, lo que hizo, lo que conoce directamente. Su conocimiento directo es presupuesto. Su veracidad es por tanto lo único relevante y por lo que, por ejemplo, se jura. No se jura haber sido testigo, se jura ser un testigo fiel.

El testimonio trae, por definición, la perspectiva del otro. Es de aquella condición a la que refiere como modo de hablar.

¹⁶

Así por ejemplo en *Convocatoria a Autobiografías Juveniles*. “Tu vida cuenta, cuéntame tu vida”, *Revista La Bicicleta*, Santiago, 1985. También en “Vida y palabra campesina”, GEA. Santiago, 1986. Y en “Recuperar la palabra para recuperar la memoria”, CETRA-CEAL, Santiago, 1987.

4.2.4. Los grupos de discusión

Entendidos como dispositivos de reproducción del discurso o del sentido, a partir de la conexión entre habla y lengua, o como discursos-ideologías, sujetos-comunidades, sostienen una dinámica de traspaso de la dirección del habla en la cual el investigador calla para posibilitar la constitución de un grupo a través del despliegue de su texto común¹⁷.

4.3. La muestra

La muestra cualitativa también pretende la representatividad, pero no en el sentido poblacional o estadístico. La representación poblacional relaciona conjuntos (muestra, universo) de individuos. La representación de colectivos o comunitaria relaciona conjuntos de sujetos. Los participantes en un grupo de conversación, o los entrevistados, se seleccionan a través de una representación del colectivo como un espacio ordenado internamente como “relaciones”, como posiciones o perspectivas diversas convergentes o sostenidas sobre una misma posición base¹⁸. Cada individuo es un nodo de relaciones en que se constituye como perspectiva compleja y al mismo tiempo parcial (no es sólo un individuo: es varios individuos a la vez, pero tampoco es completo, pues su perspectiva tiene también la de los otros). El entrevistado, o el participante en una reunión grupal, representa así una “clase” o categoría social, entendida como una posición y una perspectiva específica en una estructura o relación. La “comunidad” o el colectivo no pueden describirse como un conjunto de individuos, sino como un conjunto de modalidades típicas y específicas de la subjetividad, sostenida en las concretas relaciones que el colectivo tiene con otros colectivos o internamente entre sus componentes.

La representación cualitativa opera por el principio de la redundancia o la saturación, entendiendo por ello el agotamiento de información o efectos de sentido no conocidos previamente. Como esquemas de significación, la información es finita. Por ello, la repetición no agrega información. Así la representatividad del conocimiento producido está dado en la forma del objeto reconstruido. Lo que circula como lo social es precisamente lo formado compartido, los esquemas o códigos o lenguas comunes¹⁹.

¹⁷ El grupo de discusión está abocado a la producción de un discurso, proceso de comunicación al interior del cual —mediante la producción situacional de un consenso— se reproduce el orden vigente. Dicho discurso servirá como materia prima del análisis en la investigación social, para lo cual se transforma en un *texto*, es decir, un conjunto cerrado y limitado de lenguaje.

¹⁸ Los sectores del espacio social de los que se extraen hablantes funcionan como perspectivas.

¹⁹ Uno de los supuestos mas comunes en el análisis cualitativo, no siempre discutido o fundamentado, es el que los significados sociales se estructuran de tal forma que las ideas de

(continúa en la página siguiente)

Por ello es que cabe decirse que el enfoque cualitativo reemplaza a los individuos y las poblaciones, por subjetividad y colectivos o comunidades, y a las variables-valores, por lenguas-habla. Intenta llegar al habla-común (habla en la lengua social). Entiende a comunidad como el conjunto de sujetos que hablan la misma lengua, que tienen un habla en común.

La muestra debe responder a la posibilidad de reconstruir la estructura interna del objeto que se estudia y la estabilidad de la misma como generadora de múltiples manifestaciones. Por ello es que es el análisis de discurso el que termina por validar la muestra cualitativa y es quien señalará las condiciones de su representación. El análisis concluye cuando el investigador ha podido “decodificar” su objeto, de modo que las sucesivas nuevas significaciones que puede analizar ya no reportan nuevas posibilidades no previstas en el código ya levantado. En la jerga cualitativa esto se conoce como “saturación”, el momento en que la información redundante en lo sabido, y por lo mismo el objeto se ha agotado en sus descriptores. Así, el discurso o texto muestra, representa al discurso o texto colectivo, reproduciendo su estructura y orden o código.

5. El enfoque dialéctico o reflexivo

5.1. Introducción

La aplicación de la praxis en la ciencia social, que es lo que se nombra como perspectiva dialéctica, realiza una operación mayor respecto al proyecto clásico de las ciencias sociales. Reintegra la observación en las prácticas de transformación o producción de la sociedad. Esto es, se dispone como un saber investigar, pero a ser realizado y conducido por los propios investigados. En este caso, la investigación social tiene un cambio radical en el orden epistemológico. La separación de observador y observado, así como la separación de Observador y Actor, clásicas del saber tanto cualitativo como cuantitativo, quedan ambas aplanadas. En su lugar se constituye un observador en su acción, que sistematiza o analiza sus prácticas para generar nuevas prácticas²⁰.

código y texto fueran las más adecuadas para el estudio. Para una defensa y fundamentación de este punto de vista, véase Teun A., Van Dijk, *Ideología*, Gedisa: Barcelona, 1999, y buena parte del texto de Ibáñez, J., op. cit., 1979.

²⁰ La idea de que en la investigación social se desarrolla una situación especial en lo que se refiere a la relación observado-observador es más amplia que solo la perspectiva dialéctica (o sistémica). Incluso en una perspectiva en la antípoda de las anteriores, el *rational-choice*, podemos encontrar una frase como la siguiente: “*The discipline itself (la sociología), as an object of investigation, falls within the scope of the subject matter of the discipline*”. James Coleman, *Foundations of social theory*, Belknap Press: 1990, 610.

En un sentido básico, puede entenderse esta perspectiva como una profundización de la apertura del enfoque cualitativo. Así lo entendió Ibáñez, por ejemplo, cuando exploró las posibilidades del grupos de discusión en investigaciones de segundo orden, y que sintetizó en la cuestión de la “devolución del análisis al grupo”, en el que el investigador ocupa una función mediadora –y su rol siempre queda complicado, al menos en su nominación como “facilitadores” o equivalentes– en un proceso de producción de conocimiento desde el propio actor (investigándose) y para sí.

5.2. La investigación social dialéctica como herramienta de auto-educación

Los primeros antecedentes aplicados de un enfoque como este tercero, puede rastrearse en la educación popular de Paulo Freire. En su trabajo, se funda una “escuela” de investigación social articulada en su más conocida escuela de educación popular²¹. El método de la educación popular, centrada en las problematizaciones e interrogaciones desde y en las prácticas sociales de los participantes, constituye un lugar investigador, que articula a la instancia investigadora en un rol límite y paradójico, no sólo en lo semántico, como en el grupo de conversación, sino también en lo pragmático –lo compromete, o lo que es lo mismo, lo involucra en una coordinación de acciones y ocupa allí un inestable lugar de interno-externo.

Lo que se produce en un proceso de educación popular es esencialmente conocimiento social, pero de un carácter epistemológicamente diverso al del conocimiento clásico, así cuantitativo o cualitativo²². La investigación que realizan los participantes lo es respecto de su propia realidad²³, a la que analizan y no sólo “reproducen” para el investigador o como su vida cotidiana. En cambio, son situados como observadores reflexivos, que vuelven sobre sus esquemas observadores y los amplían o modifican. Lo que así se conoce es la capacidad de transformación de la realidad por los participantes. Por ello cabe su noción

²¹ “A mí me parece que el acto de enseñar, indudablemente un acto de responsabilidad del profesor, implica concomitantemente con ello el acto de aprender del alumno. Pero de tal forma se mezclan en su interdependencia que es inevitable enseñar sin aprender y aprender sin enseñar” en Freire, Paulo; Ander Egg, Ezequiel; Marchioni; Monera Olmos, María; De la Riva, Fernando: “Una educación para el desarrollo. La animación sociocultural”, pág 17. Instituto de Ciencias Sociales Aplicadas, ICSA, Ed. Humanitas, Buenos Aires, 1989.

²² Freire rompe con la imagen clásica del educador, planteando que nadie educa a nadie, sino que los hombres se educan entre sí.

²³ El hombre es porque está en una situación, a lo cual Freire llama *Situacionalidad*. El ser humano tendería a reflexionar sobre esta situación en el mundo (su posición).

como dialéctica, en cuanto que el conocimiento aludido es uno que no afirma la realidad, sino que se sostiene en su cambio a partir de sus contradicciones y posibilidades. Constituye una observación social de las zonas donde el orden –medido cuantitativamente o cualitativamente– falla, como lugar de una contradicción o como lugar de una posibilidad.

5.3. El principio de la reflexividad

En su forma más inmediata, el enfoque reflexivo o dialéctico apunta a la modalidad compleja de lo social, entendido ahora no como la mediación por el intérprete “intersubjetivo” –y sus discursos–, sino por el intérprete “actor” –y sus intereses y programas de actuación–. Es la distancia del grupo de conversación a la asamblea, en cuanto que en la primera sólo cabe “hablar” u opinar, mientras en el segundo cabe decidir. En el primero, sólo asistimos a la reproducción de los imaginarios con que los sujetos se representan a sí mismos y sus mundos, como comunidades. En el segundo asistimos en cambio a los horizontes de acción que discierne y en los cuales puede comprometerse o involucrarse un actor.

La apertura al habla desde sí, que se posibilita en la disposición como escucha del investigador, se amplía ahora a la apertura al “hacer” para sí. La investigación constituye parte de su proceso de acción, como un momento de “reflexión” y aprendizaje de nuevas posibilidades de acción. El conocimiento de la sociedad que así se produce es notadamente interesado y parcial. Constituyen análisis desde posiciones asumidas y desplegadas en las observaciones. Desde el ámbito de pertinencia (sólo lo constitutivo de su campo de prácticas) hasta el enfoque (en un proceso de autoafirmación como sujeto y como actor respecto a la realidad), el observador permanece siempre como el que es, un actor parcial e interesado.

5.2.1. Los instrumentos de estudio y construcción de conocimiento dialéctico

En este caso, la metodología de investigación se comprende al interior de una metodología de intervención y debe formularse en esa dirección.

Lo que ocurre es una fusión de planos habitualmente separados en la reproducción y el estudio de lo social. Y ocurre también en todos los casos, una reversión lugar del investigador y de la instancia investigada.

En la investigación reflexiva, el objeto es autónomo en todos los sentidos del término. La libertad de habla que se juega en los métodos cualitativos, por la constitución de una “escucha”, se transforma en la perspectiva dialéctica en

libertad de acción, entendida como capacidad de gobernar o dirigir la situación investigativa. De hecho, la investigación en este caso “es parte” también de la gestión de la acción, o establece con ella relaciones de coordinación y cooperación. El investigador en este caso es el propio colectivo, erigido en analizador social, a partir de su interrogación respecto a sus coordinadas existenciales y sociales, como sujeto y actor en una estructura, pero también en su proceso. Como testigo, pero también como protagonista²⁴.

No es casual así que una de las formas más interesantes en esta perspectiva lo constituyan las sistematizaciones. La investigación que se resalta como sistematización participativa puede comprenderse como una reflexión de los participantes sobre sus prácticas, para identificar patrones de actuación y resultados que puedan ser coherentes o rediseñados. Constituyen, por así decir, modalidades de investigación-aprendizaje en el sentido que el investigador organiza un trabajo de “análisis de la práctica” para el aprendizaje de los propios analistas y practicantes.

La dimensión complementaria, que viene a mostrar cómo la investigación reflexiva es ella misma una modalidad central de la acción colectiva, puede indicarse en la Investigación acción participativa.

En su acepción más básica, la investigación acción define un proceso de producción de conocimiento social, por un grupo que articula un momento de “investigación” (analizan la realidad social) con una de acción (programan una intervención sobre ella). La articulación en este caso tiende a mantener ambos momentos, pero sostenidos en simultáneo.

En su acepción más lograda puede encontrarse en los aportes de una sociopraxis²⁵, que lleva al límite estos planteamientos, proponiéndose como una visión, ya no de la visión de los participantes, sino de los métodos de acción.

6. La paradoja del método

El método da razón, o justifica formalmente, un conocimiento empírico. Su desarrollo, como discurso autónomo, puede llevar o al sentimiento de “potencia” y a su contrario, la “impotencia” o incapacidad sobre su objeto de estudio.

²⁴ Es la propuesta de investigación protagonista lo que viene desarrollando FLACSO. Ver Comunidad de Aprendizaje Puente. Además, “no puedo investigar el pensar del pueblo si no pienso. Pero no puedo pensar auténticamente si el otro tampoco piensa. Simplemente no puedo pensar por el otro ni para el otro. La investigación del pensar del pueblo no puede ser hecha sin el pueblo, sino con él, como sujeto de su pensar”. Freire, Paulo, *Sobre la acción cultural*, pág. 21. Instituto de Capacitación e Investigación en Reforma Agraria. Proyecto Gobierno de Chile. Naciones Unidas. FAO. Santiago de Chile, 1969.

²⁵ Como se indica en este mismo libro, en el artículo de Tomás Rodríguez Villasante.

Mediante técnicas, el investigador adquiere control efectivo sobre su objeto, y puede fantasear con el dominio cognitivo cuando menos. No sólo conoce a la sociedad, sino que cree saber también cómo conocerla. Pero a la inversa también le puede ocurrir que la conciencia de sus recursos de observación sea también la de los límites que esos recursos imponen a la misma observación. Por las mismas prácticas que se hace observable la sociedad al investigador, se oculta a sus ojos.

Por ello, la especialización metodológica –puesto que no se puede ser competente al mismo tiempo, en todos los momentos del proceso y en todos los enfoques metodológicos– debiera complementarse con una capacidad de reflexión integradora –puesto que no se puede saber lo que se sabe sin comprender también acerca de aquello que no–. Por lo mismo, en este libro se ha intentando contemplar ambas caras: los autores son investigadores especializados en el uso de las técnicas que presentan, pero al mismo tiempo metodólogos que se han dedicado a reflexionar y discutir las condiciones de validez, y límites de sus enfoques. En ese sentido, el texto propone no sólo un pluralismo metodológico –evidente por lo demás en la práctica investigativa y que se resuelve a menudo a través de la “tolerancia” recíproca entre investigadores de enfoques distintos– sino algo más exigente, como un relativismo metodológico: esto es, la autoconciencia de la razón del método que cada vez señala la potencia de “ver” y sus correspondientes puntos ciegos.

Bibliografía

BERGER, P. y LUCKMANN, T. *La construcción social de la realidad*. Ediciones Amorrortu, Buenos Aires, 1979.

CANALES, MANUEL y BINIMELIS, ADRIANA. Artículo “El grupo de discusión”, en *Revista de Sociología*, Ediciones del Departamento de Sociología de la Universidad de Chile, Santiago, 1994.

CANALES, M. y PEINADO, A. “El grupo de discusión”, en *Metodologías cualitativas de investigación social*. En Editorial Síntesis, Madrid. 1994.

CANALES, M.; LUZORO, J. y VALDIVIESO, P. “Consumo de tabaco entre adolescentes escolarizados”. *Revista Enfoques Educativos*, Universidad de Chile, 2000.

COFFEY, AMANDA y TKINSON, PAULA. *Making sense of qualitative data*, Sage Newbury Park, 1986, 26.

COLEMAN, JAMES. *Foundations of social theory*, Belknap Press: 1990, 610.

DURKHEIM, EMILE. *Las Reglas del Método Sociológico*. Editorial La Pléyade, Buenos Aires, 1976.

———. *El suicidio*, Ed. Akal, Madrid, 1985.

FREIRE, PAULO Ander egg. EZEQUIEL, MARCHIONI; MONERA OLMOS, MARÍA; DE LA RIVA, FERNANDO. *Una educación para el desarrollo. La animación sociocultural*, Instituto de Ciencias Sociales Aplicadas, ICSA, Ed. Humanitas, Buenos Aires, 1989.

FREIRE, PAULO. *Sobre la acción cultural*. Instituto de Capacitación e Investigación en Reforma Agraria. Proyecto Gobierno de Chile. Naciones Unidas. FAO. Santiago de Chile, 1969.

GARCÍA, MANUEL; IBÁÑEZ, JESÚS y ALVIRA, FRANCISCO. *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. 2^{da} edición, Editorial Alianza, Madrid, 1994.

GARRETÓN, MANUEL ANTONIO y MELLA, ÓSCAR (Editores). *Dimensiones actuales de la sociología en Chile*. Ediciones Bravo y Allende, 1993.

GREIMAS, J. A. *Semántica estructural*. Editorial Gredos, España, varias ediciones.

HABERMAS, JÜRGEN. *Ciencia y técnica como ideología*, Ed. Tecnos, Madrid, 1989.

HERNÁNDEZ SAMPIERI, R. *Metodología de la investigación*, Ed. Mc Graw Hill, México, 1991.

IBÁÑEZ, JESÚS. *El regreso del sujeto*, Editorial Amerinda, Santiago, 1991.

———. "Publicidad, la tercera palabra de Dios", en *Sociología de la vida cotidiana*, Siglo XXI, Madrid, 1997.

———. *Más allá de la Sociología*. Siglo XXI, 4^{ta} Edición, Madrid, 2000.

ITACA. *Demandas Sociales a la Enseñanza Media*. Ediciones ITACA, Santiago, 1992.

THOMPSON, JOHN H. and FAY, ROBERT. En *Proceedings of the survey research methods sections*. American Statistical Association, 1998.

KRUEGER, RICHARD. *El Grupo de Discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*. Ediciones Pirámide, Hawai, 1987.

LUHMANN, NIKLAS, "El concepto del riesgo". En GIDDENS, BAUMAN, LUHMANN y BECK. *Las consecuencias perversas de la modernidad*. Ed. Antropos, Barcelona, 1996.

MANHEIM, KARL. *Ideología y Utopía*. Editorial Aguilar, Madrid, 1968.

MATURANA, HUMBERTO y VARELA, FRANCISCO. *Autopoiesis. La organización de lo vivo*. Editorial Universitaria, Segunda edición, 1992.

MERTON, R. K.; FISKE, M. y KENDALL, P. "The Focused Interview: a manual of problems and procedures". Edit. Glenconl III, USA, 1956.

MILLS, W. C. *La Imaginación Sociológica*. FCE, México, 1961.

NAVARRO, PABLO. *El holograma Social*. Editorial Siglo XXI, Madrid, 1994.

- PNUD. *Informe de Desarrollo Humano*. Ediciones de PNUD, Santiago, 1998.
- SINGH, SUPRIYA y RICHARDS, LYN. "Missing data. Finding central themes in qualitative research". *Qualitative Research Journal*, Vol. 3: 1, 2003.5-17: 6.
- TEAUN A., VAN DIJK. *Ideología*. Ed. Gedisa: Barcelona, 1999.
- VOLONISHOV, VALENTÍN. *El signo ideológico y la filosofía del lenguaje*". Ediciones Nueva Visión, Argentina, 1973.
- WEBER, MAX. *Economía y Sociedad*". Tomo I. Capítulo 1 sobre Conceptos metodológicos fundamentales. Fondo de Cultura Económica, 2^{da} edición en español, México, 1964.
- ZETTEBERG. *Teoría y verificación en sociología*. Editorial Nueva Visión, Bs. As., 1971.

Medir la realidad social: El sentido de la metodología cuantitativa

DR. (C) RODRIGO ASÚN INOSTROZA*

*El motivo más importante para explorar
el mundo de las matemáticas
es que este es hermoso*

CALVIN CLAWSON

*Al comenzar a escribir se me dijo que
cada ecuación reduciría a la mitad
las ventas del libro*

STEPHEN HAWKING

1. ¿Por qué debemos explicar el contenido de la metodología cuantitativa?

La metodología cuantitativa es una tecnología humana diseñada para explorar el medio social y natural. Con los productos de esta tecnología (usualmente artículos o informes de investigación) se toman decisiones de intervención o asignación de recursos que cambian ese medio que hemos explorado, favoreciendo o perjudicando los intereses de diversos grupos humanos.

Si a lo anterior sumamos que las personas, incluidos los estudiantes y profesionales de ciencias sociales, tienden a desarrollar actitudes muy definidas frente a las matemáticas y la estadística (tristemente en su mayor parte negativas), comprenderemos por qué alrededor de la metodología cuantitativa se han construido tal cantidad de interpretaciones e imágenes emocionalmente cargadas.

Verdaderamente, pocos científicos o estudiantes de ciencias sociales quedan indiferentes frente a esta tecnología. El propio autor de este artículo recuerda que en su primer año de la carrera de sociología obtuvo la máxima calificación en un examen criticando ácidamente el carácter “positivista” y “limitado” de la metodología cuantitativa, ¡sin haber visto, ni menos aún haber realizado nunca, una investigación de ese tipo!

* Dr. (c) en Sociología.

De acuerdo a mi entender hoy en día, estas imágenes mezclan, en forma usualmente confusa, propiedades verdaderas y míticas de la investigación cuantitativa, lo que no permite comprender con facilidad tanto lo que se puede obtener, como lo que está fuera del alcance de esta metodología.

Por ejemplo, usualmente quienes creen en el carácter “objetivo y válido” de esta estrategia de investigación tienden a ser muy poco críticos con sus productos, asumiéndolos como verdades neutras e independientes de ellos mismos y de sus juicios y prejuicios. Por el contrario, quienes critican el carácter “positivista y parcial” de esta estrategia tienden a abandonar hasta la posibilidad de su utilización, mutilando sus capacidades de exploración de la realidad social. Creo firmemente que ambas actitudes demuestran una clara y peligrosa ingenuidad. Ingenuidad de distinto signo, pero ingenuidad al fin.

Entonces, ¿qué es lo que pretendemos en este capítulo? Básicamente, realizar una reflexión respecto de la metodología cuantitativa, que permita, a quienes la utilizan o pretenden utilizarla, ser más capaces de explotar sus potencialidades y más conscientes de sus limitaciones. Me parece que esta actitud más informada, puede no sólo mejorar lo que hacemos con esta metodología, sino también facilitar la comunicación con los investigadores cualitativos.

Desde ya me gustaría aclarar que el autor de este artículo si bien cree disponer de una buena experiencia como investigador cuantitativo, prácticamente no conoce la investigación cualitativa, por lo que cualquier afirmación que realice sobre ella (y que trataré de evitar) debe considerarse en un 90% un prejuicio.

2. ¿Qué es la metodología cuantitativa?

*El torpedero es un arma que corresponde al espíritu popular,
es una expresión democrática opuesta al espíritu conservador
y restaurador de los grandes y lentos acorazados*

GABRIEL HARMES

Tradicionalmente se ha definido a la metodología cuantitativa como un “paradigma”, es decir, como un modelo integral sobre cómo realizar investigación científica y como interpretar sus resultados. En este enfoque, la investigación cuantitativa no sólo contiene técnicas de análisis de datos o de producción de información, sino también una perspectiva epistemológica respecto de la realidad, de la forma de conocerla y de los productos que podemos obtener de la investigación social.

Quienes hacen esta distinción tienden a contraponer este “paradigma” con su perfecto opuesto: “el paradigma cualitativo”. Aunque algunos autores

(por ejemplo: Ibáñez, 1994) tratan de disolver la dicotomía por la vía de la generación de una tricotomía (un tercer paradigma que llaman “dialéctico”), en la mayor parte de las exposiciones continúa predominando la propuesta diádica.

Desde esta perspectiva se tiende a decir que el “paradigma cuantitativo” tiene como base epistemológica el positivismo o el funcionalismo, como énfasis la búsqueda de objetividad, de relaciones causales y de generalización, como estrategia de recogida de información la estructuración y sistematicidad y como percepción de la realidad social una interpretación estática y fragmentada (una presentación reciente y clásica la podemos encontrar en Cea, 1998).

Otra versión de este modelo (muy influyente en países de habla hispana) ha sido la ya señalada presentación de Jesús Ibáñez (1994), quien sofisticaba el análisis distinguiendo tres perspectivas de investigación y llamando al paradigma cuantitativo: “distributivo”.

Para este investigador las características esenciales de dicho paradigma se concretizan en uno de los instrumentos de producción de información que éste utiliza: “la encuesta social”. Desde allí Jesús Ibáñez señala que la estrategia distributiva presupone una concepción de sus sujetos de estudio como entidades atomizadas, un énfasis en la investigación de hechos (los cuales se pueden distribuir en categorías, de allí el nombre del paradigma), un enfoque ideológico coherente con la ideología dominante del capitalismo de producción y un énfasis en la desmovilización social y en la redundancia de la información obtenida.

Desde el punto de vista ideológico, detrás de estas descripciones podemos distinguir usualmente (aunque no siempre, hay quienes mantienen cierta neutralidad) un intento de hacer una lectura ideológica y/o valorativa del supuesto paradigma. Es así como, mientras algunos enfatizan que esta estrategia es el único camino para obtener resultados realmente científicos (es decir, objetivos y válidos), para otros lo cuantitativo es sinónimo de dominación e ideología dominante.

A mi juicio, este tipo de enfoques para la definición de lo cuantitativo contiene dos errores cruciales: sobre interpreta el carácter ideológico de la técnica y presupone, sin demostrarlo, la existencia de dos paradigmas cerrados y coherentes a los que los investigadores deben adscribirse.

Como podemos observar al leer la cita que da inicio a este apartado, la sobreinterpretación ideológica de un producto tecnológico no es propiedad de los científicos sociales (¿quién podría defender hoy el carácter democrático de los torpederos?), sino de aquel conjunto de pensadores que pretenden dar más solidez a sus argumentos “desnudando” el carácter ideológicamente regresivo de sus adversarios.

Sin pretender negar en detalle y en su totalidad este tipo de argumentos de crítica ideológica (tarea que está más allá de las capacidades y preferencias del

autor del capítulo), creo que el carácter ideológico de un instrumento descansa más de la forma en que éste se utiliza y las motivaciones de quien lo utiliza, que en sus características intrínsecas. En otras palabras, no veo por qué un análisis estadístico de los resultados de una encuesta no puede servir para fomentar el cambio social o proyectos políticos movilizadores en manos de investigadores que porten una ideología de carácter progresista o transformadora. Incluso desde el punto de vista histórico esto ocurrió en el pasado: las primeras encuestas sociales fueron realizadas por quienes portaban ideologías revolucionarias para su tiempo y utilizaron sus resultados para denunciar realidades sociales que permanecían silenciadas (para dar voz a los sin voz, se podría decir hoy). Inversamente, no veo tampoco nada que impida a alguien interesado en mejorar su control sobre una población el servirse de las opiniones y juicios vertidos en una encuesta.

El problema de esta lectura ideológica es que conduce a que las personas que portan alguna ideología veten a priori la utilización de alguna técnica de investigación que podría serles útil en una situación dada. En otras palabras y volviendo a nuestra cita inicial, ¿qué revolucionario sería tan ingenuo como para rechazar un motín de marineros sólo porque ellos son tripulantes de un acorazado y no de un democrático torpedero?

Con relación al segundo error que me parece detectar, ya Reichardt y Cook (1986) han mostrado que suponer que los investigadores cuantitativos deben necesariamente adscribir al “paradigma cuantitativo” en todos sus niveles y que estos paradigmas son cerrados, es una equivocación.

Profundizando sobre el mismo argumento me gustaría preguntar, ¿por qué un investigador cuantitativo debe ser positivista?, la verdad es que yo no creo adscribir a ese modelo epistemológico (las críticas de la escuela Kuhniana me parecen en gran parte acertadas), y me niego firmemente a dejar de utilizar la estadística. ¿Por qué un investigador cuantitativo debe creer que sus resultados son “objetivos”?, personalmente cuando he aplicado algún instrumento para medir emociones no creo estar midiendo “hechos objetivos”, ni menos aún creo que mi forma de redactar las preguntas no influye en los resultados obtenidos; por el contrario, mi experiencia me indica que el sólo hecho de preguntar modifica la realidad del sujeto (a veces incluso creando una opinión que no existe, proceso que tiene nombre: “cristalización”), con mayor razón influyen el lenguaje y la redacción específica de la pregunta.

Por otro lado, ¿por qué un investigador cuantitativo debe suponer que sus sujetos de estudio son entidades atomizadas?, eso no sólo sería ingenuidad sino profunda ignorancia de los procesos de socialización que son responsables de que la gente asigne valores positivos o negativos a determinadas conductas.

Por el contrario, el investigador cuantitativo sólo puede explicarse los resultados de un estudio en función de las redes sociales en que están inmersos los sujetos, aunque el proceso de recolección de información los haya tratado individualmente.

En suma, tal como argumentan Reichardt y Cook (1986), no hay ninguna razón lógica que obligue a un investigador cuantitativo a adscribirse a su paradigma a la hora de interpretar sus resultados o planificar su investigación. Más aún, ya que los distintos argumentos de los supuestos paradigmas son lógicamente independientes, cada investigador puede desarrollar su propia configuración al interpretar los resultados de su investigación.

No obstante lo anterior, el que la tradicional perspectiva “paradigmática” haya persistido tanto tiempo es un síntoma de que hay algo de cierto en ella. Nos parece que existe una cierta correlación empírica entre utilizar métodos cuantitativos o cualitativos y adscribir a cierta percepción de la realidad social y del conocimiento científico. En otras palabras, los investigadores cuantitativos han sido más frecuentemente positivistas, experimentalistas, etc., que los investigadores cualitativos.

¿A que se puede deber esta correlación? Creemos que esto responde a dos razones:

a) Como ejemplo práctico de profecía autocumplida, los investigadores han tendido a creer en la existencia de los paradigmas y han actuado en consecuencia, adscribiéndose a las posiciones que se suponía debían apoyar, lo que puede haber tenido efectos reforzadores sobre su elección metodológica (permitiendo por ejemplo, que un investigador cualitativo se sintiera “progresista” y un investigador cuantitativo “objetivo y científico”).

b) Es muy posible que los métodos cuantitativos y cualitativos tengan ciertas ventajas comparativas para realizar determinados tipos de investigación. Exploraremos este argumento al determinar las potencialidades y limitaciones de la investigación cuantitativa.

Ahora bien, si la metodología cuantitativa no es un paradigma, ¿qué es?, ¿qué propiedades la delimitan?

A mi parecer, la característica básica que define lo cuantitativo como metodología de investigación es la utilización de los números para el estudio de la realidad natural y social. Esta, que en sí misma es una afirmación evidente y aparentemente poco esclarecedora, tiene una serie de consecuencias muy interesantes para su adecuada definición:

- a) En primer lugar, para poder utilizar números en el estudio de la realidad social, debemos ser capaces de asignarlos a los sujetos que estudiamos. Este proceso de asignación de números a una realidad que no los posee de manera evidente (las personas, los grupos, las culturas, no son números), se denomina “proceso de medición”. En otras palabras, para poder utilizar números en la investigación cuantitativa debemos poseer una teoría y un procedimiento estandarizado (reglas) que nos señalen la manera y el significado de asignar números a nuestros sujetos de estudio. Debemos disponer de una teoría de la medición.

Evidentemente, estudiar la realidad social utilizando números tiene una serie de consecuencias sobre las áreas de dicha realidad que iluminamos y obscurecemos con nuestros procedimientos. No es indiferente utilizar o no números. Desarrollaremos con más detalle este punto en el apartado sobre teorías de la medición, pero adelantamos que todo investigador cuantitativo debe conocer estas connotaciones para poder valorar y ponderar sus descubrimientos.

- b) En segundo lugar, trabajar con números implica disponer de procedimientos de producción de información que produzcan datos que sean fácilmente transformables en números. Evidentemente, la encuesta social (con su énfasis en las categorías de respuesta predefinidas) es el instrumento de producción que más fácilmente se adapta a este objetivo. No obstante, la relación entre metodología cuantitativa y encuesta no es determinista, un investigador cuantitativo puede utilizar diversos tipos de instrumentos de producción de datos (entrevistas individuales, observaciones, entrevistas grupales), ya que casi cualquier información puede ser transformada en números utilizando procedimientos de codificación más o menos complejos y laboriosos. Incluso, si se realiza un análisis secundario, puede no utilizarse ningún instrumento de producción de información.

En otras palabras, lo que requiere el investigador cuantitativo no es trabajar con encuestas, sino procedimientos de codificación que le permitan traducir cualquier tipo de lenguaje en que disponga la información, a números.

Entonces, la razón de que consideremos la encuesta como parte de la metodología cuantitativa no es que necesariamente deba ser utilizada por un investigador que pretenda utilizar dicha estrategia, sino que el tipo de información que se obtiene de una encuesta difícilmente podrá ser utilizada por un investigador cualitativo. No es que esto sea imposible, una encuesta constituida por una serie de preguntas abiertas de respuesta extensa puede sostener un interesante análisis cualitativo, pero sólo en raras ocasiones este modo de proceder será el más eficiente en el marco de una investigación cualitativa.

c) En tercer lugar, un investigador cuantitativo requiere un procedimiento de análisis de la información que permita manipular, sintetizar y describir grandes volúmenes de números con facilidad. Una técnica que cumple con estos requisitos es la estadística, que realiza operaciones de descripción e inferencia de variables individuales, parejas de variables y múltiples variables.

d) En cuarto lugar, un investigador cuantitativo requiere una serie de herramientas teórico-conceptuales que permitan adaptar los conceptos de las ciencias sociales a una forma que les permita ser medidos. A pesar del lugar común que afirma que los metodólogos cuantitativos reducen las personas a números, lo que realmente hacemos es bastante diferente.

Evidentemente, nuestros sujetos de estudio no son números ni pretendemos transformarlos en ellos. Lo que hacemos es suponer que dichos sujetos poseen una serie de propiedades (por ejemplo, los sindicatos pueden poseer “potencial revolucionario”, “cohesión interna”, “calidad de liderazgo”, etc.) que podemos separar y distinguir analítica y empíricamente. Además, suponemos también que estas propiedades son poseídas por cada uno de nuestros sujetos en distinto grado, magnitud o forma (por ello las llamamos “variables”).

Todo esto nos permite asignar números no a los sujetos de nuestro estudio, sino a un conjunto escogido de sus propiedades, y estos números son asignados de acuerdo a la magnitud, grado o forma en que cada sujeto posee cada propiedad en particular (e independiente de la magnitud en que posee las otras propiedades).

e) Finalmente, la utilización de la metodología cuantitativa está generalmente asociada a determinados procedimientos de selección de los sujetos de investigación usualmente denominados “muestreos probabilísticos”. Estos procedimientos se sostienen sobre dos principios básicos que tienen por principal finalidad asegurar que el conjunto de sujetos obtenidos para la investigación poseen, en la proporción adecuada, las características de la población de la cual han sido extraídos. Estos principios son: selección aleatoria y utilización de grandes números de sujetos.

Es importante notar que, si bien estos procedimientos de selección de los sujetos se pueden asociar a la metodología cuantitativa pues tienden a aprovechar muchas de sus potencialidades (como la capacidad de trabajar rápidamente con grandes volúmenes de información), al igual que en el caso de la encuesta, no hay una relación de determinación entre la utilización de muestreos probabilísticos y la metodología cuantitativa. Es perfectamente posible, y en ocasiones más adecuado, utilizar otras formas no probabilísticas

de selección (como por ejemplo, se impone una selección intencionada o pareada, cuando el objetivo del estudio es comparar la magnitud en que han cambiado dos grupos, uno intervenido y el otro controlado).

Al igual que en el caso de la encuesta social, la razón de que consideremos estas formas de muestreo como parte de la metodología cuantitativa es que prácticamente sólo esta estrategia de investigación puede utilizarla. Si bien en teoría no hay nada que impida realizar una selección probabilística de los sujetos en una investigación cualitativa, los grandes volúmenes de personas que son requeridas para que el procedimiento obtenga resultados válidos es tan grande, que en la práctica se hace impracticable para los procedimientos de registro y análisis cualitativos.

Tradicionalmente se ha asociado también a la metodología cuantitativa un cierto tipo de diseños de investigación: los de carácter experimental o cuasi-experimental, pero la reciente difusión de estudios que utilizan estos diseños con metodologías cualitativas han tendido a difuminar esta asociación, demostrando el potencial que tienen los diseños de carácter experimental en la investigación cualitativa. Además, actualmente la mayor parte de las investigaciones cuantitativas utilizan diseños no experimentales (como por ejemplo en los estudios de opinión pública a través de encuestas), por lo que por nuestro lado también se ha perdido la asociación.

En definitiva entonces, ¿en qué consiste la metodología cuantitativa? Dicho en un sólo párrafo: la investigación cuantitativa es una estrategia de investigación que conceptualmente delimita propiedades de sus sujetos de estudio con el fin de asignarles números a las magnitudes, grados o tipos en que estos las poseen y que utiliza procedimientos estadísticos para resumir, manipular y asociar dichos números. Adicionalmente, con el fin de obtener la información necesaria para este trabajo, la investigación cuantitativa tiende a utilizar, aunque no necesariamente, la encuesta social y los muestreos probabilísticos.

Creemos que esta forma, técnica y operativa, de concebir la metodología cuantitativa, la despeja de criterios ideológicos y paradigmáticos que oscurecen su sentido. Además, tal como veremos más adelante, esta definición permite comprender más claramente las potencialidades y limitaciones que tiene esta estrategia.

Sin embargo, antes de profundizar en estas potencialidades y limitaciones, vamos a desarrollar un poco más en qué consiste el proceso de medición y qué consecuencias tiene para la investigación cuantitativa.

3. ¿Qué es medir y qué consecuencias y connotaciones tiene la medición?

*El conocimiento llega a ser científico
en la extensión en que es capaz
de emplear números y medidas*

FEDERICO NIETZSCHE

Desde un punto de vista muy genérico, medir es asignar números a las propiedades de nuestros objetos de estudio. Pero antes de complejizar y discutir esa definición, me gustaría explicar por qué medimos en ciencias sociales y qué consecuencias tiene esa estrategia.

Con relación a lo primero, utilizamos números porque estos poseen una serie de propiedades que hacen más fácil el logro de los objetivos de ciertas investigaciones. Dentro de estas propiedades podemos mencionar: a) la simplicidad, ya que los números expresan ideas muy claras y unívocas, a diferencia del resto de los conceptos que utilizamos habitualmente, b) el orden, producto de que los números se encuentran ordenados unidimensionalmente en un esquema inmutable de mayor y menor, c) la distancia, ya que los números se encuentran en relaciones de distancia conocidas entre ellos.

Entonces, el ejercicio de utilizar números implica suponer que las propiedades que medimos poseen, al menos aproximadamente, estas características y por tanto, su manipulación se hace más fácil si reemplazamos las propiedades reales por números y continuamos operando con ellos.

Sin embargo, este proceso de reemplazo de las propiedades reales por números implica desarrollar una serie de operaciones que tienen importantes consecuencias para la investigación y los resultados que de ella podremos obtener.

- a) Es así como para poder servirnos de los números, las propiedades de los sujetos de estudio que estamos estudiando deben ser al menos en lo posible simples y distinguibles unas de otras. Esto implica que si entendemos a un sujeto de estudio como una entidad compleja y poseedora de muchas propiedades que interactúan entre sí, el investigador cuantitativo al enfrentarse a esa realidad debe hacer el esfuerzo de abstraer de la complejidad real del sujeto una de sus múltiples propiedades, delimitarla conceptual e instrumentalmente (a través de definiciones nominales y operacionales) y asignarle un número independiente de cualquier consideración sobre las otras propiedades o la complejidad total del sujeto que se encuentra estudiando.

Por ejemplo, si suponemos que un sujeto tiene una serie compleja de opiniones sobre moral y costumbres sociales (una realidad compleja, diversa y en muchas ocasiones contradictoria), una sola de las opiniones de esta persona es su grado de acuerdo con la legalización de la marihuana. Lo que realiza el investigador cuantitativo es dejar de lado la complejidad de opiniones del sujeto y aislar (teórica y empíricamente) sólo una de ellas: la actitud hacia la marihuana, asignándole un número a dicha propiedad de acuerdo al tipo o grado de actitud que el sujeto posea.

- b) Evidentemente, esta segmentación de la realidad se sostiene sobre el supuesto de que nada esencial de nuestro objeto de estudio se pierde en este proceso analítico.
- c) Por otro lado, esta estrategia transforma en clave tanto las operaciones teóricas por las cuales se seleccionan las variables a medir (ya que si las variables seleccionadas no son relevantes y se olvida alguna crucial, la investigación perderá calidad), como las operaciones teóricas y empíricas por las cuales se delimitan dichas variables, puesto que si se define en forma poco pertinente una variable, lo que mediremos también será poco relevante (estos procesos usualmente se denominan: “definición conceptual de las variables” y “definición operacional de las variables”).

Como ejemplo de la centralidad que tienen los procesos de definición en la investigación cuantitativa, podemos señalar que es usual en este tipo de estudios que diversas investigaciones se contradigan en sus resultados respecto a la asociación o no entre diversas variables. Gran parte de estas diferencias de resultados se pueden explicar porque los autores utilizan diversas definiciones conceptuales y operacionales de variables a las que llaman con el mismo nombre, lo que implica que en realidad están midiendo distintos objetos.

No obstante, no se trata de definir lo que “realmente” es un concepto, ya que eso implicaría asumir que los objetos que definimos en ciencias sociales tienen existencia independiente de las delimitaciones que hacemos de ellos (por el contrario, la gran mayoría de nuestros conceptos son constructos creados por los investigadores y teóricos), sino más bien que nos preocupemos de definir los conceptos de manera coherente con el enfoque de investigación que adoptamos y que seamos conscientes de que al definir un concepto de una determinada manera estamos tomando opciones que cambiarán la naturaleza de la variable efectivamente medida.

- d) La necesidad de transformar nuestra información a números tiene también implicancias para las características de los datos que procesamos efectivamente: estos deben ser lo más simples posibles.

Lo anterior implica que privilegiemos la utilización de instrumentos de producción de información que producen datos ya simplificados, como por ejemplo las preguntas cerradas de respuesta simple, habituales en las encuestas sociales. En este tipo de preguntas suponemos que, pese a que la opinión del sujeto sobre el tema preguntado puede ser compleja, al presentársele un listado simple de respuestas, nuestro encuestado realiza un proceso de simplificación y ponderación que rescata lo esencial de su opinión.

Por ejemplo, posiblemente una persona tiene una opinión bastante compleja respecto a la legalización de la marihuana, pero enfrentado a la pregunta: ¿está usted de acuerdo con la legalización del consumo de marihuana?, con las alternativas de respuesta: Sí y No, la persona, al responder, realiza una operación de abstracción y síntesis que nos entrega lo esencial de su opinión. En el caso de que no podamos aplicar instrumentos que inciten al sujeto a realizar por sí mismo el proceso de simplificación, nos vemos obligados a realizarlo nosotros. A esto lo llamamos proceso de “codificación”, el que implica establecer y numerar todos los tipos de respuestas u opiniones se podrían encontrar en los textos que estudiamos, para luego leer cada uno de ellos, asignando el número correspondiente a la opinión predominante en el texto en cuestión. Este procedimiento se debe utilizar, por ejemplo, con las preguntas abiertas o cuando analizamos cuantitativamente textos.

Ambas formas de obtener respuestas simples tienen en común que nos vemos obligados a reducir la opinión real y compleja del sujeto, perdiendo mucha información en el proceso. Nuestra apuesta, sin embargo, es que lo esencial de lo que piensa o dice el encuestado será rescatado en el proceso de simplificación. Si este supuesto no fuera cierto, estaríamos cometiendo un error crucial pues nuestros datos no reflejarían lo esencial de las opiniones de las personas. En el caso de que este supuesto fuera cierto, si bien no conoceríamos toda la complejidad de las opiniones de los encuestados, al menos tendríamos el núcleo central de ellas.

- e) Finalmente, y como parece evidente, el proceso de segmentación de la realidad implica perder la perspectiva global sobre los sujetos que estamos estudiando (de ellos sólo conocemos las variables que medimos). Afortunadamente esta es una pérdida que podría ser sólo inicial, ya que parte importante del sentido de la estadística multivariada es intentar reconstruir esta complejidad a través de establecer las múltiples asociaciones entre las variables medidas. Lamentablemente, debemos reconocer que esta reconstrucción de la complejidad es sólo parcial, ya que en ella estarán incluidas sólo las variables que efectivamente hayamos considerado en nuestro estudio.

Esas son las principales consecuencias que tiene el proceso de reemplazar la realidad social con números. Ahora debemos abordar un tema diferente: si medir es asignar números, ¿cómo se realiza ese proceso de asignación y qué significan los números asignados? Las respuestas a esas preguntas dependen de la teoría de la medición que suscribamos.

Evidentemente las primeras operaciones de medición desarrolladas por la humanidad fueron los simples conteos. En otras palabras, se aplicó la medición a propiedades discretas de las cosas, y en este caso el número simplemente indicaba cuántos objetos del tipo contado se poseía: se miden cantidades.

No obstante, muchas propiedades no son discretas, sino continuas (por ejemplo la longitud de un objeto o su peso) y con este tipo de variables los procedimientos de conteo no funcionaron.

Sin embargo, muy pronto se descubrió una solución, si se deseaba representar con un número la cantidad en que un objeto poseía una propiedad continua, se debía realizar un proceso de abstracción que implicaba: a) definir arbitrariamente una cantidad de la propiedad como la unidad de medida (por ejemplo: llamar a una cierta longitud “pie”, “metro” u otra denominación), b) dividir el objeto que se desea medir en segmentos de la cantidad o tamaño de la unidad de medida (o fracciones de ésta) y c) asignar al objeto que se está midiendo el número correspondiente al número de unidades de medida que fueron necesarias para igualar su cantidad.

Esta forma de medición, denominada por Campbell (1920) “medición fundamental”, constituye la teoría clásica de la medición y en ella los números representan la magnitud en que los objetos poseen determinadas propiedades. Con posterioridad se aceptó dentro de esta teoría al procedimiento denominado “medición derivada”, en la cual se aceptaba asignar números a propiedades que no fueran medidas directamente, sino derivadas lógicamente de otras propiedades que sí fueron medidas fundamentalmente (tal como podemos medir la densidad de un objeto a través de una fórmula que considera a ésta el cociente entre el volumen y la masa del mismo objeto, propiedades que es posible medir en forma fundamental).

Dicho en otras palabras, en la teoría clásica la medición es concebida como medición de magnitudes. Por tanto, es posible definir, desde esta teoría, el proceso de medición como las operaciones que permiten asignar números a la cantidad (para variables discretas) o magnitud (para variables continuas), en que un objeto posee una determinada propiedad.

Si bien a partir del siglo XIII se intentó aplicar esta teoría a la medición de propiedades sociales, no se alcanzó demasiado éxito. No para todas las propiedades era posible crear una unidad de medida ni menos aún realizar el

proceso de comparación entre la unidad de medida y el objeto que permite asignar números (¿hay alguien que pueda encontrar alguna unidad de medida de la autoestima de las personas o, más aún, sea capaz de colocar esa unidad al lado de la autoestima de una persona, para ver cuántas veces está contenida en ella?).

No obstante, las presiones que recibían las nascentes ciencias sociales para validarse como ciencias a través del uso del método cuantitativo en los siglos XVIII y XIX eran tan altas (a esta presión se le ha llamado el “imperativo cuantitativo”, un ejemplo del cual podemos leer en el encabezado que inicia esta sección del capítulo), que los científicos sociales comenzaron a utilizar la medición en formas menos ortodoxas.

Correspondió a Stanley Stevens (1946) dar sostén teórico a estas operaciones. El enfoque inaugurado por este autor es actualmente denominado: “teoría representacional de la medición”, y es actualmente la teoría predominante en ciencias sociales, ya que valida y justifica los procedimientos que en la práctica utilizamos los investigadores cuantitativos.

Esta teoría se sostiene sobre tres ideas que en conjunto amplían el concepto clásico de medición.

- a) En primer lugar, se define medir no ya como el asignar números de acuerdo a la magnitud o cantidad en que un objeto posee una determinada propiedad (definición clásica), sino más bien como asignar números de acuerdo a una determinada regla.
- b) En segundo lugar, y como consecuencia de la flexibilización implícita en eliminar la noción de magnitud o cantidad y reemplazarla por la noción de “regla de asignación”, se amplía el ámbito de la medición hacia propiedades en las cuales las nociones de cantidad o magnitud no parecen aplicables. Esto implicó incorporar un nuevo concepto al proceso de medir: el “nivel de medición” (Navas Ara, 2001). A partir de la formulación de Stevens se comenzó a hablar de la existencia de diversos niveles de medición de acuerdo a las propiedades de la variable medida o la forma en que la estamos definiendo operacional y teóricamente. Esto implica que cada nivel de medición incorpora distintas propiedades de los números. Dicho de otro modo, cuando realizamos operaciones de medición, asignamos números que tienen diferentes significados de acuerdo al nivel de medición de la variable que estemos midiendo. Es así como se define el nivel de medición “nominal”, como el proceso de asignación de números a variables que no tengan magnitudes ni orden. En este caso la función de los números es sólo distinguir entre sujetos que posean

la propiedad de manera igual o diferente. Por ejemplo, si queremos asignar números a la propiedad "sexo" de las personas, no podemos esperar disponer de alguna regla de magnitud para asignar los números. Lo único a que podemos aspirar es asignar el mismo número (digamos el "1") a los hombres y otro diferente a las mujeres (el "2" por ejemplo). De esta manera, los números cumplen una sola función: distinguir entre los sujetos que sean diferentes en la propiedad medida y agrupar a los iguales (y olvidamos las otras propiedades de los números, como el orden y la distancia).

El problema es que si esa es la única regla de asignación de números en este nivel de medición, no hay nada que impida que asignemos otros números que cumplan la misma función (digamos el "34" para los hombres y el "857" para las mujeres). La verdad es que en la teoría representacional la asignación de números es más o menos flexible de acuerdo al nivel de medición de las variables, lo que tiene una interesante consecuencia para la interpretación de los números asignados (que explicaremos más adelante).

Además de lo anterior, el que los números en este nivel de medición sólo representen igualdades o diferencias sólo nos permite realizar con ellos las operaciones matemáticas o estadísticas que no exijan más que estas propiedades para ser válidas. Esto, por ejemplo, transforma en una operación sin sentido calcular promedios de la variable sexo tal como la hemos definido en el ejemplo anterior. A este nivel de medición sólo podemos realizar operaciones de clasificación.

El siguiente nivel de medición en complejidad, el ordinal, tiene como regla de asignación de números el que éstos respeten el orden en que los sujetos poseen la propiedad medida. Esto implica que este nivel de medición se puede utilizar en propiedades que, por su naturaleza o forma de medición, puedan ser ordenadas de acuerdo al grado en que los sujetos las poseen.

Por ejemplo, si disponemos de una serie de metales de más o menos flexibilidad y podemos ordenarlos de acuerdo a dicha propiedad, asignaremos el número mayor a aquel metal que sea más flexible y números menores a los siguientes, respetando el orden de flexibilidad (por ejemplo podríamos asignar el "5" al objeto más flexible, el "4" al siguiente y así sucesivamente).

En este caso, los números no sólo nos sirven para agrupar a los metales de igual flexibilidad (que tendrán todos el mismo número) y distinguirlos de aquellos de diferente flexibilidad, sino también nos permiten ordenarlos de acuerdo a dicha propiedad. En términos generales, cada nivel de medición incorpora las propiedades de los niveles más simples, pero les agrega otras nuevas.

Al igual que en el caso anterior, disponemos de alguna flexibilidad para asignar los números (en el ejemplo anterior, podríamos haber asignado el "134" al metal más flexible, el "98" al siguiente, el "78" al siguiente, y así). Las únicas reglas que se deben respetar son: asignar iguales números a sujetos que estén en la misma posición en la propiedad medida y asignar números que respeten ese orden.

En este nivel de medición podemos realizar operaciones estadísticas y matemáticas que sólo requieran conocer órdenes entre variables. Aún no tiene sentido calcular un promedio, por ejemplo.

En el siguiente nivel de complejidad encontramos al nivel intervalar, el cual, además de las propiedades anteriores, incorpora la noción de distancia entre las magnitudes en que los objetos poseen las diversas propiedades. Como podemos observar, sólo en este nivel reaparece la noción de magnitud de la teoría clásica, aunque de forma un tanto distorsionada.

En este nivel de medición, la regla de asignación de números implica, además de las propiedades anteriores, respetar las distancias en que los objetos poseen la variable medida. Por ejemplo, si tenemos tres alumnos, uno de los cuales tiene un muy bajo conocimiento, otro un conocimiento alto y un tercero un conocimiento alto casi igual al segundo, pero sólo un poco mayor, nuestros números deberán representar estas diferencias; de esta forma, al alumno de conocimiento bajo le asignaremos un número bajo (digamos un "2") al alumno de conocimiento alto un número mayor (digamos un "6,2") y al tercero un número mayor que el segundo, pero que refleje el hecho de que estos dos tienen niveles de conocimiento muy similares (digamos el "6,4").

Acá también tenemos la posibilidad de reemplazar estos números por otros, siempre que éstos también respeten las distancias entre las magnitudes en que los sujetos poseen las propiedades (y los profesores lo hacen comúnmente cuando "suben la escala" de notas, sumando una constante a las evaluaciones obtenidas por todos los alumnos).

Con relación a las operaciones matemáticas y estadísticas permitidas en este nivel, al existir la distancia, podemos ya realizar operaciones que incorporen esta noción. Por ejemplo, podemos –¡por fin!– calcular promedios entre los valores obtenidos.

Finalmente, en la literatura es usual señalar que el nivel de medición más complejo es el "de razón" o "de cociente", el cual siendo muy similar al anterior, incorpora la existencia de un valor "0" de carácter absoluto. Esta propiedad implica que la secuencia de números que utilicemos para representar las magnitudes en que los sujetos poseen una propiedad debe

considerar que el valor "0" sólo se puede asignar para indicar la ausencia total de la propiedad medida.

Esta diferencia, que pudiera parecer nimia, tiene dos importantes consecuencias: en primer lugar, ahora disponemos de menos flexibilidad para asignar los números. Si nuestro nivel de medición es de razón ya no podemos sumar o restar una constante y esperar que la nueva secuencia sea igualmente válida como en el caso anterior (por ejemplo, si hubiese un alumno cuyo nivel de conocimiento fuese nulo, deberíamos asignarle obligatoriamente un "0". Si transformásemos los valores sumando una constante cambiaríamos ese "0", cosa que no es legítimo en este nivel de medición). Ahora sólo podemos multiplicar los valores por una constante (en ese caso un sujeto al que por su nulo conocimiento le asignáramos un "0", seguiría teniendo un "0" luego de la transformación).

En segundo lugar, en este nivel podemos realizar otras operaciones estadísticas y matemáticas con los números asignados: si el valor "0" es arbitrario (con el caso del nivel intervalar), no podemos realizar operaciones de cociente o proporción entre los números, cosa que sí podemos hacer en el nivel de razón. Estos son los cuatro niveles de medición usualmente referidos en la literatura y sus propiedades más generales. Aunque existen autores que mencionan otros niveles, el consenso sólo se ha establecido en torno a los aquí presentados.

En verdad, la existencia de estos niveles de medición está tan establecida en las ciencias sociales que incluso los manuales de estadística ordenan sus operaciones de análisis en función del nivel de medición de las variables, de manera que el investigador realice sólo aquellas operaciones que sean legítimas para el nivel de medición de las variables disponibles.

Una última acotación que podemos hacer al concepto de nivel de medición es que el que una propiedad corresponda a uno u otro no sólo depende de las características intrínsecas de dicha propiedad, sino sobre todo de las definiciones y operaciones teóricas y técnicas que hemos realizado para medirlas.

Por ejemplo: la edad puede ser considerada una variable de razón al medirla con una pregunta del tipo: ¿cuántos años tienes? (un "0" implica la ausencia de la propiedad y los números deben respetar las diferencias de magnitud entre las edades entre las personas), pero si la pregunta que utilizamos fuera: ¿en qué rango de edad te encuentras? y le presentamos al sujeto las siguientes alternativas: a) 0 - 20 años, b) 21 - 60 años, y c) 61 o más años, la verdad es que estaríamos midiendo la edad sólo de manera ordinal. Más aún, si nuestra pregunta fuera: ¿tienes entre 15 y 29 años?, con las alternativas de

respuesta: a) sí y b) no, la variable sería medida sólo a nivel nominal, diferenciando entre jóvenes y no jóvenes.

En otras palabras, el nivel de medición de una variable depende no sólo de sus características, sino del instrumental empírico que utilizamos para medirla, instrumental que debe estar justificado teóricamente, sobre todo cuando medimos a un nivel de medición más simple que el que podríamos aspirar con otro instrumental.

- c) Finalmente, una tercera idea sobre la que se sostiene la teoría representacional de la medición, y que se deduce de lo dicho anteriormente, es que en ella los números son asignados de manera altamente arbitraria, con la única restricción de que éstos deben “representar” las relaciones entre las propiedades reales.

Evidentemente la teoría clásica también admite un cierto nivel de arbitrariedad, pero ella queda limitada sólo a la selección de la unidad de medida. Luego de que se ha obtenido un consenso en torno a ella, los números son asignados a las propiedades de los objetos de manera determinística. Por ejemplo, si queremos medir la longitud de un objeto, podemos discutir si utilizar como unidad de medida el “metro” o el “pie”, pero una vez llegado al acuerdo, el objeto que estamos midiendo medirá siempre lo mismo (haciendo abstracción de los errores de medición producto de la falta de precisión de nuestros instrumentos o de la influencia de las condiciones ambientales que pudieran afectar el proceso de medición).

Además, los números asignados según el enfoque clásico tienen una interpretación clara: decir que un objeto mide 3,5 metros implica que nuestro patrón de medida cabe tres veces y media en la longitud del objeto medido. La situación no es la misma en la teoría representacional. En ella podemos cambiar los números que asignamos a los distintos objetos, con la única restricción de que se respeten las reglas de asignación del nivel de medición utilizado. Nótese que estos cambios no tienen que ver con que estemos utilizando otra unidad de medida. Es más, en esta teoría ¡no se requiere siquiera que exista una unidad de medida!

Esto tiene como consecuencia que en este enfoque los números asignados no tienen necesariamente una interpretación clara. Por ejemplo, que alguien obtenga un “17” en una escala de autoritarismo no indica que exista una unidad de medida de “1” autoritarismo y que esta persona posea una magnitud equivalente a 17 de esas unidades.

Por el contrario, para la teoría representacional, los números sólo “representan” las relaciones entre las propiedades reales, y son válidos en la medida en que las relaciones entre los números asignados representen las relaciones

(de diferencia, orden o magnitud) existentes entre las propiedades de los sujetos. Es por ello que pueden ser asignados con mayor arbitrariedad.

Volviendo al ejemplo anterior, que alguien obtenga "17" puntos en una escala de autoritarismo, suponiendo que estamos utilizando un nivel de medición intervalar como es el caso usual con las escalas de medición, sólo significa que: a) esta persona tiene diferente nivel de autoritarismo que alguien al que hubiera sido asignado otro número e igual nivel que alguien al que le hubiera sido asignado el mismo "17", b) que tiene más autoritarismo que alguien que hubiera obtenido "16" y menos que alguien que hubiera obtenido "18" y c) que su nivel de autoritarismo es muy parecido, aunque algo mayor, que el de alguien que obtuvo "16", pero muy diferente, y mucho mayor, que el de alguien que obtuviera "5".

Nótese que ninguna de estas interpretaciones hace referencia a una unidad de medida cuyo sentido sea claro y compartido por todos. Sólo se habla de igualdad, diferencia, orden y distancia entre las propiedades reales, y exactamente esas son las propiedades de los números en el nivel de medición intervalar. Esto hace que los números que asignamos siguiendo las reglas de la teoría representacional tengan una interpretación más ambigua que aquellos que obtendríamos si pudiéramos hacer uso de la teoría clásica.

A pesar de que la teoría representacional de la medición tiene una amplia aceptación en las ciencias sociales, ya que es la herramienta teórica que justifica nuestro trabajo como investigadores cuantitativos, las dificultades anteriores han generado una corriente de crítica a esta teoría que ha ido tomando fuerza desde la década de los 90 (Michell, 1990).

Esta posición propugna un retorno a la teoría clásica y el rediseñar nuestros instrumentos de medición en función de ésta. No obstante, por el momento y en tanto no tengamos un enfoque mejor, la mayor parte de los investigadores han seguido utilizando el enfoque representacional.

Además de estas ambigüedades, debemos agregar otra fuente de debilidad de la medición tal como la realizamos en ciencias sociales: nuestra medición no es directa, sino que se basa en indicadores indirectos.

Ello ocurre debido a que la mayor parte de los conceptos sustantivos de nuestras ciencias son verdaderamente constructos latentes, los que, aunque teóricamente relevantes, no poseen manifestaciones directamente observables, por lo que su medición sólo es posible a través de indicadores indirectos y observables, deducibles a partir del constructo teórico.

Por ejemplo, el nivel de inteligencia de una persona no se puede observar directamente, sino sólo a través de conductas a partir de las cuales se pueda deducir el nivel de inteligencia del sujeto. Dentro de éstas podemos señalar la

capacidad de solucionar problemas nuevos, de encontrar la respuesta a ecuaciones matemáticas y de resolver problemas de razonamiento espacial, entre otras.

Evidentemente, el vernos obligados a medir un constructo a partir de indicadores indirectos implica asumir una serie de riesgos que pueden disminuir la validez del proceso. Dentro de estos riesgos podemos señalar:

- a) Una equivocada selección de indicadores. Este problema podría ocurrir si para medir un determinado constructo dedujéramos indicadores que no se encuentren realmente relacionados con él, sino con otros constructos. En ese caso terminaríamos midiendo más el segundo constructo que el que buscamos realmente.
- b) Una equivocada ponderación de los indicadores: Si a partir de un constructo se pudieran deducir varios indicadores, lo razonable sería utilizar un conjunto de éstos para medirlo. Esto implica diseñar la forma de combinar dichos indicadores, lo que usualmente implica complejas decisiones de ponderación, las que pueden producir distorsiones en los números asignados.

Aun si no ocurrieran estos problemas, podemos señalar que medir a través de indicadores implica asumir un grado mayor de error que en el caso de la medición fundamental o derivada. Esto es producto simplemente de que un indicador no depende solamente de un constructo, sino de una multiplicidad de ellos, todos los cuales se introducen como error en la medición (volviendo a nuestro ejemplo anterior, medir la inteligencia de una persona a través de su capacidad matemática no sólo mide inteligencia, sino calidad de su formación escolar, habilidad matemática natural, entre otros conceptos).

En síntesis: la medición en ciencias sociales es un proceso bastante más ambiguo en su interpretación y dudoso en su validez que la medición en otras ciencias. Frente a este hecho, ¿por qué continuamos utilizando la medición?, ¿realmente vale la pena?

Evidentemente, los investigadores cuantitativos creemos firmemente que este procedimiento vale realmente la pena, que ganamos más que lo que perdemos al medir. Desarrollaremos este argumento con mayor extensión más adelante, pero por ahora podemos adelantar que a pesar de todas sus debilidades interpretativas y de validez, la investigación cuantitativa ha demostrado ser capaz de producir información útil para la toma de decisiones y, al menos en la generalidad de los casos, los datos producidos con este procedimiento se han mostrado consistentes con la conducta posterior de los sujetos o con otra información externa disponible.

Antes de presentar en detalle las potencialidades y limitaciones de la metodología cuantitativa tal como la hemos definido acá, daremos un pequeño rodeo por la historia de la medición en ciencias sociales.

4. Historia de la Investigación Cuantitativa

*Incluso el pasado puede modificarse;
los historiadores no paran de demostrarlo.*

JEAN PAUL SARTRE

No resulta demasiado sencillo redactar un relato breve e integrado de la metodología cuantitativa, ya que para hacerlo se deben combinar historias que provienen de la estadística, la psicometría, la medición de actitudes, la demografía, la economía y la sociología, entre otras disciplinas.

A decir verdad, la metodología cuantitativa tal como la entendemos hoy ha sido el producto de la conjunción de esfuerzos provenientes de muy diversas fuentes.

En cualquier caso, podríamos señalar que los inicios de la metodología cuantitativa se remontan hasta el Imperio Egipcio y el Imperio Chino, en donde se realizan los primeros intentos sistemáticos de recopilar información demográfica y económica sobre una gran población. Esta tradición de censar a la población se mantiene y perfecciona durante toda la antigüedad, pero se interrumpe en Europa durante la Edad Media.

No obstante, en China la tradición cuantitativa perdura y se perfecciona, encontrándose en dicho país los primeros intentos de aplicar tests estandarizados de conocimientos para seleccionar personal para los diversos oficios administrativos.

Por otro lado, a pesar del oscurantismo reinante, es en Europa occidental donde encontramos las primeras nociones sobre medición de características humanas subjetivas. Es así como en el siglo XIV el monje francés Nicole Oresme propone desarrollar procedimientos (inspirados en lo que hoy llamamos teoría clásica) para medir la magnitud en que las personas poseían propiedades consideradas relevantes en esos tiempos, como por ejemplo “la virtud”.

Este esfuerzo, a pesar de ser único en el área de los temas sociales, no es una aspiración aislada. Por el contrario, forma parte del descubrimiento y redescubrimiento de la cuantificación en que se embarcan muchos sabios de Europa Occidental a partir de del siglo XIV y que tiene su punto de eclosión en el Renacimiento Italiano y en la aparición de la ciencia moderna (Crosby, 1997).

El éxito obtenido por las nacientes ciencias físicas y naturales, sumado a los desarrollos en teoría de las probabilidades que se produce entre los siglos XVII y XVIII producto de los trabajos de Bernoulli, Lagrange y Laplace (entre otros), presionó fuertemente a los pensadores interesados en temas sociales a adaptar estos procedimientos a sus propias áreas de interés.

Jaques Quetelet (1796 - 1874) fue quien primero aplicó la estadística a temas sociales, aplicando a ellos los principios de la probabilidad y el cálculo de promedios y variabilidad. Son especialmente destacables su concepción del “hombre medio” y su creencia en que es posible encontrar regularidades en los fenómenos sociales si los analizamos estadísticamente.

Más o menos por esas fechas (siglos XVII y XVIII), pero en el campo de las nacientes economía y sociología aparece en Inglaterra la Escuela de Aritmética Política que pretende buscar regularidades en la conducta humana, aplicando la estadística a datos económicos, demográficos y sociales.

Esta corriente da origen, en los siglos XVIII y XIX, a la llamada Escuela de Reformadores Sociales, que está constituida por numerosos pensadores sociales, principalmente ingleses, franceses y alemanes, que fundan “sociedades estadísticas” interesadas en realizar censos, encuestas y recopilación de datos secundarios, sobre las condiciones de vida de la población, con el objetivo político de desnudar ante los gobernantes y la opinión pública las condiciones de vida de las clases más pobres de la población y, a partir de ello, proponer reformas sociales.

Estas escuelas estuvieron muy ligadas con el primer movimiento socialista y muchos líderes de este movimiento fueron, al mismo tiempo, los primeros en utilizar encuestas sociales, las cuales eran aplicadas con el apoyo de las parroquias. Lo más curioso de esta etapa del desarrollo de la investigación cuantitativa es que en aquellos tiempos este enfoque (hoy reputado de conservador e incluso reaccionario, por algunos) era considerado progresista, pues permitía dar a conocer, más allá de toda crítica de parcialidad, la vida de quienes no tenían voz pública.

Todo esto se acompañó con un renacimiento de los antiguos censos de población, los que se generalizan en los países de Europa Occidental en los siglos XVIII y XIX.

Un nuevo salto se produce hacia fines del siglo XIX, cuando sociólogos como Emile Durkheim (1858 - 1917) utilizan métodos cuantitativos y estadísticos para estudiar las regularidades sociales en conductas antes consideradas puramente individuales, como el suicidio.

Paralelamente, la naciente psicología experimental (Martínez Arias, 1996), a partir de los trabajos de Gustav Fechner (1801 - 1887) da origen a la Psicofísica,

que es una rama de la psicología interesada en buscar formas directas (fundamentales) de medir la percepción de fenómenos físicos (como el sonido, la textura, el peso, entre otros).

Este esfuerzo, y los avances experimentados en el siguiente siglo, se vieron en gran parte facilitados gracias al desarrollo de la teoría de los errores de medición y de la distribución normal estándar, de Pierre Simón de Laplace (1749 - 1827) y Friedrich Gauss (1777 - 1855), respectivamente.

Ya en el siglo XX la psicofísica continúa su desarrollo y experimenta un salto sustantivo cuando Alfred Binet (1857 - 1911) se propone medir la inteligencia de los niños, refiriéndola a su edad mental (dando origen al Coeficiente Intelectual, CI).

Este esfuerzo de medición de la inteligencia marca el inicio de la medición de fenómenos subjetivos y de la psicometría, disciplina que se comienza a apartar paulatinamente de sus orígenes psicofísicos.

En esta misma línea Edward Thorndike (1874 - 1949) publica en 1904 una teoría de la medición de estados mentales y sociales, James Cattell (1860 - 1944) desarrolla procedimientos para medir la estructura de personalidad utilizando el análisis factorial y en 1917 se da inicio a la utilización de tests para selección de personal, con la creación de los tests alfa y beta para selección de reclutas para el ejército norteamericano, en el contexto de la primera guerra mundial.

Paralelamente, en el campo de la estadística se observan importantes progresos con la aparición de interesantes estadísticos que permiten realizar nuevos análisis. Entre ellos el más emblemático es el coeficiente de correlación producto-momento propuesto por Karl Pearson (1857 - 1936).

Todo este esfuerzo comienza a dar un nuevo salto de magnitud a partir de 1920, cuando, en el campo de la psicología Louis Thurstone (1887 - 1955), publica numerosos artículos en que propone procedimientos, derivados de la psicofísica, para la medición de actitudes. A partir de estos trabajos se desarrollan estrategias para la medición de actitudes en particular y de conceptos subjetivos y complejos en general, conocidas como técnicas de escalamiento unidimensional.

El más conocido, simple y actualmente más utilizado de estos procedimientos, es la Escala Likert o Escala Sumativa, desarrollada por Resis Likert en 1932.

La sociología cuantitativa, en cambio, experimentó una etapa de estancamiento hasta la década del 30, cuando los trabajos de Paul Lazarsfeld (1901 - 1976), y sobre todo su eficaz dirección del Bureau de Applied Social Research de la Universidad de Columbia, le permitió reunir en torno a él a un sólido equipo de investigadores empíricos y servir de paradigma para los modernos estudios sociales. Entre otros temas, Paul Lazarsfeld profundiza la utilización de la estadística a los análisis de encuestas sociales y desarrolla las técnicas de panel para el estudio de intenciones de voto.

A partir de este momento se inicia la moderna investigación cuantitativa, que transforma en industrial el proceso de estudiar la realidad con encuestas sociales (es decir, utilizando equipos de trabajo diversificados y especializados en lo que antes era una artesanía de investigadores solitarios).

El resto de la historia es fácil de relatar. A partir de 1940 observamos un progresivo perfeccionamiento y difusión de las técnicas de construcción de cuestionarios y escalas, un sostenido avance de los procedimientos de análisis estadístico social, especialmente en los campos de la estadística no paramétrica y multivariada y la entrada masiva de los procedimientos computacionales de registro y análisis de información, que le permiten al científico social manipular volúmenes de información y realizar análisis de una complejidad, que estaban totalmente fuera de lo posible sólo unas décadas atrás.

5. A modo de síntesis: Limitaciones y potencialidades

*Es mejor un buen plan hoy,
que un plan perfecto mañana*

GENERAL GEOFFREY PATTON

Al explicar en qué consiste la metodología cuantitativa ya mencionamos muchas de sus debilidades, ahora vamos a tratar de ordenar estas debilidades y ponderarlas con sus potencialidades, de manera de formarnos una imagen equilibrada de esta estrategia de investigación.

- a) En primer lugar, con relación a nuestra forma de medición propiamente tal, ya hemos constatado que sus dos grandes debilidades consisten en que medimos sin tener unidades de medida y en forma indirecta, lo que implica que la interpretación de los números asignados es mucho más ambigua y menos válida y precisa que la de otras ciencias.
- b) Además, la utilización de indicadores indirectos supone depender de un proceso de operacionalización que las más de las veces implica introducir otros conceptos en el constructo que originalmente pretendemos medir. Esto tiene como consecuencia, por ejemplo, que nuestros resultados dependerán de sobre manera de la redacción concreta de las preguntas que incluyamos en el cuestionario en caso que ese sea nuestro instrumento de producción de información. Lo anterior es particularmente más relevante en las preguntas cerradas, en las cuales el sujeto encuestado sólo puede escoger su respuesta de las alternativas provistas por el investigador. Adicionalmente, esta estrategia “cerrada” disminuye radicalmente las posibilidades de obtener información

no prevista en el estudio (alguna respuesta de los sujetos no considerada previamente por el investigador, por ejemplo).

- c) En tercer lugar, y desde el punto de vista de nuestra técnicas de análisis, la estadística es una ciencia cuyos resultados nunca son definitivos, sino sólo probables (algunos matemáticos despectivamente decían de ella que “era la primera de las ciencias imperfectas”), por lo que siempre podemos obtener resultados que no se ajusten a la realidad.
- d) En cuarto lugar, desde el punto de vista de nuestros datos, la investigación cuantitativa se fundamenta en información que posee intrínsecamente menor validez que el de otras ciencias. Por ejemplo, si trabajamos con datos secundarios, es muy posible que estos estén distorsionados o sean de baja calidad, por lo que usualmente debemos gastar un tiempo precioso en limpiarlos de errores y eliminar los más dudosos (como bien nos ilustra Durkheim en *El Suicidio*). Si, por el contrario, nuestra información proviene de encuestas, usualmente sostendremos nuestro análisis sobre autorreportes, que si bien pueden tener una alta validez en el caso de tratar sobre hechos simples (en el entendido que los sujetos que den la información no deseen voluntariamente distorsionarla), son mucho más dudosos cuando estudiamos fenómenos subjetivos o hechos complejos que deben ser recordados tiempo después de ocurridos.
- e) Tal como ya hemos señalado, la necesidad de disponer de información simplificada (a través de la utilización de preguntas cerradas o de codificar las respuestas abiertas o textos), implica perder mucha de la complejidad de las propiedades que estamos estudiando.
- f) A lo anterior habría que agregar todos los problemas de validez que tienen su origen en errores administrativos y organizacionales que ocurren en el proceso de implementar una investigación social de gran volumen (como por ejemplo: mala formación de los encuestadores, falseo de respuestas por parte de los mismos, errores de digitación, errores de muestreo producto de marcos muestrales inadecuados, entre otros problemas).
- g) Finalmente, también hay que señalar errores de interpretación de los datos que son propiamente humanos, es decir, producto de las actitudes y habilidades de los investigadores que analizan la información cuantitativa. Entre estos errores el más frecuente es sobreinterpretar como diferencias socialmente relevantes algunas asociaciones de variables que apenas son estadísticamente significativas. Así, por ejemplo, es muy usual encontrar textos que enfatizan las diferencias entre grupos basándose en diferencias

que, siendo estadísticamente significativas, son muy poco relevantes. Digamos, los hombres están a favor de algo en un 77%, frente al 70% de las mujeres. En este caso es más importante el amplio acuerdo frente a la afirmación que la leve diferencia encontrada, aunque ésta sea significativa.

Evidentemente para cada uno de estos problemas de medición se han desarrollado contramedidas que intentan minimizar su impacto. Así por ejemplo, se han desarrollado métodos para evitar los errores de digitación, se ha enfatizado la necesidad de supervisión externa sobre el proceso de levantamiento de datos, se han desarrollado análisis estadísticos que detecten datos de dudosa calidad, se ha exigido un personal cualificado a la hora de construir los instrumentos de producción de información, se han diseñado procedimientos metodológico estadísticos para asegurar la fiabilidad y validez de la información producida, entre otros procedimientos.

No obstante, aunque la utilización de estas estrategias sin duda mejoran la validez global de nuestra investigación, es innegable que, pese a todo, la información cuantitativa de que disponemos no es tan precisa y válida como la accesible en otras disciplinas.

¿Qué justifica entonces que sigamos insistiendo en este camino?, ¿no sería mejor que intentáramos otra estrategia que quizás podría ser más productiva?

Dejando de lado motivaciones de carácter personal que hacen más difícil el abandono de los números como herramienta de análisis social (si, aunque muchos de los lectores no lo crean, existen científicos sociales a quienes les encanta la estadística), creemos que hay razones que justifican continuar en esta tarea.

- a) En primer lugar, sólo la metodología cuantitativa permite trabajar con amplios volúmenes de información. La combinación de análisis estadístico e instrumentos de producción de información estandarizados y cerrados, permiten levantar y manipular información proveniente de muchos sujetos, lo que sin duda mejora la validez externa de los resultados de la investigación.
- b) En segundo lugar, este procedimiento nos permite manipular gran cantidad de variables de manera relativamente independiente de nuestras percepciones y juicios, por lo que muchas veces, sobre todo en los análisis multivariados, somos capaces de descubrir configuraciones de información sorprendentes con respecto a lo que inicialmente suponíamos.
- c) Muy asociado con lo anterior, esta estrategia nos brinda mecanismos para ponderar la influencia relativa de diversas variables sobre otras, lo que nos permite simplificar la configuración original, obteniendo un mapa de relaciones entre variables mucho más simple que el que originalmente tenemos cuando comenzamos una investigación de carácter multivariado.

En definitiva, podemos simplificar los componentes de una situación real, pero maximizando la capacidad explicativa del modelo que construimos.

- d) Lo anterior facilita enormemente la toma de decisiones cuando nos encontramos en presencia de situaciones multivariadas. Además, el que el análisis realizado sea relativamente independiente de las manipulaciones más obvias del investigador (ya que los análisis multivariados que, por ejemplo, determinan la puntuación de un sujeto en una regresión no son fácilmente reproducibles sin ayuda computacional), nos brinda un cierto grado de independencia y equidad en dichas decisiones (independencia sólo relativa sin embargo, ya que es el investigador el que escoge el modelo a implementar, las variables a considerar y en muchos casos su ponderación).
- e) El que este procedimiento sea tan dependiente de determinados procesos de definición operacional de las variables, nos permite y obliga a ser muy precisos en las definiciones que utilizamos. Incluso muchas veces el definir operacionalmente una variable nos hace darnos cuenta que muchos de los conceptos que creemos claros, comprendidos y unívocos, en realidad no son tan evidentes como pensábamos inicialmente (esto lo muestra con mucha claridad Blalock, 1986).
- f) Finalmente, a pesar de todas las debilidades que posee el procedimiento de medición utilizado en ciencias sociales, cuando realizamos una investigación cuantitativa en forma cuidadosa, enfatizamos procedimientos que mejoran la calidad de nuestros datos y chequeamos la fiabilidad y validez de nuestros resultados con los procedimientos adecuados para ese efecto, generalmente los resultados obtenidos muestran una clara correspondencia con datos externos o la conducta posterior de los sujetos.

Creemos que por todas estas razones es conveniente y es productivo utilizar la metodología cuantitativa y trabajar por su perfeccionamiento.

Un tema aparte lo constituye la fuerte legitimidad que socialmente se le adjudica a estos procedimientos. Frente a esto debemos decir que la “validez mítica” de la metodología cuantitativa, si bien tiene como aspecto positivo que es más fácil obtener permisos y recursos para realizar este tipo de investigaciones y que sus resultados alcanzan mayor influencia sobre el público externo (maximizando nuestra capacidad de influir en la realidad social), también tiene aspectos negativos que dificultan el avance de la investigación cuantitativa.

Entre estas connotaciones negativas podemos señalar la relativa complacencia que tienen muchos investigadores frente a sus procedimientos de investigación. Pensamos que el creer que los resultados que se han obtenido

son objetivos, válidos y legítimos, sólo por el hecho de que se ha logrado expresar sus conclusiones en forma numérica, tiene como consecuencia que no se reflexione más sobre las limitaciones de la tecnología que utilizamos. Y si no reflexionamos sobre sus limitaciones, no podremos contribuir a su perfeccionamiento.

Ese es uno de los sentidos de este artículo: fomentar que los investigadores cuantitativos sean más conscientes de las limitaciones de esta estrategia en ciencias sociales, de manera que algunos de ellos puedan contribuir a su desarrollo y la mayoría sean más prudentes en el momento de la interpretación de sus resultados.

Muy relacionado con ello está el último punto de este artículo: trataremos de esbozar lo que creemos serán los desarrollos futuros de la metodología cuantitativa, en la línea de perfeccionar sus procedimientos y aumentar la validez de sus resultados.

6. Epílogo: el futuro de la investigación cuantitativa

*La imaginación es más importante
que el conocimiento.*

ALBERT EINSTEIN

A la luz de todo lo dicho y de la experiencia personal del autor con estos temas, nos parece que la investigación cuantitativa, a pesar de sus defectos, goza de buena salud. Tanto en la investigación privada como en la pública, se continúa utilizando esta estrategia en forma frecuente y en las revistas académicas especializadas se publican regularmente artículos que buscan perfeccionar sus procedimientos.

En este contexto me parece que las líneas futuras de desarrollo de esta tecnología estarán en cinco áreas:

a) *Mayor desarrollo y formalización de las técnicas de triangulación de resultados:*

La habitual demanda por desarrollar investigaciones en que se utilicen en forma complementaria las técnicas cuantitativas y cualitativas encuentra básicamente dos obstáculos: en primer lugar, implementar una investigación de estas características implica un consumo mucho mayor de recursos (tiempo, personal y dinero) que una investigación que utilice sólo una de las dos estrategias. Frente a esto poco podemos hacer, ya que depende de la necesidad de tener dos equipos de investigadores, aplicar dos tipos de técnicas de producción de información, utilizar dos técnicas de análisis, etc.

En definitiva, sólo el disponer de mayores recursos de investigación permitirá la masificación de investigaciones complementarias.

No obstante, la segunda dificultad que tiene la complementariedad es de naturaleza metodológica y por tanto puede ser abordada por nosotros (y creemos que lo será en el futuro). El problema a que nos referimos consiste en la dificultad actual para combinar en un informe los resultados cuantitativos y cualitativos.

Hoy en día no se dispone de procedimientos ni de controles de calidad para desarrollar ese proceso, por lo que generalmente queda al buen sentido del investigador el peso que entrega en el informe final a ambos tipos de resultados. Esto no es un problema demasiado grave cuando ambos informes iniciales parecen coincidir, pero cuando sus resultados son relativamente contradictorios, la decisión de privilegiar unos sobre otros, o la forma de explicar sus diferencias, es en la actualidad un proceso altamente arbitrario.

En definitiva, la complementariedad entre ambas técnicas, al estar poco estudiada desde el punto de vista metodológico, tiende a sólo traducirse en el predominio de una sobre la otra. Nos parece que junto con el aumento de investigaciones que utilicen ambas tecnologías, en el futuro veremos aparecer propuestas que delimiten y propongan estrategias para realizar la triangulación de resultados cuantitativos y cualitativos.

b) *Desarrollo de la estadística multivariada:*

Nos parece que el potencial de la estadística multivariada está recién comenzando a ser explotado en ciencias sociales. Creemos que en los próximos años veremos tanto una masificación de su utilización, como una difusión de programas que realizan análisis multivariados más sofisticados.

En términos de las más probables áreas de desarrollo de estas técnicas, nos parece que se impondrá una profundización de los análisis no paramétricos y de la exploración de relaciones no lineales.

Además, tanto el desarrollo de programas más amigables y computadores con mayor capacidad de procesamiento pondrán estas técnicas no paramétricas y no lineales al alcance de los investigadores aplicados, sacándolas de los espacios académicos, lugar en donde se encuentran en desarrollo actualmente.

La difusión de estas técnicas nos permitirá profundizar en relaciones entre múltiples variables que hasta ahora hemos presupuesto paramétricas y lineales, más por artefacto de la técnica, que por verdadera convicción teórica.

c) *Evolución en la construcción de escalas de medición:*

En el campo denominado “psicometría”, es decir, en los procedimientos de construcción y análisis de escalas de medición, podremos observar un perfeccionamiento importante en el desarrollo y masificación de modelos de análisis basados en la teoría de respuesta al ítem (TRI), lo que tendrán dos consecuencias: por un lado el proceso de construcción de escalas (redacción y selección de ítems) será más informado y preciso y, por otro lado, se facilitarán la asignación de puntuaciones y el escalamiento de los sujetos cometiendo menores errores de medición que con los procedimientos clásicos actuales.

La masificación de modelos de TRI tiene como condición el desarrollo de programas informáticos que pongan al alcance de la mayor parte de los científicos sociales estas sofisticadas herramientas de manera amigable.

d) *Desarrollos teóricos y prácticos en validación:*

Desde el punto de vista teórico, la teoría de la validez ha sido relativamente abandonada por los investigadores sociales a favor de la fiabilidad.

Este olvido, explicable producto que la validez es menos estandarizable que la fiabilidad como objeto de estudio, deberá dar paso a un mayor interés en este crucial tema.

Además, desde el punto de vista aplicado, creemos que en el futuro la atención que pondrán los investigadores sociales cuantitativos en los procedimientos de validación será mayor que hasta ahora. Eso implicará que ya no se dejará al buen sentido o a la capacidad de convencer al auditorio la validez de los resultados de una investigación, sino que se aportarán datos sobre ella, al igual como se hace hoy al presentar la ficha técnica de un proceso de muestreo.

e) *Generalización de los meta análisis:*

La acumulación de estudios cuantitativos sobre un mismo tema y sus resultados no siempre coherentes, tendrá como consecuencia la generalización de las investigaciones meta analíticas, es decir, de aquellas investigaciones cuya base de datos se encuentra constituida por los resultados de estudios primarios.

Con esta herramienta no sólo se establecerán mejores estimaciones del nivel de asociación verdadero entre dos o más variables, sino que se podrá determinar qué variables del proceso de medición (operacionalización de variables, forma

de preguntar, tipo de análisis estadístico utilizado, entre otras características) influyen en los resultados de los estudios cuantitativos.

Todos estos cambios tienen una condición previa fundamental: que el nivel de conocimiento medio sobre metodología cuantitativa de los investigadores sociales aumente considerablemente, especialmente en las áreas de construcción de escalas de medición, teoría de validez, estadística multivariada, manejo de herramientas informáticas y matemáticas.

No obstante, reconocemos que estos cambios que avizoramos son tanto una extrapolación de los desarrollos actuales como una expresión de los deseos del autor de este artículo.

En otras palabras, es muy posible que estos cambios nunca se hagan realidad más que en los sueños y fantasías de quien escribe, pero lo bueno es que nuestros sueños, a diferencia de nuestros resultados, no necesitan pasar la prueba de la validez externa para materializarse. Al menos son sueños interesantes.

Bibliografía

BLALOCK, H. (1986) *Construcción de teorías en ciencias sociales: de las formulaciones verbales a las matemáticas*. México DF: Trillas.

CAMPBELL, N.R. (1920) *Psychysics, the elements*. Cambridge: Cambridge University Press.

CEA, M.A. (1998) *Metodología cuantitativa: estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid: Síntesis.

CROSBY, A.W. (1997) *The measure of reality: Quantification and Western Society, 1250-1600*. Cambridge: Cambridge University Press.

IBÁÑEZ, J. (1994) "Perspectivas de la investigación social: el diseño en las tres perspectivas". En GARCÍA FERRANDO, M.; IBÁÑEZ, J. y ALVIRA, F. (Comps.) *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación social*. Madrid: Alianza.

MARTÍNEZ ARIAS, R. (1996) *Psicometría: teoría de los tests psicológicos y educativos*. Madrid: Síntesis.

MICHELL, J. (1990) *An introduction to the logic of psychological measurement*. New Jersey: Laurence Erlbaum Associates.

NAVAS ARA, M.J. (2001) "La Medición de lo psicológico". En NAVAS ARA, M.J. *Métodos, diseños y técnicas de investigación psicológica*. Madrid: UNED.

REICHARDT, C.S. Y COOK, T. D. (1986) "Hacia una superación del enfrentamiento entre los métodos cualitativos y los cuantitativos". En Reichardt, C.S. y Cook, T.D. (Comps.). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.

Stevens, S.S. (1946) "On the theory of scales of measurement". *Science* 103. 667-680.

Construcción de cuestionarios y escalas: El proceso de la producción de información cuantitativa

DR. (C) RODRIGO ASÚN INOSTROZA

1. Las características de la tarea de construcción de instrumentos cuantitativos

*Lo que nos piden no es imposible,
Pero está tan cerca que lo parece.*

ROBERT HEINLEIN

Sólo es posible hacer investigación cuantitativa si se dispone de información válida registrada en forma numérica. Esta primera afirmación, que es verdaderamente muy obvia, tiene dos corolarios que son un poco más interesantes y sirven de punto de partida para este capítulo.

- A pesar de que actualmente tanto las técnicas de análisis de información como los sistemas de procesamiento de la información permitirían realizar análisis cuantitativos de muchos fenómenos sociales, en una parte importante de éstos no estamos en condiciones de utilizar esta herramienta de indagación producto de que no disponemos de registros cuantitativos ni somos capaces de construirlos. Esta es, por ejemplo, nuestra principal limitación cuando intentamos hacer investigación cuantitativa de fenómenos históricos, ya que sobre muchos temas no existen las bases de datos que nos permitirían realizar nuestros análisis.
- La calidad de una investigación cuantitativa depende muy directamente de la calidad de los datos que se analicen, y a su vez, estos últimos dependen del instrumento con el que hayan sido registrados. Por ello, uno de los elementos críticos que determinan la calidad de una investigación cuantitativa es el instrumento con el cual se registra cuantitativamente una información.

Evidentemente, una gran parte de la realidad social no se nos aparece directamente en forma cuantitativa. Tenemos que “traducirla” al lenguaje numérico

utilizando procedimientos de operacionalización, que incluyen la aplicación de un instrumento cuantitativo.

No obstante, este proceso de traducción es posible de realizar de tres maneras analíticamente muy diferentes.

En primer lugar, es posible que la información que el investigador social utilice para realizar su investigación no haya sido producida por él mismo. Por ejemplo es posible que un funcionario de un ministerio encargado de un sistema de consultas telefónicas registre diariamente en una "ficha" las preguntas que se le han hecho en relación con cierto tema. A partir de esta información un investigador social puede realizar una clasificación de las preguntas efectivamente formuladas en una serie simple de "tipos de preguntas" y asignarle un número a cada tipo. Luego, a partir de la lectura y asignación de un número a cada pregunta concreta es posible construir una base de datos susceptible de analizar cuantitativamente.

¿Qué características centrales tiene un proceso como el descrito? Creemos que fundamentalmente tres: a) lo registrado usualmente es un hecho, tal como este ha sido percibido por quien lo registra, b) el objetivo inicial que ha motivado el registro de la información no ha sido realizar una investigación social, sino más bien llevar el control de un cierto proceso, c) si bien usualmente la información registrada en la ficha no tiene forma cuantitativa, el proceso para obtener un registro numérico (llamado proceso de codificación), tiende a no ser complejo, ya que el instrumento de registro facilita que se describa el hecho de manera muy sintética y esquematizada.

Las investigaciones que utilizan esta estrategia son llamadas "investigaciones con datos secundarios", dando a entender que la información analizada no ha sido producida expresamente para la investigación ni por el investigador en persona. Este tipo de investigaciones tienen sus propias complejidades y potencialidades, las que no serán desarrolladas en este capítulo.

Lo que acá nos interesa es trabajar sobre las investigaciones con datos primarios, es decir, aquellas cuya información cuantitativa básica ha sido producida por el propio investigador. En este segundo caso nos encontramos con dos entradas posibles.

Es frecuente que el investigador (o sus ayudantes) registren los hechos que ellos mismos han observado en una determinada situación (registro que también se realiza a través de una ficha, llamada "de observación"), usualmente también en este caso se debe utilizar procesos de codificación, hasta llegar a obtener la base de datos definitiva.

En este segundo caso (llamadas "investigaciones observacionales") también estamos en presencia de un estudio sobre hechos (aunque no directamente, sino

tal como son estos percibidos por los observadores). Este tipo de estudios y la forma de diseñar fichas de observación, tampoco será objeto de este capítulo.

Finalmente, una tercera entrada para realizar estudios cuantitativos es que el investigador produzca por sí mismo la información que va a analizar, pero que su fuente de información no sean fenómenos percibidos por sus sentidos, sino las declaraciones que determinados sujetos hacen sobre el tema de estudio en una conversación directa o indirecta con el investigador (o sus ayudantes).

Ahora bien, con el fin de que esta conversación sea posible de analizar en forma cuantitativa, debe ser dirigida y registrada con un instrumento que permita sólo (o principalmente) que el sujeto entrevistado exprese opiniones en forma cuantitativa. Estos instrumentos son los llamados genéricamente “cuestionarios”, los que pueden incluir índices o escalas de actitud o aptitud en su interior.

Evidentemente, ya que lo que posteriormente se analizará será sólo lo registrado en estos instrumentos, la calidad de este tipo de investigación cuantitativa dependerá crucialmente de la calidad del cuestionario. Si incluimos en él preguntas o respuestas inadecuadas, la información que obtendremos no responderá a los objetivos de estudio que nos hemos trazado.

No obstante lo anterior y a pesar de lo crítico que es el proceso de construcción de cuestionarios para la investigación cuantitativa, esta es una tarea que ha sido usualmente poco trabajada en la literatura. En general, las exposiciones sobre este tema se detienen en generalidades sobre la forma de redactar las preguntas, sin intentar explicar la complejidad y las etapas del proceso de construcción de cuestionarios (véanse por ejemplo Azofra, 1999 y Cea, 1998).

No es casualidad que la forma habitual de trabajar este tema en los textos de investigación cuantitativa sea a través de ejemplos, lo que indica que quizás una de las mejores maneras de aprender a construir cuestionarios es observar como lo han hecho otros. La paradoja es que una estrategia metodológica basada en la esquematización analítica de los procedimientos (como lo es la metodología cuantitativa), tenga en su base una tarea que parece más un oficio o artesanía que un proceso ordenable en etapas.

Nuestra impresión es que presisamente debido a la dificultad que existe de esquematizar el proceso de construcción de cuestionarios, es que este proceso ha sido un poco dejado de lado por los investigadores cuantitativos, siempre reacios a profundizar en los temas menos estandarizables.

Además, no está claro el tipo de experticia necesaria para construir cuestionarios. Evidentemente, un investigador cuantitativo con experiencia en análisis de datos podrá ayudar, ya que más o menos sabe qué tipo de preguntas resultan fáciles o difíciles de interpretar una vez obtenidas las respuestas de las personas

o tiende a tener una idea del tipo de preguntas que generan que los respondientes se abstengan de responder, se molesten o no comprendan lo preguntado.

No obstante, ese tipo de conocimientos no bastan. Si el investigador no tiene idea sobre el tema tratado no sabrá que es importante preguntar (por ejemplo, si pretende estudiar el nivel de racismo de las personas y no conoce teorías modernas sobre el tema, difícilmente sabrá qué es lo importante de preguntar hoy en día). Por ello, el constructor del cuestionario no sólo debe saber de metodología cuantitativa, sino también ser un experto teórico sobre el tema que trabajará.

Más aún, la construcción del cuestionario supone el tratar de traducir los conceptos teóricos del investigador en preguntas y respuestas comprensibles por las personas a las cuales se estudiará, por lo que conocer el lenguaje, cultura y formas de expresión de los sujetos investigados también es muy relevante.

En síntesis, se requieren entonces habilidades o experticias de orden metodológico, teórico y socio-antropológico. Con frecuencia no encontramos a una sola persona que cumpla con todas estas experticias, por tanto, se impone la necesidad de un trabajo en equipo.

Por otro lado, no debemos olvidar que el ejercicio de construcción de un cuestionario implica también un proceso de seleccionar qué es lo que se va a preguntar del conjunto de preguntas y temas posibles de investigar. Este ejercicio de recorte de la realidad implica no sólo una actividad técnica, sino también una toma de posición ideológica (consciente o inconsciente) por parte del investigador, el que no sólo obtendrá información sobre su objeto de estudio, sino que “producirá” dicha información a partir de su propio punto de vista, contribuyendo a la construcción de una imagen social sobre sus sujetos y tema de investigación (ver como ejemplo: Muñoz, 2004).

Finalmente, y en gran parte como consecuencia de todo lo anterior, construir cuestionarios es una tarea clave para la investigación social cuantitativa, pero difícil e ingrata.

Difícil, porque implica compatibilizar muchas demandas divergentes, e ingrata, porque a las personas externas este oficio se les aparece como muy simple, de tal manera que casi cualquier persona que estudie un cuestionario será capaz de criticar ciertas preguntas y creará que lo puede hacer mejor.

Por ello, ¿qué recomendaciones generales se les puede hacer a quienes, valientemente, se apresten a enfrentar la tarea de construir un cuestionario en ciencias sociales? En general, me parece de buen sentido seguir las siguientes recomendaciones:

- Privilegiar siempre el trabajo en equipo: un cuestionario siempre será mejor cuantas más personas contribuyan a su formulación. La existencia de diversas personas, cada una aportando una diferente experticia y punto de vista, sin duda enriquecerán el producto final.
- Utilizar como base instrumentos ya existentes: siempre es más fácil la crítica y perfeccionamiento de lo ya existente que la creación de algo nuevo. Por ello, la primera fase de la creación de un nuevo instrumento debiera ser el análisis de los cuestionarios ya existentes sobre el tema. Con un poco de suerte, algunas preguntas que se quiera realizar ya estarán construidas.
- No esperar perfección: este es uno de esos tipos de trabajos que siempre se pueden perfeccionar, por lo tanto, dados los recursos, profesionales y tiempo disponible, se debe intentar construir el mejor instrumento posible, sin esperar que el resultado sea totalmente perfecto. En toda encuesta siempre hay preguntas que no funcionan y que se dejan sin analizar, lo importante es que exista un buen núcleo de preguntas fiables, válidas e interesantes.

2. ¿Qué es un cuestionario?

*Si toda herramienta pudiera hacer el trabajo que quisiera,
no serían necesarios ni aprendices para los maestros,
ni siervos para los señores.*

ARISTÓTELES

Un cuestionario es un dispositivo de investigación cuantitativo consistente en un conjunto de preguntas que deben ser aplicadas a un sujeto (usualmente individual) en un orden determinado y frente a las cuales este sujeto puede responder adecuando sus respuestas a un espacio restringido o a una serie de respuestas que el mismo cuestionario ofrece. El cuestionario también incluye, en sí mismo o en una hoja de respuestas especial, espacios en donde es posible registrar las opciones de respuesta del sujeto. El objetivo general de un cuestionario es “medir” el grado o la forma en que los sujetos encuestados poseen determinadas variables o conceptos de interés (sus opiniones, creencias, conductas que recuerdan haber realizado, características demográficas, capacidades matemáticas, etc.).

A partir de esta definición podemos profundizar algunas de las principales características de los cuestionarios como dispositivos de investigación cuantitativos:

- Tal como queda claro en la definición, un cuestionario es un instrumento diseñado para dirigir una conversación no horizontal, en que uno de los participantes (encuestador) cumple el rol de formular las preguntas preestablecidas y presentar las opciones de respuesta, mientras que el sujeto encuestado sólo escoge sus respuestas en función de las posibilidades que se le presentan.
- Si bien en un cuestionario pueden incluirse muchos tipos de preguntas y respuestas, éstas últimas generalmente cumplen con la propiedad de estar pre-redactadas, quedándole al sujeto encuestado sólo la tarea de escoger la opción que desea dentro de las que se le presentan. No obstante, a modo de excepción, también es posible incluir en un cuestionario preguntas abiertas o semiabiertas, en que al sujeto se le permite expresar su opinión de manera más libre. No obstante, aún en este caso, tanto la forma de redacción de las preguntas como el espacio concedido en el cuestionario para registrar la respuesta es muy limitado y desincentiva la formulación de respuestas muy complejas.
- El sentido de presentar al sujeto respuestas preestablecidas es facilitar el proceso de “medición”, ya que las respuestas simples y sobre todo las respuestas preestablecidas, facilitan de gran manera la tarea de asignar números a las respuestas de las personas. De esta manera se cumple el principal objetivo de la aplicación de un cuestionario: medir la presencia de determinadas variables en las personas objeto de estudio.
- La conversación que se entabla al aplicar un cuestionario es tan estructurada que incluso es posible eliminar o alejar al encuestador del sujeto encuestado, cosa que ocurre en los cuestionarios que están diseñados para ser autoadministrados (desaparece el encuestador, sustituido por instrucciones escritas) o en las encuestas telefónicas, en que el encuestador y el encuestado están sólo virtualmente en el mismo espacio. Otra consecuencia de esta propiedad es que la tarea de encuestar se simplifica tanto que no requiere habilidades demasiado complejas (básicamente sólo se requiere saber leer y escribir y la capacidad de desarrollar empatía y confianza en el encuestado), por lo que su costo por encuesta es bastante menor que el de las técnicas cualitativas.
- Ya que el objetivo de un cuestionario es “medir” el grado o la forma en que los entrevistados poseen determinadas variables, cada pregunta que se incluya en él debe estar pensada en función de su capacidad de cumplir este objetivo. Por ello, las preguntas constituyen la forma en que un investigador

“traduce” un concepto que desea medir (o una porción de éste) en una pregunta y sus respectivas categorías de respuesta, comprensibles y respondibles por los encuestados.

En síntesis, podemos entender un cuestionario como un instrumento que, dirigiendo una conversación vertical hacia tópicos preestablecidos, traduce conceptos relativamente complejos derivados del enfoque teórico del investigador, a preguntas y respuestas tan simples, que permiten que el encuestado exprese el grado o forma en que posee determinada variable o concepto en forma numérica, o al menos fácilmente cuantificable.

Este proceso de traducción se denomina “operacionalización” y ya que está detrás de la redacción y del sentido de todas las preguntas de un cuestionario, lo desarrollaremos con cierto detalle a continuación.

3. La lógica de las preguntas y respuestas: el proceso de operacionalización

*Cuanto más precisos sean los cálculos,
más tienden a difuminarse los conceptos.*

R. S. MULLIKEN

La operacionalización es una estrategia general de investigación que se desarrolló en el momento en que las ciencias comenzaron a trabajar con conceptos no observables directamente (los que se denominan conceptos “latentes”). Ya que la lógica general del análisis científico consiste en que la resolución de las preguntas de investigación se debe hacer siempre con referencia a información empírica, resultó evidente que era necesario un procedimiento que permitiese hacer observable aquello que no lo era en un primer momento.

En términos generales, el proceso de operacionalización consiste en: a) definir cuidadosamente un concepto que se pretende medir y que no es observable directamente (al menos en el estado de las técnicas de observación en el momento del estudio), b) derivar supuestos que relacionen el concepto a medir con otra serie de fenómenos, usualmente más simples, que serían consecuencias observables de la existencia en determinado grado del concepto latente (estas consecuencias se denominan “indicadores”), c) medir el nivel de presencia de estos indicadores, d) deducir de dicho número el grado en que el objeto estudiado posee la variable latente.

Un ejemplo de este proceso consiste, por ejemplo, en medir la edad de los árboles a partir de los anillos que se observan en su tronco, o la antigüedad de

un fósil por el grado en que determinados elementos radiactivos se han transmutado en otros.

Evidentemente, en estos ejemplos queda claro que la validez y precisión de la medición obtenida depende de lo directa que sea la relación entre el concepto latente y el indicador disponible. Si algunos árboles produjeran dos anillos al año, mientras que otros de la misma especie produjeran sólo uno, la precisión y la validez de la estimación obtenida sería bastante relativa.

Se puede afirmar que la construcción de un cuestionario es una de las posibles aplicaciones del proceso de operacionalización: el investigador desea medir una serie de conceptos no observables directamente y para ello acude a indicadores empíricamente observables: las respuestas que da un sujeto a una encuesta telefónica o las marcas en el papel que deja en una encuesta autoadministrada.

Pero, ¿cómo opera el proceso de operacionalización en el caso de los cuestionarios?

En primer lugar, cualquier investigador que pretende estudiar un tema en forma cuantitativa posee un conjunto de interrogantes, conceptos, e hipótesis, derivadas usualmente de una o varias teorías sobre el tema que pretende estudiar.

El primer paso en la construcción de un cuestionario consiste en determinar, a partir de estas preguntas, el listado de variables que desea conocer de los sujetos investigados.

Evidentemente estas variables tendrán distinto grado de complejidad (por ejemplo, el investigador podrá querer conocer la edad de su muestra, así como el nivel de autoritarismo familiar que ellos poseen), diversa naturaleza (algunas variables serán “objetivas” en el sentido de referirse a hechos, como podrá ser el voto en las últimas elecciones, o claramente subjetivas, como el nivel de satisfacción con su último encuentro sexual), o cumplirán distinta función en la investigación (algunas variables serán valiosas por sí mismas o muy centrales para la investigación, como por ejemplo la calidad de la vivienda para un estudio sobre satisfacción habitacional, mientras que otras sólo tendrán sentido al estudiar su grado de asociación con las variables principales o sean poco relevantes por sí solas para el logro de los objetivos del estudio, como por ejemplo la pregunta por el sexo del jefe de hogar, o los años que lleva casada la pareja).

En cualquier caso, independiente de estas diferencias, sobre todos estos temas deberán incluirse preguntas (y respuestas) en el cuestionario. En términos generales, en un cuestionario las preguntas y respuestas cumplen la función de los indicadores, mientras que las variables que queremos medir se entienden como conceptos latentes, no accesibles directamente al investigador.

No importa cuán simple es el concepto que el investigador desee medir (edad de las personas, por ejemplo), si se incluye una pregunta sobre esos temas en el cuestionario, es porque la información buscada no está disponible directamente para el investigador (es un concepto “latente”), teniéndose que pasar por lo que “indica” (responde) el sujeto para obtener la información buscada. Es por ello que en aquellos cuestionarios aplicados por un encuestador no se pregunta el sexo de la persona: no resulta necesario preguntarlo, la registra previa o posteriormente el encuestador. En otras palabras, generalmente el sexo no es un concepto latente, como sí lo es la edad. Si fuera posible conocer con la suficiente exactitud la edad de una persona con sólo mirarla, tampoco se preguntaría en los cuestionarios (por ello, si deseamos conocer la edad en rangos gruesos –niño, adulto, anciano– tampoco es necesario preguntarla).

No obstante, el proceso por el cual se operacionaliza en preguntas y respuestas un concepto latente depende en gran medida de la complejidad de dicho concepto.

Pero... ¿qué entendemos por un concepto complejo y por uno simple? Un concepto simple es aquel conocido y utilizado regularmente por las personas a las que se desea investigar. En otras palabras, en la cultura cotidiana de estos sujetos se tiende a utilizar el concepto, lo que permite suponer un nivel relativamente alto de comprensión de su significado y que este significado es compartido socialmente. Además, ya que el concepto es utilizado en las conversaciones cotidianas, se puede haber instalado en el colectivo la noción de que existen “grados” en que las personas lo poseen.

Ya que en el caso de estos conceptos simples se puede suponer un acuerdo entre el lenguaje del investigador y de los encuestados sobre el concepto/variable a medir, se puede obtener muy directamente la información buscada sobre la presencia o no del concepto en los sujetos o el grado en que estos lo poseen.

Por ejemplo, es posible preguntar directamente “¿cuántos años tienes?” cuando lo que se quiere conocer es el concepto latente “edad (medida en número de años) de las personas”. Nótese que en este caso el concepto simple utilizado es de naturaleza demográfica y “objetivo” (en el sentido de hacer referencia a un suceso que podría verificarse por medios físico - biológicos o documentales, si dispusiéramos del tiempo y recursos necesarios), pero los conceptos/variables simples no tienen por qué ser sólo de este tipo.

Por ejemplo, ya que en el habla común se habla de “enamorarse” y de los grados de enamoramiento que las personas han tenido en su vida (concepto claramente subjetivo), es perfectamente posible preguntar en un cuestionario de relaciones de pareja: “¿Te sientes enamorado de tu pareja actual?”,

o “¿Cuán enamorado te encuentras actualmente?” (permitiendo las respuestas: mucho, más o menos, poco, no estoy enamorado).

Con esto no se quiere decir que la validez de las respuestas a preguntas simples de naturaleza “objetiva” o demográfica sea igual que las respuesta a preguntas simples de naturaleza subjetiva. Por el contrario, el análisis de las segundas es mucho más ambiguo que el de las primeras, pero eso no quita que es perfectamente posible preguntar de esa manera y esperar que, dentro de ciertos límites, las respuestas de los sujetos reflejen cierta autopercepción de los estados internos de las personas. En cualquier caso el problema de la validez también afecta a las preguntas demográficas u objetivas (aunque quizás en grado menor y por causas distintas), mal que mal, ¿que puede impedir que las personas nos mientan sobre su edad o su voto en las elecciones pasadas o que no recuerden adecuadamente un hecho determinado?.

También es importante hacer notar acá que el proceso de preguntar (y ofrecer alternativas de respuesta), produce siempre un cierto grado de “cristalización” en la opinión de las personas. En otras palabras, el sólo hecho de preguntar genera que el sujeto se ponga en una situación en que no se había situado con anterioridad o frente a alternativas diferentes a la forma en que antes pensaba sobre el tema. Por ejemplo: quizás una persona nunca se había interrogado sobre su “nivel de satisfacción sexual” o al menos no lo había hecho en términos de los grados (muy satisfecho, satisfecho, insatisfecho o muy insatisfecho), que le propone el cuestionario.

Queda claro entonces que la realidad que estudiamos está siendo construida al mismo tiempo que la observamos. Por ello, cuando aplicamos un cuestionario estamos “produciendo” información y no sólo “recogiendo información”, como se tendía a señalar en los manuales de investigación cuantitativa de los años 80.

Fuera de las consecuencias de orden ético que implica el fenómeno de la cristalización (quizás un cuestionario sobre satisfacción de relaciones de pareja genera algunas tomas de conciencia sobre hechos anteriormente no reflexionados), no cabe duda que el estudio de un fenómeno en que ha existido más cristalización será menos válido que otro en que la cristalización es mínima.

Entonces, ¿de que depende el grado de cristalización? Básicamente de lo que hemos denominado simplicidad del concepto. Si en el lenguaje cotidiano de las personas se habla del concepto de manera similar a como podemos preguntarlo y a como lo quiere conocer el investigador (es decir, si el lenguaje de los sujetos coincide con el del investigador y por tanto, se puede preguntar en forma directa sobre el tema), la cristalización será mínima. Mientras más se alejen ambos lenguajes, más producirá cristalización el cuestionario.

Ejemplo claro de no cristalización es la pregunta por la edad de las personas. Ya que lo que quiere conocer el investigador (años que ha vivido el sujeto) es igual a la forma en que las personas hablan del tema (preguntándose con frecuencia “oye, y tú, ¿cuántos años tienes”), el investigador sólo tiene que repetir la pregunta del habla cotidiana para conocer lo que desea. Por el contrario, si quisiéramos conocer la edad en una cultura que no acostumbrara a llevar cuenta de sus años de vida o que midiera su edad por otro criterio (años bisiestos u osos que ha cazado, por ejemplo), la pregunta del investigador perdería todo sentido y sería imposible de realizar.

Esto es válido para conceptos simples, pero... ¿cómo se operacionalizan los conceptos complejos? Ya hemos dicho que entenderemos por conceptos complejos aquellos que el habla cotidiana de las personas no utiliza, o al menos no lo hace de manera similar a como los entiende el investigador.

En estos casos el proceso de operacionalización puede ser entendido como un proceso de “traducción” entre el lenguaje del investigador hacia el habla de los sujetos, es decir, hacia la forma en que los sujetos son capaces de “expresar” el concepto o variable que el investigador quiere conocer.

En este caso el proceso de operacionalización tiene dos fases: a) una primera parte teórica y b) una segunda empírica.

En la primera parte, el investigador debe definir cuidadosamente el concepto y luego intentar fraccionarlo en unidades teóricas menores y más simples (las que a su vez también tienen que ser definidas). Si aún esas unidades son demasiado complejas debe repetir el proceso de desagregación hasta llegar a conceptos (que este caso podríamos llamar “subconceptos” o “subdimensiones”, tales que por su simplicidad sean comprensibles y hablables por los encuestados.

Por ejemplo, si se desea medir un concepto como el “nivel de individuación de las personas”, debería primero que nada definirse el concepto (digamos que se acepta la siguiente definición: “se entenderá por nivel de individuación el grado en que las personas toman o desean tomar sus decisiones de acuerdo a sus propios deseos e inclinaciones, sin seguir los comportamientos esperados de acuerdo a los grupos sociales a los que pertenecen”). Evidentemente este concepto es demasiado lejano al habla popular, como para poder preguntar directamente “¿cuán individuado estás tú?”.

Lo que se debe hacer es dividir el concepto en sus “subconceptos” o “dimensiones” componentes. Por ejemplo, se puede entender la individuación como dividida en tres dimensiones: a) el grado en que el sujeto está dispuesto a romper normas sociales explícitas, b) el grado en que el sujeto siente que tiene deberes morales que restringen sus opciones conductuales y, c) el grado en que

las personas perciben su biografía como producto de sus decisiones personales (versus percibirla como determinada social o estructuralmente).

Si consideramos que a este nivel los “subconceptos” son preguntables, podemos pasar a formular preguntas que midan cada uno de ellos. Si por el contrario, creemos que aún no hemos llegado al nivel en que los sujetos pueden “expresar” su nivel de individuación, debemos continuar con la desagregación teórica, fraccionando (y definiendo) cada uno de los subconceptos.

En el caso del ejemplo que estamos siguiendo el investigador consideró que el concepto ya estaba suficientemente desagregado, por lo que pasó a la fase empírica: redactar las preguntas con que se medirá cada subconcepto. En el ejemplo que estamos siguiendo, el PNUD (2002) decidió medir el grado en que el sujeto está dispuesto a romper las normas sociales con las preguntas: i) ¿Está dispuesto a seguir adelante con una idea aunque vaya en contra de la opinión de sus padres?, ii) ¿Está dispuesto a seguir adelante con una idea aunque vaya en contra de la opinión de su pareja? y iii) ¿Está dispuesto a seguir adelante con una idea aunque vaya en contra de la opinión de la iglesia? Resulta claro que responder en contra de estas instituciones implica estar más individualizado que quien no sea capaz de dar esa respuesta.

Por su parte, el segundo subconcepto: grado en que el sujeto siente que tiene deberes morales que restringen sus opciones conductuales, fue medido con la pregunta: ¿cómo le gustaría ser recordado?, con las siguientes opciones de respuesta: a) Como alguien que se entregó a los demás y fue querido por ellos, b) Como alguien que salió adelante contra viento y marea, c) Como alguien que fue fiel a sus sueños y vivió de acuerdo a lo que se propuso, d) Como alguien que siempre supo cumplir con su deber. Evidentemente la respuesta “c” indica mucho mayor monto de individuación que las otras.

Finalmente, el tercer subconcepto: grado en que las personas perciben su biografía como producto de sus decisiones personales, fue medido con la pregunta: ¿Cuál de las siguientes frases lo representa mejor?: a) En la vida uno tiene que hacer lo que hay que hacer, y b) Yo analizo mi vida y veo qué hacer. En este caso la opción “b” indica mayor individuación que la opción “a”.

En todos estos ejemplos debe notarse que el supuesto de fondo es que las personas ya están en condiciones de dar respuestas a preguntas formuladas en este nivel, es decir, las preguntas representan la forma en que las personas pueden “expresar” el nivel que poseen de un concepto tan complejo como “individuación”.

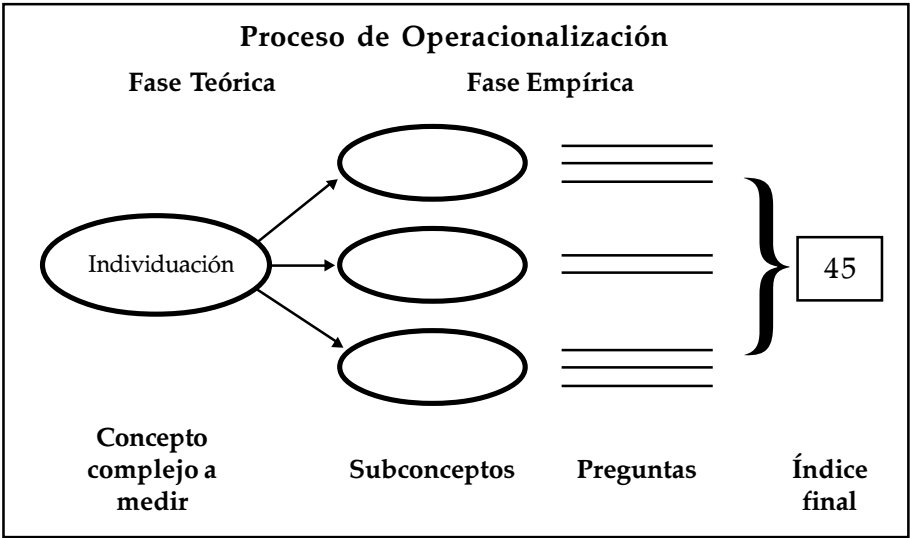
Una vez que se han formulado las preguntas (y sus opciones de respuesta) requerimos generar un procedimiento que permita integrar las respuestas que el sujeto dará a cada una de las preguntas de manera de obtener una sola puntuación que indique el nivel de “individuación” de las personas.

Este proceso empírico de reunión de las preguntas en un sólo puntaje se denomina construcción de índices o escalas (dependiendo del tipo de preguntas que estemos utilizando, como se explicará más adelante). En términos concretos, un índice es una formula matemática que combina de alguna manera las respuestas de las personas en una sola puntuación.

En el ejemplo que estamos siguiendo, el índice podría consistir en asignar a la persona 1 punto de individuación cada vez que él responde utilizando la alternativa que indica poseer en alto grado este concepto y 0 punto cada vez que opta por otras alternativas. Por ejemplo, se podría asignar un punto cada vez que el sujeto se manifieste dispuesto a ir contra la opinión de sus padres, su pareja o su iglesia, cuando preferiría ser recordado como alguien que fue fiel a sus sueños, y cuando señala que para tomar decisiones analiza su vida y decide.

En este caso un sujeto que haya tomado todas las opciones “individualizadas” obtendría 5 puntos que en este caso sería la máxima individuación. Por otro lado, si él decidiera tomar las otras opciones podría obtener un mínimo de 0 puntos (que en este caso se interpretaría como nada o muy poco individualizado). Evidentemente la forma (o fórmula) concreta que se utilice para construir el índice puede cambiar, pero lo constante consiste en que siempre la idea es reflejar con un sólo puntaje el grado en que el sujeto posee el concepto que deseamos medir.

Una representación gráfica del concepto de operacionalización la encontramos en la siguiente lámina:



Si bien en este ejemplo hemos utilizado un concepto de carácter “subjetivo” para mostrar el proceso de operacionalización de un concepto complejo, esta operatoria no es de ninguna manera privativa de este tipo de conceptos.

Por el contrario, si un investigador deseara conocer por ejemplo la “calidad de la vivienda” que poseen los habitantes de una determinada ciudad (un concepto que dice relación con algo totalmente objetivo), podría dividir el concepto en los siguientes subconceptos: a) calidad de la materialidad de la vivienda, b) nivel de acceso a servicios básicos, c) disponibilidad de servicios sociales en las cercanías. En el primer subconcepto podría preguntarse por el material del techo, del piso o de las paredes de la vivienda (especificando qué materiales indican buena, regular y mala calidad), mientras que en el segundo subconcepto podría preguntarse por la disponibilidad de agua, luz, gas, en el interior de la vivienda. Finalmente en el tercero se podría preguntar por la presencia de colegios, carabineros, plazas, etc., en un radio de 5 manzanas alrededor de la vivienda. Posteriormente con todas estas preguntas se podría construir un índice que nos daría la calidad de las viviendas de las personas.

Resulta interesante notar que si bien el concepto “calidad de la vivienda” podría parecernos lo suficientemente simple como para poder ser preguntado directamente a los sujetos (con una pregunta como: ¿De qué calidad es la vivienda que habitas?, con las alternativas a) muy buena, b) regular, c) mala, al decidir utilizar el procedimiento de operacionalización para variables complejas el investigador supone que la forma en que las personas expresan el concepto “calidad de la vivienda” no es el mismo que él desea conocer (quizás las personas no toman en cuenta aspectos que a él le interesen, como la infraestructura comunitaria, o tal vez hablan de este concepto de una manera demasiado simple).

En términos generales, esta forma de medir los conceptos nos entrega más información (más detallada) que la medición directa de variables simples, pero tiene un mayor costo: requiere muchas más preguntas en el cuestionario, exige más tiempo al sujeto para responder y requiere un trabajo teórico previo más fino por parte del investigador.

Además, sigue siendo un proceso indirecto en que interpretamos en cierto sentido las respuestas que los sujetos entregan en el cuestionario y esto no sólo implica que estamos expuestos al fenómeno de la cristalización o de la falta de veracidad de las respuestas de las personas, sino también a que mucho del sentido del concepto que queremos medir se puede “perder” en el proceso de definirlo operacionalmente (es decir a través de las preguntas que realmente les formulamos a las personas).

Para expresar lo anterior con un ejemplo, podríamos preguntarnos ¿quién puede asegurar que el sentido completo y global de la “individuación”, tal como

está definida teóricamente, es recogida por las 5 preguntas que decidimos incluir en el cuestionario?, ¿es sólo eso individuación?, ¿no nos faltarán preguntas?

La verdad es que debemos reconocer que el proceso de operacionalización siempre implica un grado de distorsión o mutilación del sentido teórico de un concepto. Evidentemente, si logramos formular preguntas más relacionadas con el concepto y más comprensibles por la población, introduciremos menos distorsión, pero ella siempre existirá en algún grado. Sinceramente, nunca logramos medir totalmente el concepto que buscamos, sólo obtenemos mejores o peores interpretaciones empíricas.

Esto último también es cierto cuando operacionalizamos conceptos simples: también acá puede haber diferencias de interpretación entre las preguntas de los investigadores y las respuestas de los encuestados, aunque aquello dependerá obviamente del grado de simplicidad del concepto (sobre la pregunta ¿qué edad tienes?, es poco posible que existan diferencias de interpretación, pero sobre la pregunta ¿cuál es tu estado civil actual?, efectivamente puede haber situaciones complejas no fáciles de encasillar en las alternativas presentadas.

Al describir el proceso de operacionalización de conceptos a través de cuestionarios hemos dejado abiertas una serie de cuestiones, que trataremos en las próximas secciones: ¿cómo se redactan las preguntas y las respuestas a los cuestionarios?, ¿cómo decidir cuántas preguntas utilizar al medir cada concepto o subconcepto?, ¿qué son exactamente los índices y las escalas?

4. La formulación de las preguntas y respuestas: Tipología y recomendaciones de redacción

*Bienaventurados los que se arriesgan a dar consejos,
porque serán sabios a costa de los errores ajenos.*

JUAN MANUEL SERRAT

Las preguntas y sus alternativas de respuesta son los elementos constituyentes de los cuestionarios y como tales sus características definirán gran parte de la utilidad o calidad de éstos.

Ahora bien, ¿qué tipos de preguntas se pueden incluir en los cuestionarios? La verdad es que en un cuestionario se pueden formular muy diversas preguntas, que pueden ser clasificadas desde varios puntos de vista. Nos parece que tres de estos puntos de vista son especialmente esclarecedores de los tipos de preguntas posibles de incluir y los desafíos específicos que hay que vencer para lograr preguntas de calidad.

En primer lugar, desde el contenido preguntado, en un cuestionario se pueden incluir:

- a) Preguntas relativas a hechos: son aquellas preguntas en que se inquiriere respecto a una conducta o fenómeno sucedido o que se encuentra sucediendo efectivamente. Ejemplo típico de este tipo de preguntas son: ¿Por quién ha votado usted en las últimas elecciones? (y se le ofrecen al sujeto los nombres de los candidatos efectivos), ¿con quién vive usted? (y se le presentan al encuestado las referencias a diferentes familiares y no familiares), ¿cuál es su edad? (y se deja espacio para que el sujeto escriba el número de años que ha cumplido).

En este caso la clave de la formulación de buenas preguntas consiste en redactarlas de manera de hacerlas lo más claras y unívocas posibles y presentar al sujeto las opciones reales de conductas posibles. Por ejemplo, si se pretende conocer las personas que forman el hogar del encuestado se debe explicar con claridad qué se entenderá por hogar de manera que no se incluyan personas que habitando la misma vivienda sean parte de otro hogar. Además, las alternativas de respuesta deben permitir incluir a personas familiares o no familiares, permitiendo que sean bien registradas aquellas formas de hogar no tradicionales, como estudiantes o amigos que conforman un hogar.

En cualquier caso nunca se debe olvidar que independiente de que estemos preguntando por hechos, lo que recibimos de los sujetos no son esos hechos, sino la percepción, recuerdo o lo que nos desea transmitir el sujeto. En otras palabras, lo que obtenemos no es el hecho real, sino un indicador de éste que pasa por el tamiz de lo que el sujeto puede o quiere reportarnos. Si notamos que tanto el recuerdo como la percepción están fuertemente influidas tanto por las características personales como sociales de la persona encuestada, podremos darnos cuenta que independiente de la voluntad que tenga la persona de respondernos la verdad, lo que tendremos será, en el mejor de los casos, una cierta interpretación de ésta.

- b) Preguntas de aptitud: son aquellas que miden el nivel de habilidad, capacidad o conocimiento que los sujetos poseen sobre un tema determinado. Ejemplos de estas preguntas son aquellas incluidas en los tests de inteligencia o de habilidad verbal, matemática o conocimientos (pruebas de selección universitaria o prueba SIMCE, por ejemplo).

La principal diferencia entre estas preguntas y las otras es que en éstas existen alternativas de respuestas correctas e incorrectas y si el sujeto elige las primeras demuestra un mayor nivel de dominio que si escoge las segundas. La clave de la formulación de buenas preguntas de aptitud es que ellas tengan niveles

diferentes de dificultad, de manera que las personas poco hábiles tengan posibilidades de responder algunas adecuadamente, mientras que las personas de más habilidad tengan algunas lo suficientemente difíciles como para que sólo los mejores puedan responderlas correctamente. De esta manera se logrará distribuir a los sujetos en todas las puntuaciones posibles.

Ya que usualmente de la respuesta a estos cuestionarios se deducen mayores o menores oportunidades de desarrollo vital para las personas (obtener un trabajo, aprobar un curso o entrar a una carrera universitaria), acá no nos enfrentamos con el problema del falseamiento voluntario de las respuestas (es poco habitual que alguien falle un test voluntariamente).

- c) Preguntas de actitud, opinión, expectativas o intenciones conductuales: son aquellas en que se pretende conocer lo que un sujeto haría en una determinada situación, su opinión, sus deseos o actitudes. En general son preguntas relacionadas con lo usualmente denominado “subjetivo”.

En este caso, ya que lo que se pretende conocer no está “anclado” en los conocimientos ni en las conductas o hechos reales del sujeto, la formulación de las preguntas debe cuidar muy especialmente el problema de la deseabilidad social de las respuestas, es decir, la tendencia de las personas a responder lo que ellos creen es socialmente correcto o esperado por el encuestador. En el caso de las preguntas relativas a hechos si bien es posible que el sujeto no responda la verdad o no tenga un recuerdo fiel de éste, se esperaría que el hecho real de alguna manera produzca que algunas personas hagan referencia a él (mentir implica un costo que no todas las personas están dispuestas a asumir), este efecto “ancla” no lo encontramos en las preguntas subjetivas, por lo que es mucho más fácil que las personas distorsionen sus actitudes u opiniones reales para conformarse a lo socialmente deseable o correcto.

Por todo lo anterior, en estas preguntas se debe poner especial atención a evitar palabras cargadas positiva o negativamente, a redactar las preguntas de modo de validar tácitamente todas las posibles respuestas y a que ninguna pregunta sea más “deseable” que las otras. Más adelante profundizaremos en estas recomendaciones.

Una segunda forma de clasificar a las preguntas de un cuestionario es aquella que las ordena de acuerdo al tipo de alternativas de respuesta que incluyen. Desde esta perspectiva se puede distinguir entre:

- a) *Preguntas abiertas*: son aquellas preguntas en que el investigador no presenta al sujeto alternativas fijas de respuesta. En cambio se deja un espacio pequeño o mediano para que sea el mismo sujeto el que estructure su respuesta.

Este tipo de preguntas si bien tienen la importante ventaja de no “cristalizar” o restringir la opinión de los sujetos a una serie de alternativas prefijadas, tienen muchos más costos que las preguntas cerradas: hay que construir con posterioridad las categorías de respuesta que serán numeradas (proceso de codificación), lo que consume mucho tiempo y energías y además toman más tiempo de responder por parte del sujeto.

Estas razones hacen que las preguntas abiertas sean más bien raras en los cuestionarios y se reserven sólo para situaciones en que sea realmente necesario obtener la opinión no distorsionada de las personas y/o el investigador no tenga ninguna posibilidad de construir alternativas de respuestas previamente a la aplicación del cuestionario.

Además, dado el costo de tiempo y energías que tiene codificar largas preguntas abiertas, se tiende a preferir la utilización de preguntas abiertas de respuesta breve (una sola palabra o frase) que las de respuesta extensa (uno o más párrafos).

- b) Preguntas cerradas de respuesta múltiple: son aquellas en que se presenta al sujeto una serie de alternativas de respuesta, de las cuales el encuestado puede elegir más de una.

En general este tipo de pregunta se utiliza para estudiar temas no excluyentes, es decir, aquellas en donde optar por una alternativa no tiene por qué significar que se rechaze las otras. Por ejemplo cuando a un grupo de alumnos se les pregunta qué tipo de deporte les gustaría practicar, con el objeto de planificar las actividades extraprogramáticas de un año académico. Evidentemente si alguien desea hacer pesas, eso no excluye que al mismo tiempo (y quizás con la misma intensidad) desee practicar tenis, por lo que se puede permitir que éste elija más de una alternativa.

Estas preguntas soportan varios formatos posibles de restricción de las alternativas de respuesta: algunas veces se entrega total libertad al encuestado para escoger todas las alternativas que desee, mientras que en otros casos se limitan las elecciones posibles a sólo 2 u otro número. También es posible que se pida jerarquizar la preferencia (asignando un 1 a la alternativa más deseada, un 2 a la siguiente y así sucesivamente).

Este tipo de pregunta, si bien no tiene tantos costos como las preguntas abiertas, de todas maneras plantea algunas complejidades al momento de analizar los resultados o digitar las respuestas en la base de datos, por lo que no se la utiliza con demasiada frecuencia, a pesar de que tiende a reflejar con más claridad la complejidad de las elecciones de las personas, las que rara vez son tan excluyentes.

- c) Preguntas cerradas de respuesta simple: son aquellas preguntas, mayoritarias en los cuestionarios habituales, en que se permite escoger sólo una alternativa de respuesta, traspasando al propio sujeto la complejidad de escoger la más deseada dentro de las que se le presentan.

Se espera que las alternativas de respuesta que se presenten a las personas tengan dos cualidades: que sean excluyentes (es decir, que no se traslapen sus sentidos, de manera que marcar una de ellas no implique también marcar otra) y que sean exhaustivas, es decir, que las alternativas presentadas cubran todas las posibles (o al menos las principales) respuestas frente al tema preguntado. Para lograr la segunda propiedad es que muchas preguntas incorporan la opción “otra respuesta”, pero esta no es realmente la solución a presentar al sujeto las principales respuestas posibles frente a un tema, ya que pocas personas parecen dispuestas a marcar la alternativa “otra”, prefiriendo distorsionar su opinión escogiendo una alternativa que realmente no refleja lo que verdaderamente piensan.

Por otro lado, este tipo de pregunta tiene la dificultad que usualmente simplifica en exceso las intenciones, opiniones, actitudes, recuerdos, situaciones, en que están o creen los sujetos, ya que posiblemente éstos tienen preferencia por más de una opción o incluso pueden no estar de acuerdo con ninguna de las presentadas (en este caso se obliga a escoger a la persona la alternativa “menos mala” de las que se le presentan).

En otras palabras, con este tipo de preguntas no recogemos la opinión o situación verdadera (y compleja usualmente) de las personas frente a un tema, sino más bien la alternativa más cercana a su opinión o situación real, dentro de las presentadas. Esto implica que siempre hay algún grado de distorsión al obtener información de este tipo de preguntas. Por ejemplo, si nosotros le preguntamos a alguien las personas con que vive en su hogar y en este hogar hay un integrante que pasa parte del año en otro lugar (digamos un tío que estudia algunos meses al año fuera de casa o viaja mucho, por ejemplo), la persona entrevistada tendrá que decidir si marca o no la respuesta “tío o tía” en las alternativas presentadas. Cualquiera sea su respuesta, la respuesta del sujeto simplifica una situación bastante más compleja.

Ahora bien, a cambio de esa distorsión y/o simplificación, este tipo de preguntas son muy fáciles de codificar, de digitar en el cuestionario y de analizar estadísticamente, por lo que tienden a ser preferidas por los investigadores. En términos conceptuales, lo que hacen estas preguntas es traspasar al encuestado la tarea de simplificar su compleja situación u opinión, escogiendo de las respuestas o situaciones simples que se le presentan. Se espera que al hacer este proceso de simplificación la persona sea capaz de escoger lo

más relevante, frecuente o cercano a su opinión real, por lo que el investigador analiza solamente esta esencia simplificada.

Finalmente, una tercera vía para clasificar las preguntas que se pueden incluir en un cuestionario consiste en clasificarlas de acuerdo al nivel de medición que implican. Desde este punto de vista se puede distinguir entre:

- a) *Preguntas de respuesta nominal dicotómica*: Son aquellas en que el encuestado debe escoger sólo entre dos alternativas de respuestas. En general estas alternativas presentan opciones antagónicas (verdadero/falso, sí/no, acuerdo/desacuerdo, etc.) que obligan al sujeto a simplificar fuertemente la situación estudiada y a escoger entre dos polos.

El principal defecto de estas preguntas es su baja “sensibilidad” frente a las actitudes o conductas de las personas, es decir, dos personas con actitudes diferentes aunque similares en su sentido marcarán exactamente la misma respuesta, impidiendo que el investigador detecte las diferencias reales que existen entre las opiniones de los sujetos. Por ejemplo, dos personas marcarán la misma respuesta aunque una persona crea fuertemente que la pregunta es “falsa”, mientras que otra piense que es mayoritariamente “falsa”, aunque no lo es su totalidad..

Dada esta extrema simplificación, las preguntas nominales dicotómicas son muy rápidas de responder y muy adecuadas para encuestas telefónicas, autoadministradas o población con nivel educativo más bajo (que tradicionalmente tiende a expresar sus juicios de manera más categórica). Por otro lado, las personas de nivel educativo más alto tienden a sentirse incómodas con este formato, reclamando que la situación no es tan polar.

En todo caso, este formato permite formular muchas preguntas en el cuestionario y realizar numerosos análisis estadísticos, por lo que tiende a ser muy utilizada en test orientados para población general.

- b) *Preguntas de respuesta nominal no dicotómica*: son aquellas preguntas en que el investigador construye una serie acotada de respuestas que no se encuentran ordenadas entre sí. En este caso se requiere que el investigador conozca bastante del tema que está preguntando y sobre todo de las formas en que la población podría responder a la consulta.

Esto último es necesario ya que una de las razones por las cuales puede fallar una pregunta en un cuestionario es que las personas no encuentren en las alternativas presentadas una opción lo suficientemente atractiva como para marcarla (ya sea porque las opciones presentadas son poco pertinentes o no exhaustivas).

En este caso pueden ocurrir tres fenómenos, todos los cuales indican errores de medición: a) un conjunto de personas, al no encontrar una alternativa a su gusto, dejarán la pregunta sin contestar. De esta manera porcentajes altos de no respuestas a determinadas preguntas son indicadores de problemas en la pregunta, b) otro conjunto de personas podría optar por utilizar la respuesta “otros” (si es que la pregunta lo incluye). Al igual que el caso anterior, demasiada utilización de esta respuesta indica problemas en la conformación de las alternativas de respuesta a la pregunta, finalmente, c) otro conjunto de personas podría marcar una alternativa que no sea realmente de su agrado, distorsionando los resultados de la investigación. Este tercer fenómeno es el más grave, ya que no es posible detectarlo y el investigador puede extraer consecuencias equivocadas de las intenciones, conductas u opiniones de las personas.

Por ejemplo, veamos la siguiente pregunta: ¿podría decirme la religión o iglesia a la que usted se siente más cercano?, con las alternativas de respuesta: a) católica, b) evangélica, c) mormona, d) otra iglesia cristiana, e) judía, f) otra iglesia no cristiana, g) no soy religioso, h) no sé.

En este ejemplo, el supuesto que es que las iglesias o religiones presentadas son las principales para la población que se está estudiando. Si por alguna casualidad esta pregunta fuera traducida a alguna lengua árabe y aplicada en Túnez, funcionaría mal, ya que la mayor parte de la población no encontraría la opción que realmente le gustaría marcar.

Se puede hipotetizar que este conjunto de personas de religión musulmana se inclinarían a las alternativas d), f), h) o derechamente dejaría la pregunta sin respuesta. Todas estas conductas en el fondo nos indican que dejamos fuera una alternativa relevante al redactarlas. Peor aún sería que un porcentaje de los respondientes (quizás cansados por una entrevista excesivamente larga) marcaran a), b), c) o e), ya que esta distorsión no sería detectada. La solución clara a este problema sería incluir la alternativa “musulmana” a las alternativas de respuesta.

Otro desafío que enfrentamos al redactar alternativas de respuesta a este tipo de preguntas es lograr que cada alternativa tenga algún sentido interpretativo establecido de antemano. Por ejemplo observemos la pregunta: ¿cuál de las siguientes situaciones le cuesta más?, con las alternativas de respuesta: a) reclamar o hacer reclamos a otros, b) pedir ayuda a otras personas, c) expresar ante otros sus sentimientos, d) ponerle límites a la gente y decir que no, y e) conversar intimidades con su pareja.

Si bien acá aparece el desafío de la pertinencia de las respuestas, ya que a las personas podrían no gustarle ninguna de estas alternativas, queremos ahora

poner el acento en otro tema: que cada una de las alternativas presentadas debe “significar” o “indicar” algo para el investigador. Por ejemplo, posiblemente las alternativas b) y d) son indicadores de dificultades de sociabilidad en relaciones de comunidad, las alternativas c) y e) expresan dificultades de sociabilidad en relaciones íntimas, mientras la alternativa a) indica dificultades de sociabilidad en relaciones de sociedad.

Lo importante acá es tener claro de antemano que alternativas representan o indican que sentidos o conceptos, ya que adjudicar sentidos con posterioridad a la aplicación del cuestionario no siempre es fácil e incluso puede llevarnos a concluir que nos faltó alguna alternativa que indicara algún sentido relevante.

- c) *Preguntas de respuesta ordenada*: son aquellas preguntas en que las alternativas de respuesta constituyen un continuo ordenado desde la máxima aceptación, frecuencia o cercanía a un tema, hasta el máximo rechazo, lejanía o mínima frecuencia de ocurrencia del fenómeno.

También es usual, aunque no indispensable, que la pregunta no esté redactada en forma interrogativa, sino como una afirmación, frente a la cual el sujeto expresa su grado de cercanía.

Ejemplo típico de estas preguntas la constituyen muchos test sociológicos, en que las personas deben señalar su grado de acuerdo frente a cada frase presentada, o el grado de frecuencia con que ocurre cierta conducta. Las alternativas usualmente utilizadas en este caso son: a) muy de acuerdo, b) de acuerdo, c) indeciso, d) en desacuerdo y, e) muy en desacuerdo; también se puede encontrar: a) muy frecuentemente, b) a veces, c) rara vez y, d) nunca. Otra forma de expresar relaciones de frecuencia de algunas conductas puede ser: a) todos los días, b) hasta tres veces a la semana, c) una vez a la semana, d) entre una y dos veces al mes y d) casi nunca.

En estas preguntas los problemas de pertinencia de las respuestas, su exhaustividad y su carácter excluyente están resueltos, ya que como el continuo cubre todas las posibles actitudes frente a la frase, las personas siempre podrán sentirse más o menos cercanas a alguna de las alternativas de respuesta.

En cualquier caso dos discusiones existen sobre este tipo de preguntas: a) ¿cuántas alternativas incluir? y b) ¿se debe redactar una alternativa intermedia?

Sobre lo primero, la conclusión más fuerte es que no es necesario presentar demasiadas alternativas para tener una medición fiable de las actitudes o conductas de las personas, por lo que se sugiere un mínimo de tres alternativas y un máximo absoluto de siete. Por ello, la mayor parte de estas preguntas incluyen entre cuatro y cinco alternativas, que parece ser una opción razonable.

En todo caso, se debe considerar que mientras más bajo sea el nivel educativo de las personas, más se sentirán incómodas con muchas alternativas, por lo que un cuestionario dirigido hacia esos segmentos de la población debe tener pocas alternativas (digamos unas tres).

Además, se debe tomar en cuenta cómo se aplicará el cuestionario, ya que si bien el soporte autoadministrado permite más opciones de respuesta, una entrevista telefónica impone las menos alternativas posibles.

Con respecto a la alternativa intermedia, el debate es aún menos claro. No existe una recomendación precisa, aunque se sabe que colocar una alternativa intermedia tiene fundamentalmente dos defectos: a) puede permitir a las personas no tomar posición o “fugarse” de tomar opciones difíciles o poco deseables (esto es especialmente relevante al medir conceptos complicados como racismo, intolerancia, conductas sexuales, etc.) y, b) no siempre encontramos en el español una palabra que exprese claramente el sentido intermedio que queremos. Por ejemplo “indeciso”, “no sé”, “en medio”, “de acuerdo y en desacuerdo”, “?” (que son las más utilizadas), no necesariamente implican estar en la mitad del continuo que representan las otras alternativas de respuesta.

- d) *Preguntas de respuesta intervalar*: son aquellas en que las alternativas de respuesta están constituidas por un continuo numérico frente al cual el sujeto debe posicionarse.

Usualmente son los mismos números los que le entregan sentido a la respuesta o el investigador le coloca una etiqueta a las respuestas más extremas, de manera de guiar al encuestado. Por ejemplo en la pregunta:

¿Cuál es tu posición política?
Muy de izquierda 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 muy de derecha

En este caso, se presupone una estructura unidimensional de las posiciones políticas, cuyos polos están constituidos por las etiquetas asignadas por el investigador.

Este tipo de preguntas tienden a utilizarse cuando es sostenible esta estructura unidimensional y cuando se puede suponer que las personas son capaces de situarse en este continuo (en general esta capacidad requiere niveles educativos más o menos altos). Además, esta forma de preguntar funciona mejor en aplicaciones autoadministradas o con un encuestador provisto de tarjetas, ya que comprender la pregunta usualmente requiere observar el continuo y sus polos.

La ventaja de este tipo de preguntas es que permite una amplia variabilidad de respuestas con sólo una pregunta (por tanto es más sensible a las actitudes, deseos o conductas del sujeto, al contrario que las preguntas dicotómicas),

por lo que tiende a utilizársela cuando queremos medir un concepto con una sola pregunta, pero al mismo tiempo necesitamos que esta sola pregunta sea lo más intervalar posible.

El principal defecto de las preguntas intervalares es que salvo los extremos, el resto del continuo no tiene un sentido asignado, por lo que es el sujeto que responde el encargado de darles sentido. Esta indeterminación de la escala utilizada implica que es muy posible que dos personas utilicen de manera diferente la escala, asignando números diferentes a iguales actitudes o conductas sólo porque para uno un número determinado es muy bajo, mientras que para otro es intermedio. En términos más concretos, para una persona marcar un 8 indica ser moderadamente de derecha, mientras que otro con la misma actitud política marcaría un 6.

Esperamos que esta discusión sobre los diferentes tipos de preguntas a incluir en un cuestionario hayan servido tanto para conocer las diversas posibilidades de preguntar en estos instrumentos, como para familiarizarse con las limitaciones y desafíos que impone cada tipo de pregunta.

A continuación trataremos de resumir algunos consejos generales para la redacción de las preguntas que conviene tener en cuenta al diseñar cuestionarios. Creemos que este recetario puede servir como lista de chequeo para quienes se encuentren en dura tarea de redactar las preguntas de un instrumento.

Recomendaciones prácticas para redactar preguntas y respuestas

Recomendaciones generales
• Trabaje siempre en grupo. Mientras más puntos de vista existan al momento de formular preguntas, mejor saldrán éstas.
• Conozca lo mejor posible la cultura y lenguajes de las personas a las que se va a aplicar el cuestionario. Trate de que éste sea comprensible por el subgrupo menos educado de ellos.
• Adapte el lenguaje a las personas a las que va a aplicar el instrumento (por ejemplo, si el cuestionario es para jóvenes prefiera tutear que tratar de usted). No obstante no exagere en la utilización de modismos, pues estos pueden dificultar la interpretación de los resultados.
• Recuerde que usualmente el dominio de lenguaje del investigador es mucho mejor que el de los sujetos investigados, por lo que trate de sólo utilizar palabras usuales en una conversación cotidiana (incluso aquellos conceptos que usted puede creer conocidos no son dominados por muchas personas).

Someta el cuestionario final a jueces que evalúen al menos a) la pertinencia de su lenguaje, b) su longitud, c) el interés que suscitará en los encuestados.	
Recomendaciones específicas	Para formular preguntas
	Formule preguntas o frases que permitan que las personas se distribuyan en las diferentes opciones de respuesta. Recuerde que una de las capacidades que debe tener una pregunta es “discriminar” entre personas que tengan distintas conductas, actitudes u opiniones, por lo que si usted formula preguntas donde el 90% de las personas escogerá una alternativa, posiblemente solo habrá descubierto una homogeneidad cultural, pero no podrá utilizar esta pregunta como una variable (mal que mal, será prácticamente una constante). No es que descubrir estas homogeneidades sea inútil, pero usualmente resulta más interesante trabajar con variables.
	Evite formulaciones “gratuitas” cuando pregunte por intenciones de conducta muy deseables, pues posiblemente todo el mundo estará de acuerdo con lo planteado. Por ejemplo la pregunta: “¿le gustaría a usted volver a estudiar si tuviera la oportunidad?”, será respondida afirmativamente por casi toda la población. Trate siempre de poner un contrapeso del tipo “¿le gustaría a usted volver a estudiar, aunque tuviera que hacerlo por las noches o fines de semana?”
	Si está preguntando un tema muy complejo moralmente, formule la pregunta utilizando el “yo auxiliar”, es decir, refiera la pregunta a “la gente como usted”. A pesar que esta formulación hará más compleja la interpretación de las respuestas puede valer la pena para estudiar temas éticamente complicados.

	• No introduzca dobles negaciones pues confunden al respondiente (por ejemplo evite frases del tipo: “¿Cuán en desacuerdo está usted con la frase: no me gusta esta democracia?”).
	• Intente que en cada formulación exista solo una idea, eso facilitará interpretar posteriormente las respuestas.
	• Frente a temas complicados trate de legitimar en la formulación todas las posibles respuestas. Esto se puede lograr colocando frases del tipo: “Frente a este tema algunas personas piensan ‘x’, mientras que otras piensan ‘y’, ¿con quienes está de acuerdo usted?”.
	• Evite palabras cargadas emocionalmente, tanto positiva como negativamente (por ejemplo, evite la palabra “aborto”, prefiriendo “interrupción de embarazo”). Recuerde que las personas reaccionan tanto a la carga emocional de las palabras utilizadas, como a la pregunta realmente efectuada.
	• Trate de que la redacción de sus preguntas nunca tenga más que 20 palabras. Es difícil que las personas retengan una formulación más larga.
Recomendaciones específicas	Para formular alternativas de respuesta
	• No formule demasiadas alternativas de respuesta (no más de 5 ó 6), salvo que sea estrictamente necesario y que se disponga de un sistema de tarjetas o la encuesta sea autoadministrada. Las personas no retendrán demasiadas alternativas de respuesta.
	• Prefiera una redacción simple (una sola idea) y breve. Las alternativas deben tener todas más o menos la misma longitud, ya que las respuestas más extensas tienden a funcionar diferente que las más breves.

	• Evite palabras cargadas emocionalmente, tanto positiva como negativamente (por ejemplo, frases que incluyan palabras como: “democracia” o “libertad” tienden a ser más marcadas que otras que no tengan este sesgo emocional). Regule el número de alternativas de respuesta de acuerdo a: el nivel educativo de los sujetos a quienes va dirigido el instrumento (menos alternativas cuanto menor sea el nivel educativo de las personas), y de acuerdo a la forma de aplicación prevista (menos alternativas en entrevista telefónica, más en aplicaciones autoadministradas o con encuestador provisto de tarjetas).
Recomendaciones específicas	Para preguntas abiertas
	• No incluya demasiadas preguntas abiertas, límitelas sólo a lo indispensable. El trabajo de codificación posterior es muy pesado y toma mucho tiempo. • No deje mucho espacio para que las personas escriban sus respuestas, eso puede incentivar respuestas demasiado largas. Las personas que requieren más espacio de todas maneras lo consiguen escribiendo en los márgenes del instrumento.
Recomendaciones específicas	Para preguntas cerradas de respuesta simple
	• Trate siempre de incluir la alternativa “otra”, seguida de una línea en que el sujeto pueda escribir su respuesta. Si esa alternativa recibe un número desusado de respuestas, elimine del análisis la pregunta y trate de mejorarla para estudios posteriores utilizando lo redactado en el espacio.

Recomendaciones específicas	Para preguntas de respuesta intervalar
	• Siempre que sea posible trate de escribir palabras bajo cada uno de los números que indiquen a las personas la interpretación que deben dar a cada uno de ellos (por ejemplo utilizando palabras como “bastante de derecha”, “derecha”, “centro derecha”). Esto ayudará a la interpretación de los resultados y disminuirá los errores producto de diferentes formas de utilización de la escala numérica.

5. La construcción de índices y escalas: La utilización de múltiples preguntas.

Los átomos son, pues, sólidos y simples, formando un todo coherente de partes mínimas.

PLUTARCO

El tema de cómo se construyen y en qué consisten los índices y las escalas tiene una relación directa con la respuesta a la interrogante: ¿cuántas preguntas son necesarias para medir un concepto latente?

A continuación desarrollaremos este tema. No obstante, dado el carácter general de este capítulo, sólo trataremos de la construcción de índices y escalas de manera sumaria, por lo que quienes requieran información más precisa deberán acudir a la literatura especializada (ver por ejemplo: Martínez Arias, 1995; Muñiz 1998; Summers 1982).

Para responder a la interrogante sobre cuántas preguntas se deben utilizar para medir un concepto, debemos primero estudiar los tipos de errores de medición que podemos cometer cuando utilizamos sólo una pregunta para medir una variable.

¿Podemos utilizar sólo una pregunta para medir un concepto? Claro que sí. Tal como explicamos anteriormente, cuando medimos un concepto muy simple, podemos formular una sola pregunta para hacerlo.

No obstante, confiar en una sola pregunta tiene al menos dos debilidades: por un lado, es perfectamente posible que las respuestas de las personas sean influidas por el fraseo específico que hemos utilizado para formular la pregunta

o las alternativas de respuesta. Por ejemplo, no será igual preguntar: “¿estaría usted dispuesto a votar por el candidato presidencial que proponga la Concertación?”, que: “¿estaría usted dispuesto a votar por el candidato presidencial que proponga el gobierno?”, o “¿estaría usted dispuesto a votar por el candidato presidencial que propongan los partidos políticos gobernantes?”. En cada uno de estos casos, la connotación de las palabras “Concertación”, “gobierno” o “partidos políticos gobernantes”, influye en las respuestas.

En segundo lugar resulta evidente que mientras mas complejo es el concepto que necesitamos medir, más complicado se volverá confiar en una sola pregunta. El sólo hecho de que hablemos de un concepto complejo implica la necesidad de dividir este en varios subconceptos y preguntar por cada uno de ellos, por lo que al menos necesitaremos una pregunta por cada sub concepto.

No obstante, incluso en el caso de medir un subconcepto se aplica lo señalado anteriormente: confiar en una sola pregunta implica estar expuesto a las influencias del fraseo utilizadas. ¡Incluso el orden en que se colocan las alternativas de respuesta a una pregunta influye en los porcentajes de respuesta que cada alternativa obtiene!.

¿Cómo evitar este problema? Evidentemente, utilizando varias preguntas para medir un sólo concepto o subconcepto.

La idea es que si bien cada una de las preguntas está influida en algún sentido por las características específicas de su redacción, algunas de ellas distorsionarán la opinión de las personas hacia un sentido, mientras otras lo harán en la dirección opuesta, por lo que una medición conjunta (un promedio, por ejemplo), será una mucho mejor estimación de la opinión, actitud, conocimiento o actitud de las personas.

En un ejemplo sencillo: si en una prueba de matemáticas de 60 preguntas un alumno muy capaz se confunde por la redacción de la pregunta y falla accidentalmente una respuesta, eso será controlado por su rendimiento en las otras preguntas, en alguna de las cuales quizás ha acertado algún tema que no conocía en detalle también por accidente. En definitiva, el puntaje que obtenga esta persona en los 60 ítems será mejor estimador de su conocimiento global que sus resultados en cada una de las respuestas por separado.

En realidad, dados los múltiples errores que se pueden cometer al medir un concepto con una sola pregunta (desde errores de digitación, hasta de comprensión de la pregunta), el utilizar múltiples preguntas para medir un concepto debiera ser un deber de primer orden al construir un cuestionario.

No obstante, opuesto a este óptimo encontramos criterios de factibilidad. Muchas veces queremos medir tantas cosas en un sólo cuestionario (mal que mal cuesta obtener los recursos para realizar una investigación de este tipo),

que para no cansar en exceso a los encuestados, debemos utilizar muy pocas preguntas incluso para medir conceptos complejos.

¿Cuál es el mínimo y el óptimo entonces? El mínimo absoluto es realizar al menos una o dos preguntas por cada subconcepto (de un concepto complejo) o una o dos preguntas por cada concepto simple. El óptimo es tener claro de antemano cuales son los conceptos centrales del estudio, aquellos que es necesario medir con mayor precisión, y en esos “invertir” el máximo número de preguntas posibles, dejando que otros conceptos menos relevantes (variables asociadas, variables de identificación, conceptos muy simples), sean medidos con sólo una o dos preguntas.

Entonces, ¿qué es un índice y en que se diferencian éstos de las escalas?

Un índice, tal como hemos señalado anteriormente, es una fórmula que combina en forma más o menos arbitraria un conjunto de preguntas con el objeto de producir una sola puntuación que indicará el grado en que los sujetos de estudio poseen un concepto latente.

¿Por qué decimos que es una fórmula más o menos arbitraria? Porque para la construcción de índices no existen reglas rígidas, quedando las decisiones a tomar en manos del investigador.

Por ello, si dispongo de tres preguntas de respuesta verdadero/falso para medir el nivel de conocimientos o actitud de un sujeto, perfectamente puedo construir un índice que asigne un punto a acertar o responder en un sentido la pregunta 1, dos puntos a acertar o responder en el mismo sentido la pregunta 2 y tres puntos a responder acertadamente o en ese mismo sentido la pregunta 3. En este caso, la persona que tenga en alto grado la actitud medida, o acierte a las tres preguntas obtendría un máximo de 6 puntos. Por otro lado, también el investigador podría haber decidido asignar homogéneamente un punto a cada pregunta. En este segundo caso quien acierte a las tres preguntas tendría un máximo de tres puntos.

En síntesis, la decisión respecto de la forma concreta que tomará un índice es atribución del investigador, pero... ¿existen reglas o normas que regulen sus elecciones?

Existen dos orientaciones generales que tienden a guiar las decisiones del investigador:

- a) Con relación al peso que se debe asignar a cada pregunta, se asume que si no hay ninguna razón teórica o empírica para asignar más peso a una pregunta o a otra, lo mejor es que todas pesen igual (por un asunto de prudencia mínima, si no hay más información, es mejor abstenerse de cálculos muy originales). Por el contrario, si existe reflexión teórica que indica que un tema es más relevante que otro en la conformación del concepto a medir (digamos, una

pregunta tienen mayor grado de dificultad teórica o la calidad de la vivienda depende más de su materialidad y servicios básicos que de los servicios comunitarios en los alrededores), se debe dar más peso a las preguntas que miden esos temas cruciales que al resto de las preguntas.

De la misma manera, si existe información empírica que muestre que un tema es más relevante para la conformación de un concepto para la población, también se puede dar más peso a esas preguntas. Por ejemplo, para medir el nivel de estrés a que han estado sometidas las personas en un lapso de tiempo, se pregunta por la ocurrencia o no de una serie de eventos vitales que se sabe que son causantes de estrés (pérdida de trabajo, cambio de casa, muerte de algún familiar, gastos excesivos en las vacaciones, etc.). Para poder ponderar, es decir, determinar cuántos puntos de estrés dar a cada uno de estos eventos, se han realizado encuestas en que las personas califican estos hechos de acuerdo a su grado de importancia. Por ello, en estos índices se asigna más puntuación a la muerte de un familiar que al cambio de casa, por ejemplo.

También existen procedimientos de análisis estadístico multivariado, como la regresión múltiple, análisis discriminante o análisis factorial, que ayudan a determinar el peso que tiene cada pregunta en un concepto global.

En cualquier caso, si el investigador desea ponderar diferencialmente sus preguntas, debe justificar teórica o empíricamente su decisión de manera que sus colegas puedan juzgar la calidad de sus mediciones.

- b) Un criterio relevante a la hora de decidir que preguntas incluir en un índice (si es que tenemos muchas posibles), es la consistencia interna de las respuestas de las personas. En términos coloquiales: si estamos midiendo un sólo concepto, se espera que las preguntas que lo midan se encuentren relacionadas entre sí (mal que mal todas están midiendo distintas partes de lo mismo). Por ello, una forma de decidir que preguntas no se deben incluir en un índice usualmente consiste en realizar un análisis del grado de asociación que tienen las preguntas entre sí.

Esto se puede realizar por medio de análisis factoriales, análisis de matrices de intercorrelación, análisis de grados de asociación, etc. En todos estos casos la idea de fondo es siempre la misma: si una pregunta cualquiera no se encuentra suficientemente relacionada con las demás, debe ser eliminada del índice, ya que hay fuertes sospechas de que esté midiendo otro concepto y no el buscado.

Este procedimiento se basa en el supuesto de que la mayor parte de las preguntas efectivamente miden el concepto buscado y que son las diferentes las que no lo hacen. Si ocurriese que la mayor parte de las preguntas midieran

otro concepto y fueran las menos las que acertaran a lo que queremos medir, ¡serían esas las eliminadas!

Otro tema de la construcción de índices tiene que ver con que al igual que es posible construir puntuaciones globales para los conceptos complejos, también pueden construirse puntuaciones intermedias para cada subconcepto (si se dispone de varias preguntas para medir cada uno de éstos), generándose así “subíndices”, que es posible combinar para construir el índice global.

Finalmente, ¿en qué se diferencian los índices y las escalas?

En términos generales, las escalas son índices, sólo que las primeras se rigen por reglas de construcción fuertemente estructuradas, que determinan tanto el tipo de preguntas que se pueden formular, el tipo de alternativas de respuesta que se puede incluir y el análisis estadístico que hay que realizar para su construcción definitiva.

Estamos en presencia entonces de “índices formalizados”.

Esto implica que hay tantos tipos de escalas, como procedimientos de construcción formalizados se han desarrollado en la literatura y en la práctica de la investigación social.

El más conocido y difundido de los procedimientos de construcción de escalas es el llamado “escala sumativa” o también “Escala Likert”, ya que fue diseñado por Rensis Likert en 1932.

Esta escala se construye redactando una serie más o menos larga –entre 30 a 60 usualmente– de afirmaciones (no interrogativas), frente a cada una de las cuales el sujeto debe señalar su grado de cercanía.

Si bien se utilizan varios formatos de respuesta (verdadero/no sé/falso, siempre/a veces/casi nunca/nunca, por ejemplo), el más socorrido es el que establece 5 grados de acuerdo con las afirmaciones: a) muy de acuerdo, b) de acuerdo, c) indeciso, d) en desacuerdo y, e) muy en desacuerdo.

Estas distintas afirmaciones se puntúan del 1 al 5, respetando siempre una misma dirección. Por ejemplo, si para una frase que indica un alto nivel de “intolerancia ante la homosexualidad” (como por ejemplo: “debería prohibirse que las personas homosexuales aparecieran en televisión, porque pueden confundir a los niños”) asignamos 5 puntos para la alternativa “muy de acuerdo”, 4 a la alternativa “de acuerdo”, 3 a “indeciso”, 2 a “en desacuerdo” y 1 a “muy en desacuerdo”, frente a una frase que indicara un bajo nivel de intolerancia (como por ejemplo: “las personas homosexuales son iguales a cualquier otra persona”), deberíamos asignar las puntuaciones exactamente al revés.

De esta forma, un mayor puntaje indicaría mayor nivel de intolerancia y un menor puntaje, menor nivel de esa variable. Por esa razón, se utiliza como

indicador del nivel de intolerancia de las personas la suma de puntajes obtenidos en todas las preguntas.

Nótese que para que el sistema funcione, sólo se pueden incluir en el instrumento afirmaciones polares, es decir, que indiquen alta intolerancia o baja intolerancia. Las afirmaciones neutras o ambiguas no sirven, ya que estar muy en desacuerdo con ellas no permite saber en que polo se ubica el sujeto (si yo formulase la afirmación “la homosexualidad tiene cosas buenas y malas”, estar muy en desacuerdo con esa frase podría indicar que soy muy intolerante con la homosexualidad, como que soy muy tolerante).

No obstante esta necesidad de frases polares, debemos tener en cuenta al redactar las frases una recomendación que señalamos anteriormente: las frases no deben ser tan extremas como para que sea imposible (o extremadamente raro) estar totalmente a favor con ella: las frases deben permitir discriminar a las personas y, por tanto, deben ser capaces de separarlas en grupos (por ejemplo, no incluya frases del tipo “odio tanto a los homosexuales que creo que deberían ser públicamente azotados”. Si bien esa frase es polar, esperamos que sea demasiado extrema como para que alguien esté a favor de ella).

Existen dos razones para comenzar con un número tan grande de ítems al construir una escala Likert: a) medir adecuadamente los varios subconceptos que puede tener un concepto complejo, b) eliminar de la sumatoria global (y de la escala definitiva) aquellos ítems que no funcionan demasiado bien.

Esto implica que parte de los procesos de construcción de una escala Likert está constituido por procedimientos de eliminación de ítems inadecuados. Básicamente se eliminan:

- a) Aquellos ítems que poseen una consistencia interna demasiado baja, es decir, tal como ya hemos visto, que tienen bajas correlaciones con los otros ítems, medido esto usualmente a través de la correlación entre el ítem y la puntuación global.
- b) Aquellos ítems que no discriminan suficientemente entre los sujetos, es decir, que concentran inadecuadamente las respuestas en pocas alternativas. Esto se mide usualmente comparando la media de respuestas de los sujetos al ítem con la desviación estándar de las respuestas.
- c) Aquellos ítems que de ser incluidos en la escala final disminuirían la fiabilidad del instrumento (explicaremos esto más adelante, pero por ahora podemos adelantar que esta propiedad se mide con un índice especializado: el Alfa de Cronbach).

Entonces, luego de este proceso de eliminación de ítems, los ítems sobrevivientes constituyen la escala final, y es sólo la sumatoria de éstos la que constituye

la puntuación de los sujetos en el concepto medido. Usualmente estos procesos de eliminación excluyen entre el 20% y el 40% de los ítems originales.

Si bien actualmente están apareciendo otros procedimientos de la Teoría de Respuesta al Ítem (TRI) para construir las puntuaciones globales de las Escalas Likert que no se basan en la simple sumatoria de las puntuaciones obtenidas en cada uno de los ítems, sigue siendo mayoritario aún el procedimiento tradicional.

Por otro lado, ya hemos dicho que la escala Likert sólo es uno de los procedimientos de construcción de escalas disponibles. Otros procedimientos utilizados con cierta frecuencia (que no desarrollaremos en detalle) son:

- **Las Escalas de Intervalos Aparentemente Iguales o Escalas Thrustone:** Están constituidas por alrededor de 22 afirmaciones, de entre las cuales el sujeto debe escoger las que más se aproximan a su opinión. La principal diferencia entre esta escala y la Likert es que acá las personas deben elegir las afirmaciones de su preferencia, no reaccionar a cada una de ellas con su grado de cercanía. Por ello, la actitud de las personas es definida por las frases que selecciona, no una sumatoria de respuestas. Además, este procedimiento requiere un previo estudio (con sujetos jueces) que asigne a cada afirmación una puntuación actitudinal, lo que lo hace mucho más laborioso que el procedimiento Likert. Si bien diversos estudios han afirmado que la validez de las escalas Thrustone es mayor que la de las escalas Likert, estas últimas son lo suficientemente buenas como para justificar su utilización dados los menores costos de tiempo y recursos que exigen (Summers, 1982).
- **Las Escalas de Distancia Social:** Son instrumentos diseñados para medir la distancia o cercanía de interacciones que una persona desea tener con un determinado grupo social (digamos los inmigrantes peruanos). Estas escalas están compuestas por unas 6 ó 7 preguntas, cada una de las cuales debe ser respondida por el sujeto afirmativa o negativamente (Goode y Hatt, 1967). Cada una de estas preguntas interroga al encuestado por la posibilidad de tener un determinado contacto social con el grupo objeto de estudio. Además, las preguntas están diseñadas de manera crecientemente cercana de manera que si bien la primera casi no implica contacto social con el grupo en cuestión (por ejemplo la pregunta: "¿aceptarías que inmigrantes peruanos pudieran vivir en Chile?"), paulatinamente el encuestado se acerca a preguntas que implican mayor nivel de contacto (por ejemplo: "¿aceptarías tener como vecinos a inmigrantes peruanos?" O incluso: "¿dejarías que tu hijo o hija se casara con un inmigrante peruano?").

Evidentemente si una persona responde afirmativamente a todas las preguntas es que desea mayor nivel de contacto con el grupo objetivo que si responde negativamente, por lo que la sumatoria de respuestas “no” constituye un indicador de la “distancia social” del sujeto hacia el grupo.

- **Los Diferenciales Semánticos:** Son instrumentos diseñados para medir el significado o contenido emocional que le genera a las personas un determinado concepto (Summers, 1982).

Están constituidos por alrededor de 7 pares de adjetivos polares, entre los cuales se incorpora un continuo numérico. Se espera que el sujeto lea el concepto y responda con un número a cada par de adjetivos, de acuerdo a cuan cerca se siente él a esos adjetivos, al pensar en el concepto.

Por ejemplo, si quisiéramos medir el contenido emocional que tiene para las mujeres de entre 30 y 40 años el fútbol chileno, podríamos construir el siguiente (breve) diferencial semántico:

Fútbol Chileno								
Entretenido	1	2	3	4	5	6	7	Aburrido
Activo	1	2	3	4	5	6	7	Pasivo
Feo	1	2	3	4	5	6	7	Bonito
Sucio	1	2	3	4	5	6	7	Limpio
Ordenado	1	2	3	4	5	6	7	Desordenado

Como hemos dicho, se espera que cada encuestada circule un número en cada par de adjetivos de acuerdo a cuán cerca está su percepción del fútbol chileno de cada uno de los polos.

Este tipo de escala permite análisis estadísticos muy interesantes (perfiles, gráficos tridimensionales, etc.), pero usualmente sólo funciona bien en instrumentos autoadministrados o aplicados en sujetos con un nivel educativo alto.

6. El cuestionario como conjunto

*Hay que desconfiar de los ingenieros.
Se empieza con la máquina de coser
y se termina con la bomba atómica.*

OPPENHEIMER

Luego de la formulación de las preguntas y respuestas y determinar cuáles de ellas se constituirán en índices y escalas, se debe enfrentar el tema de cómo construir el instrumento completo.

Evidentemente, un cuestionario es mucho más que la suma de las preguntas que lo componen, por lo que la forma en que ellas están combinadas influirá en la calidad de los resultados obtenidos.

Lo primero que debemos tener claro es el orden en que se deben colocar las preguntas en el cuestionario. Para esto debemos considerar que un cuestionario puede dividirse en las siguientes secciones:

- a) **Presentación:** en esta parte o portada, se explica sumariamente a los encuestados el sentido y organización que realiza el estudio (el que no tiene por qué ser muy explícito si no es bueno que las personas conozcan exactamente el tema a estudiar), se recalca la necesidad de que las personas respondan seriamente, se enfatiza que no hay respuestas correctas ni incorrectas, por lo que todas las respuestas son igualmente válidas (a excepción de los cuestionarios de aptitud o conocimientos), se explica a las personas el tiempo promedio que tomará la encuesta y se pide su colaboración.

Si en esta primera parte se obtiene la confianza del encuestado, la validez de las respuestas aumentará.

- b) **Preguntas de identificación o demográficas:** casi siempre conviene comenzar la aplicación del cuestionario con preguntas simples y fáciles de responder, por lo que preguntas como edad, lugar de residencia, trabajo, sexo, nivel educativo, tienden a ser incluidas en esta parte.

Las únicas preguntas que no se deben incluir acá son las preguntas de identificación que pudieran generar resistencias por parte del sujeto, por ejemplo, las que dicen relación con el nivel socioeconómico, sobre todo si se pregunta por ingresos (pregunta usualmente incómoda para las personas), o por bienes del hogar (pregunta que genera inseguridad por posibles robos). Estas preguntas deben ser situadas al final del instrumento.

- c) **Preguntas temáticas:** Acá se deben incluir las preguntas sobre el tema que se pretende estudiar. El orden en que estás preguntas se pueden incluir debe facilitar la tarea de responder al cuestionario, por ello, se debe tratar de crear una secuencia lógica de temas que, dentro de lo posible, los articulen desde lo más simple o menos implicador, hacia los temas más complicados de responder por sus connotaciones éticas o afectivas.

También es importante disminuir en lo posible los cambios de estilos de preguntas, agrupando en un sólo lugar del cuestionario las preguntas similares (por ejemplo, se debe tratar de colocar juntas todas las preguntas que se responden con verdadero o falso).

Otro tema del que nos debemos preocupar es el llamado “efecto de halo”. Con este concepto denominamos el impacto que produce una pregunta (y tener que responder a ella), sobre las respuestas a las siguientes preguntas. Por ello, se debe tratar que las preguntas que pudieran influir en las restantes sean efectuadas hacia el final del cuestionario, de manera de disminuir su influencia. Nótese también que el efecto de halo disminuye con el correr de las preguntas, por lo que otra manera de atenuar su influencia es preguntar sobre dos temas complejos en lugares muy distintos del cuestionario.

Finalmente, se debe tomar en cuenta que la calidad de las respuestas de los encuestados está directamente relacionada con el nivel de cansancio que ellos llevan al responder, por lo que las preguntas que están hacia el final del cuestionario (si este es muy largo) tendrán más error que las primeras. Por ello, no se deben dejar las mediciones en que se requiere más precisión o las pregunta más difíciles de responder para el final. En otras palabras, el máximo rendimiento de las personas se produce en el centro de la encuesta, por lo que allí se deben incluir las preguntas cruciales del estudio.

- d) **Preguntas de identificación intrusivas:** con esta etiqueta denominamos a todas aquellas preguntas de identificación que generan más inseguridad en los encuestados (usualmente las referidas a su situación socio económica), por lo que este es el espacio en que se tienden a preguntar.

Se espera que luego de un cierto tiempo de entrevista, ya exista cierta confianza entre el entrevistador y el entrevistado, de manera que se obtengan respuestas más válidas. Además, si el sujeto se molesta y no desea seguir con la encuesta, al menos ya se ha obtenido gran parte de la información buscada, así que no se ha perdido todo el trabajo.

- e) **Cierre:** al finalizar la encuesta debemos agradecer a las personas su participación y, si es que el tema estudiado es complicado para los sujetos, permitir que ellas agreguen libremente lo que deseen a lo ya preguntado (esto es muy pertinente, por ejemplo, cuando se investiga sobre hechos traumáticos o estresantes).

Además del orden de las preguntas, otro tema que debemos tener siempre en mente cuando construimos un cuestionario (y cuando redactamos las preguntas y respuestas), es la forma en que esperamos sea aplicado el cuestionario.

Por ejemplo, no es lo mismo construir un cuestionario para ser aplicado en encuestas telefónicas (en donde tendremos que preocuparnos especialmente de que las preguntas sean breves, el cuestionario corto, y que existan pocas alternativas de respuesta a cada pregunta), que otro diseñado para ser

auto-administrado (en donde lo crucial será redactar explicaciones lo más claras posibles y evitar en lo posible los saltos y preguntas filtro –preguntas que si son respondidas en cierta dirección, hacen que otras preguntas no sean necesarias o pertinentes, por lo que exigen que el sujeto se “salte” dichas preguntas).

Por otro lado, en las encuestas diseñadas para aplicación cara a cara con un encuestador entrenado y provisto de tarjetas, podremos incluir preguntas más complejas, saltos y más alternativas de respuesta, pues la presencia del encuestador nos asegura un nivel más alto de comprensión del instrumento (aunque a mayores costos por cada cuestionario aplicado, claro).

También es importante considerar globalmente cuando se está construyendo el cuestionario el nivel educativo de las personas a las que se pretende aplicar éste. Por ejemplo, si las personas a las que va dirigido el instrumento son estudiantes universitarios se puede incluir preguntas más complejas (como diferenciales semánticos por ejemplo), mientras que si estamos entrevistando a personas de sectores populares, las preguntas deben ser más simples y con menos opciones de respuesta.

Lo mismo se puede decir con relación a la longitud global del cuestionario. Si bien ningún instrumento debiera tomar más 45 minutos para su aplicación, el tiempo disponible varía fuertemente de acuerdo al nivel educativo de los respondientes. Por ejemplo, si aplicamos el cuestionario a estudiantes, ellos estarán tan acostumbrados a este tipo de experiencias (las pruebas son cuestionarios de conocimientos) que no será problema exceder un poco el límite máximo marcado arriba. Lo contrario ocurre al encuestar a una población que ha dejado de estudiar hace mucho tiempo o ha tenido breves experiencias educativas formales. Si un cuestionario toma mucho tiempo de responder o resulta muy cansador para esta población, la calidad de las respuestas disminuirá y podremos confiar mucho menos en las mediciones que hayamos realizado.

Por ello, cuando nuestro instrumento esté diseñado para ser utilizado sobre un universo de personas heterogéneo o en diferentes formas de aplicación, debemos pensar siempre en que éste sea posible de aplicar con comodidad en la forma de aplicación más simple y para el encuestado de menor nivel educativo.

En términos generales, cada cuestionario debe ser diseñado para su aplicación en determinado contexto y por ello es razonable que el constructor del instrumento explicité estas condiciones en una ficha técnica que acompañe al cuestionario, de manera que quien desee aplicarlo en otras situaciones o poblaciones tenga claro que deberá introducirle algunas modificaciones.

Finalmente, debemos saber que la calidad de las respuestas a un cuestionario depende también del interés que el tema despierte en las personas. Si los entrevistados se sienten entretenidos o motivados respondiendo el cuestionario

podremos confiar mucho más en sus respuestas. El desafío es entonces también cómo construir instrumentos y preguntas que sean entretenidos y pertinentes para nuestros encuestados.

7. La validez y fiabilidad de la investigación con cuestionarios

*Cierto grado de desilusión ayuda
a los hombres a ser prudentes.*

MACAULAY TREVELYAN

Una pregunta que muy frecuentemente formulan las personas que están comenzando a aprender metodología cuantitativa o que son escépticas frente a esta estratégica de investigación es: ¿pero... miden realmente los cuestionarios conceptos importantes para las ciencias sociales?

Responder a esa pregunta nos remite a dos conceptos clásicos y centrales para esta línea de investigación: los conceptos de validez y fiabilidad.

Como muchas cosas en la vida, ambos conceptos pueden ser definidos desde distintos puntos de vista que destacan diferentes aspectos de ellos. Por ejemplo, la fiabilidad puede ser entendida como una propiedad de los instrumentos de medición consistente en que éstos, aplicados dos veces a los mismos sujetos (quienes no han cambiado en nada entre ambas aplicaciones), deben obtener el mismo valor. Esto implica definir la fiabilidad como la estabilidad de nuestras mediciones. En un ejemplo extraído de otras ciencias, una regla de medir fiable sería aquella que aplicada a medir dos veces el mismo objeto, nos entregara el mismo valor como resultado. ¡Evidentemente no confiaríamos en una regla que primero nos dijera que un libro mide 15 cm y después de cinco minutos nos diera 20cm!

A pesar de que esta propiedad parece obvia, toda vez que las ciencias han comenzado a medir con cierto nivel de exactitud, han tenido que reconocer que toda medida (incluso la realizada con los instrumentos más sofisticados) tiene un cierto grado de falta de fiabilidad. En otras palabras, si una persona se pesa dos veces en la misma pesa de precisión, posiblemente el valor obtenido en ambas mediciones, si bien será gruesamente el mismo, tendrá ligeras diferencias.

Por ello, también es posible definir la fiabilidad como el porcentaje de error de medición que tiene todo instrumento aplicado en una determinada situación.

Por otro lado, con relación a la validez, la definición clásica dice que un instrumento es válido si efectivamente mide lo que dice que mide (en otras

palabras, si yo digo que estoy midiendo autoritarismo, mida efectivamente eso y no otro concepto).

No obstante, también es posible pensar un poco más ampliamente la validez como una propiedad no sólo de los instrumentos, sino más bien de las interpretaciones que hacemos de sus resultados. Desde ese punto de vista podemos entender la validez como el grado en que son legítimas las interpretaciones que deducimos de un instrumento (Navas Ara, 2001).

En otras palabras, la validez estaría también relacionada con la interpretación de los datos, de manera que una investigación será más válida si las interpretaciones que hagamos de ella se sustenten en lo que efectivamente medimos.

Al igual que en el caso de la fiabilidad, la validez de un estudio es siempre parcial. No importa cuanta voluntad y esfuerzo pongamos al realizar una investigación, siempre estaremos midiendo parcialmente otros conceptos distintos a los buscados y/o haciendo interpretaciones leve o parcialmente ilegítimas.

El objetivo entonces es ser capaz de producir investigaciones lo más fiables y válidas posibles. Desde éste punto de vista resulta productivo conocer cuáles son las principales limitaciones a la validez que enfrentamos al medir utilizando cuestionarios y como controlarlas.

Nos parece que las limitaciones se pueden agrupar en los siguientes tipos:

- a) **Confiar en autorreportes:** Nunca debemos perder de vista que cuanto utilizamos cuestionarios para medir conceptos, la mayor parte de las veces no registramos lo realmente sucedido o deseado por el sujeto, sino lo que él nos quiere reportar.

Esta limitación implica que nuestras mediciones están sujetas a un porcentaje de error producto de esta mediación. No sólo se trata de que el sujeto voluntariamente nos mienta (que igual puede ser un problema), sino que, como ya se ha demostrado, el recuerdo es socialmente determinado, por lo que lo reportado por el sujeto, independiente de su voluntad de decirnos la verdad, estará distorsionado por su situación y perspectiva actual.

Por otro lado, cuando las personas responden a un cuestionario también lo hacen buscando quedar bien ante sus interlocutores (encuestador, investigador, etc), por lo que distorsionan sus respuestas en este sentido. Este problema afecta especialmente a los conceptos que implican valores morales en donde existe un “deber ser” socialmente legitimado (por ejemplo, cuando medimos discriminación hacia la mujer debemos tomar en cuenta que en nuestra sociedad está mal vista esta actitud, independiente de cuán discriminadores y machistas seamos realmente).

Esta limitación afecta especialmente a las mediciones de fenómenos subjetivos, pero incluso en la medición de hechos (que están “anclados” en un recuerdo) las personas pueden distorsionar la realidad. Por ejemplo, en un estudio del Centro de Investigaciones Sociológicas de España se preguntó a los sujetos por quién habían votado en las últimas elecciones, encontrándose con que casi el 65% de la muestra declaró haber votado por el candidato finalmente ganador, respuesta que no coincidía con el hecho que este candidato sólo obtuvo poco más del 50% de los votos.

- b) **Influencia de las características particulares de las preguntas:** Cuando redactamos una pregunta, no importa cuánto nos esforcemos por redactar preguntas no sesgadas valóricamente por las palabras que utilizemos: igual el fraseo de la pregunta, influirá en las respuestas. Incluso el orden en que se colocan las respuestas en una pregunta cerrada influye en las respuestas que dan los sujetos.
- c) **Adaptación de los sujetos a las respuestas:** En muchas preguntas las personas no encontrarán entre las alternativas de respuesta que les presentamos, las alternativas que ellos desearían haber marcado. Por ejemplo, puede que una parte importante de las personas sienta que las alternativas “sí” o “no” no son suficientes para reflejar su verdadera conducta teniendo que adaptar lo que ocurrió realmente a esas opciones polares. Esta adaptación constituye un error de medición, pues no se recoge lo que ocurrió, sino sólo una aproximación.
- d) **Cristalización:** Frente a algunos temas las personas encuestadas no tienen realmente una opinión. Quizás incluso nunca se habían planteado el tema. No obstante, si se les pregunta sobre ello, las personas mayoritariamente construirán una respuesta. El problema es que el significado de estas respuestas sobre temas poco pertinentes para las personas no es el mismo que tienen las respuestas que dan las personas a un tema largamente debatido en la opinión pública. Usualmente esta “intensidad” de la opinión no es realmente conocida por el investigador, el que tiende a interpretar de igual manera las respuestas a una pregunta poco pertinente, como las respuestas a preguntas altamente implicadoras.
- e) **Adopción de papeles:** El proceso de aplicar un cuestionario, aún en el caso que éste sea autoadministrado, constituye una relación social y como tal está sujeto a las interpretaciones que hagan de él las personas que participan (König, 1973).

En este sentido, el papel en que se ubique el sujeto al responder influirá en sus respuestas. Por ejemplo, si la persona adopta el rol de asistido frente a un posible benefactor, tenderá a acentuar sus carencias, con el fin de maximizar sus posibilidades de recibir recompensas. Si por el contrario, el sujeto asume el rol de ciudadano, acentuará su toma de posición en muchos temas que usualmente no le interesan demasiado.

Lo que queremos decir es que los sujetos asumen roles ante el proceso de investigación y esos roles asumidos influirán en las respuestas. Esta influencia quizás no será tanta como para modificar las opiniones de las personas, pero sí para acentuarlas en alguna dirección.

- f) **Ambigüedades en la valoración:** Incluso cuando disponemos de un instrumento complejo que nos entrega un resultado altamente desagregado de las puntuaciones de los sujetos frente a un determinado concepto (por ejemplo, nos dice que el nivel de autoritarismo de una persona es 24), lo que busca el investigador y lo que espera el público en general es que nuestras investigaciones sean capaces de valorar correctamente a las personas y grupos. En otras palabras, lo que estamos buscando no es el número asignado a un sujeto, sino una etiqueta: “esta persona es muy autoritaria” o “esta persona no es autoritaria” y eso es muy difícil de especificar solamente a partir de la puntuación obtenida.

Algo muy similar ocurre cuando queremos interpretar las respuestas de un grupo hacia una pregunta: por ejemplo, si el 35% de los miembros de la elite chilena pensarán que su aporte al país está muy poco reconocido, ¿significaría eso que en la elite chilena existirían importantes grados de frustración?, ¿estaríamos frente a una crisis de liderazgo?, o por el contrario, ya que el 65% de dicha muestra no señalaría esta respuesta ¿deberíamos considerar que la elite chilena esta satisfecha de la forma en que las personas reconocen su actividad?

En otras palabras, aunque nuestras mediciones sean muy precisas sobre un tema, la verdad es que usualmente cuesta mucho interpretar tanto una respuesta particular como una puntuación por sí misma.

Esta ambigüedad en la valoración de los resultados usualmente conduce a que iguales resultados numéricos sean interpretados divergentemente por diversos investigadores.

- g) **Omisión de preguntas claves:** Es muy habitual que una vez que hemos comenzado el análisis de datos, nos damos cuenta de que una pregunta muy relevante para dilucidar interpretaciones divergentes o arrojar luz sobre un tema que aparece como muy crucial, no ha sido preguntada.

Realmente es muy difícil que el investigador sea capaz de predecir que preguntas adquirirán relevancia en el análisis de datos, y por tanto, también le será muy difícil cubrir todos los temas posiblemente iluminadores. Hay que convivir con un cierto margen de preguntas cruciales no formuladas.

- h) **Incomprensión de las preguntas:** Uno de los problemas más frecuentes que disminuyen la validez de las respuestas de las personas ante los cuestionarios ocurre cuando un porcentaje importante de las personas no comprenden la pregunta, ya sea por su estructura o léxico.

Contrariamente a lo que uno podría pensar, es muy usual que estas personas no consulten al encuestador ni omitan la respuesta, sino que efectivamente escojan alguna respuesta (más o menos al azar), lo que puede llevarnos a interpretaciones equivocadas. Por ello, resulta crucial redactar las preguntas y sus respuestas de la forma más simple posible.

Además de los problemas anteriores, que disminuyen la validez de las respuestas dadas a un cuestionario, también debemos enfrentarnos a problemas específicos relacionados con la fiabilidad del instrumento, es decir, con su capacidad de obtener siempre el mismo resultado, cuando aplicamos el instrumento a un sujeto que no ha cambiado en la propiedad que deseamos medir.

Nos parece que a este respecto nos enfrentamos especialmente con dos dificultades:

- a) **Impacto de variables externas sobre las respuestas:** En muchas ocasiones las respuestas que los sujetos dan a un cuestionario son afectadas por otras variables (externas al concepto que deseamos medir) y coyunturales, como el estado de ánimo de la persona, sus experiencias recientes, etc.

Si bien el impacto de estas variables es relativamente inevitable y debemos suponer que incide en un cierto porcentaje en todo tipo de preguntas, hay algunas formas de preguntar que se ven más distorsionadas que otras.

Según investigaciones anteriores, son las preguntas que miden fenómenos afectivos o emocionales y las preguntas que tienen poco especificadas las alternativas de respuesta, las más impactadas. Esto hace que, en general, resulten menos fiables las respuestas a las escalas intervalares como el diferencial semántico que las respuestas a preguntas de escalas Likert o relativas a hechos.

- b) **El componente de azar que incluye la selección de respuestas:** Cuando una persona responde una pregunta de un cuestionario no sólo lo hace basándose en un cierto hecho o en el grado en que él está de acuerdo con una opinión o afirmación, sino también en función de un cierto grado de azar.

En otras palabras, si suponemos que el sujeto no encuentra exactamente una respuesta que sea perfectamente adecuada a su opinión, recuerdo o percepción, él intentará encontrar rápidamente otra respuesta cercana a su opción ideal. Afirmamos que el realizar este proceso en forma rápida implica que el sujeto tiende a seleccionar en forma relativamente aleatoria entre alternativas que se encuentran aproximadamente equidistantes de su opinión verdadera.

Esto implica que si esta misma pregunta se la presentamos a este mismo sujeto en otro momento en el tiempo (ojalá cuando ya haya olvidado su respuesta anterior), él podría marcar otra respuesta (aproximadamente tan cercana a su opinión como la primera), sólo por azar.

Este tipo de error ocurre especialmente en aquellas preguntas en que sea más probable que el sujeto no encuentre su verdadera opinión entre las alternativas de respuesta y en aquellas en que el tema le resulte poco pertinente (y por tanto, le dé más o menos lo mismo la respuesta escogida).

Estas son las principales amenazas a la validez y fiabilidad que encontramos en un cuestionario. La pregunta que trataremos de responder a continuación es: ¿Cuáles son los principales síntomas que pueden indicarnos la existencia de problemas en una pregunta?

Este tema es muy importante, ya que si contamos con medios para detectar los problemas de nuestras preguntas, podremos eliminar o modificar aquellas que funcionen deficientemente.

Fuera del análisis teórico por parte de jueces expertos que podrían detectar algunas preguntas con problemas, nos parece que existen tres síntomas empíricos que deben hacer que pongamos en sospecha a algunas de ellas:

- a) **La pregunta no discrimina:** Si más del 85% de las respuestas a una pregunta se concentran en una sola de sus alternativas de respuesta, es posible que estemos en presencia de problemas.

Usualmente esa concentración indica que existe algún elemento en la redacción de la pregunta o de sus alternativas de respuesta que ha causado problemas. Había que ver si alguna palabra o formulación ha hecho demasiado deseable o indeseable sus respuestas, o la pregunta es demasiado gratuita, por ejemplo.

Si no creemos que sea eso lo que está ocurriendo, quizás de todas maneras no resulta deseable mantener la pregunta en un índice o escala, ya que estos instrumentos funcionan mejor si todos sus ítems discriminan. No obstante la pregunta puede ser utilizada igualmente en solitario para hablar de los temas en que el universo estudiado es casi totalmente homogéneo, objetivo que podría ser útil en algunos estudios.

- b) **Las respuestas a una pregunta no se relacionan coherentemente con otras preguntas u otra información preexistente:** Si existe una contradicción lógica entre una pregunta y otras del cuestionario, u otra información relevante y que se considera válida (que podría ser de carácter teórico o empírico), podremos poner en duda la validez de las respuestas a la pregunta.

El punto central en esta situación es que realmente confiamos en la información de las otras preguntas o de estudios previos, pues también podría ocurrir que sea esa información la incorrecta.

Además, podrían ser nuestra propia y particular perspectiva la que sostiene que existe incoherencia, pudiendo otra persona encontrar un discurso coherente que justifica ambos resultados (como afirman Berger y Luckman, la coherencia de un sistema está más en los ojos del observador que en las características del sistema).

Por tanto, hay que tener mucho cuidado al descartar información por esta razón. Hay que tener fuertes sospechas en contra de las respuestas a la pregunta.

- c) **Aumento fuerte de las no respuestas o de las respuestas “otra”:** Si bien la mayor parte de las personas prefiere dar cualquier respuesta a omitir la pregunta, o escoger una alternativa de entre las presentadas que escoger la alternativa “otra”, de todas maneras hay un cierto porcentaje de población que se atreve a no marcar ninguna respuesta o acude a esa alternativa.

Por tanto, cuando observemos una cantidad mucho más alta de estas respuestas, podremos sospechar que algo extraño ocurre con la pregunta o sus alternativas de respuesta. Posiblemente hemos omitido alguna opción de respuesta relevante y pertinente para las personas.

No obstante, esta sospecha debe descartar primero otras posibles explicaciones del fenómeno, por ejemplo, también se observa un relevante aumento de las no respuestas en las preguntas relacionadas con temas valóricamente complejos (por ejemplo, la tolerancia hacia la homosexualidad).

En términos generales, siempre hay preguntas que debemos descartar del análisis definitivo de un cuestionario y que hemos detectado por algunos de los procedimientos anteriores. Puestos en una posición pesimista (y realista), esto incluye hasta un 10% de las preguntas de un instrumento complejo.

Ello también justifica formular varias preguntas para medir cada concepto: si alguna debe ser descartada, siempre tendremos otras disponibles para estimar la variable buscada.

No obstante, el ideal es que el cuestionario tenga un máximo de preguntas válidas y fiables. Por ello vale la pena preguntarnos, ¿cómo podemos aumentar la probabilidad de que nuestras mediciones sean válidas y fiables?

- a) En primer lugar, creemos que seguir las recomendaciones señaladas con anterioridad para redactar las preguntas mejorará la calidad de la medición.
- b) En segundo lugar, volvemos a recomendar el redactar múltiples preguntas para medir cada concepto.
- c) En tercer lugar, un encuestador bien capacitado usualmente disminuye mucho el error de medición al dar al sujeto indicaciones claras y pertinentes cuando éste tiene dudas sobre una pregunta o sus alternativas de respuesta.
- d) También ayudará construir una buena introducción que ayude a generar confianza y responsabilidad en la persona que responda. Si en esta introducción logramos convencerlo que sus respuestas son relevantes, que su anonimato está asegurado y que merece la pena tomarse el tiempo para responder, sin duda mejoraremos la calidad de nuestras mediciones.
- e) Utilizar un pre test cualitativo podría ayudar a mejorar la comprensibilidad general del instrumento. Entendemos por pre test cualitativo uno en que las personas no sólo respondan al instrumento, sino también puedan expresar en forma hablada las dudas e impresiones que tuvieron de él.
- f) Someter el instrumento a jueces también ayudará a que este mejore sus cualidades, siempre una mirada externa podrá resultar aportadora.
- g) No inventar todo el cuestionario, concentrarse sólo en aquellos temas que no han sido medidos con anterioridad y aplicar o adaptar instrumentos pre existentes para medir aquellos temas ya estudiados por otros investigadores. Esto permitirá concentrar los esfuerzos creativos en sólo parte de la tarea y además brindará la posibilidad de comparar nuestros resultados con los de otras investigaciones, lo que casi siempre es muy útil a la hora de interpretar y valorar lo obtenido.
- h) Asegurar la confidencialidad es muy relevante para mejorar la validez de aquellos cuestionarios que miden temas complicados para el sujeto (generalmente asociados a valores o a relaciones sociales cercanas, como los cuestionarios de clima organizacional).
Este aumento de la percepción de confidencialidad se puede lograr disminuyendo las preguntas de identificación al mínimo indispensable (el sujeto puede sospechar de la declaración de anonimato si le hacemos demasiadas preguntas que podrían detectar quien responde), dejando que parte del instrumento lo responda secretamente (sin mediación del encuestador) o creando un diseño de entrevista en que el sujeto entregue anónimamente el cuestionario respondido (con un sistema de urnas, por ejemplo).

- i) Tratar de hacer preguntas que le sean pertinentes e interesantes al sujeto que responde. De esta manera su concentración será mayor y, por tanto, habrá más fiabilidad en las mediciones que obtengamos.
- j) Para asegurarnos que los análisis que realicemos sean efectuados sobre preguntas de buena calidad métrica, deberíamos hacer un chequeo previo de las preguntas, siguiendo los criterios señalados anteriormente.
- k) Finalmente, para mejorar nuestra capacidad de interpretar correctamente y valorar las respuestas de los sujetos, se pueden sugerir los siguientes procedimientos:
 - Incluir en el diseño muestral otros grupos originalmente fuera de nuestro interés, con el fin de permitirnos una interpretación comparada (por ejemplo, incluir una pequeña muestra de hombres, a pesar de que nuestra investigación sea sobre mujeres).
 - Tratar de comparar con información similar del pasado, de manera de cimentar la interpretación en los cambios en el tiempo.
 - Preguntar sobre temas similares al de interés, con el objeto de comparar entre diferentes temas.
 - Utilizar el mismo cuestionario varias veces, de manera que el uso reiterado les termine confiriendo sentido a las respuestas (como ocurre con las pruebas de selección universitaria, en donde las personas ya saben qué significa cada puntaje por sus consecuencias prácticas, aunque no entiendan nada de los procedimientos de transformación por los cuales esas puntuaciones se obtienen).
 - Investigar posteriormente la relación de las respuestas de un cuestionario con las conductas reales de los sujetos o con el significado que quisieron darle las personas a sus respuestas. Lamentablemente esta recomendación implica a veces realizar otra investigación, generalmente de carácter predictivo.

Fuera de estas recomendaciones de carácter general, se sugiere además chequear la fiabilidad y la validez de nuestras principales escalas e índices siguiendo alguno o algunos de los siguientes procedimientos. Todos estos procedimientos se deben utilizar en un pre test diseñado especialmente con el fin de obtener indicadores empíricos de la fiabilidad y validez de los instrumentos. Dado el alto costo que implican, estas pruebas suelen reservarse sólo para la primera aplicación de escalas que se espera utilizar reiteradamente.

1. Procedimientos para chequear la fiabilidad de una medición (índice o escala):

- a) **Repetición de la prueba:** Consiste en aplicar dos veces el mismo instrumento a las mismas personas, dejando pasar un lapso pequeño de tiempo (lo suficiente para que las personas olviden sus respuestas anteriores, pero no tanto como para que les sucedan cambios en el concepto medido).

Usualmente se deja un tiempo de entre 2 semanas y un mes entre ambas mediciones, pero esto depende de cada concepto.

El supuesto es que si hay relación entre las respuestas dadas en la primera y la segunda oportunidad, el instrumento ha demostrado un grado apreciable de fiabilidad. Esta asociación usualmente se mide a través de índices de correlación (Pearson con frecuencia) y se considera aceptables correlaciones mayores que 0,8.

El problema de esta forma de medir la fiabilidad es que una alta correlación entre medidas también podría deberse a efectos de la memoria o, por el contrario, una baja correlación podría deberse a cambios ocurridos en los sujetos en el intervalo entre ambas mediciones.

- b) **Diseño de formas paralelas:** Consiste en generar dos instrumentos muy parecidos, que midan el mismo concepto. Ambos instrumentos (que no son exactamente iguales, al menos en su redacción) deben ser aplicados en un sólo momento al grupo.

El supuesto detrás de este procedimiento es que si las personas responden lo mismo en ambas formas, esto ha sido equivalente a aplicar dos veces el mismo instrumento, por lo que la correlación entre ambas formas nos dará una aproximación a la fiabilidad de cada una de ellas.

Si bien este procedimiento tiene la ventaja de disminuir el impacto de la memoria sobre la prueba de fiabilidad, introduce el problema de la diferencia entre las dos formas, por lo que la falta de relación podría deberse sólo a que ambas formas son muy diferentes y no a falta de fiabilidad de cada instrumento.

Por otro lado, si tratamos de evitar este problema creando dos formas muy parecidas, puede suceder que las preguntas sean tan similares que la correlación entre las dos formas sólo se explique por esta similitud, y no sea adjudicable a la fiabilidad de cada instrumento.

- c) **Consistencia interna:** Otra dificultad que tienen los procedimientos anteriores es que requieren un alto esfuerzo consistente en lograr que las personas respondan dos veces al mismo instrumento, o en crear dos instrumentos cuando sólo necesitamos uno.

Por ello, una solución posible es aplicar un sólo instrumento una sola vez, a un sólo conjunto de sujetos, pero analizar las respuestas como si correspondieran a la aplicación de dos cuestionarios paralelos. Esto se logra dividiendo el instrumento en dos, calculando una puntuación para cada persona en cada mitad del instrumento y correlacionando ambas mitades. Luego esta correlación se tiende a corregir para evitar la pérdida de asociación producida por hacer el cálculo sólo con la mitad de los ítems.

Si la correlación entre ambas mitades es lo suficientemente alta (0,8 usualmente), se asume que el instrumento es fiable, pues esta correlación nos indica que habría pasado si aplicamos el cuestionario dos veces a un sólo grupo.

Producto de su bajo costo (sólo requiere procedimientos de análisis estadístico, no aplicaciones repetidas o formas paralelas), esta forma de estimar la fiabilidad es la más utilizada, lo que ha generado una utilización mayor aún de la escala Likert, ya que ella se presta particularmente bien a su división en mitades.

2. Procedimientos para chequear la validez de una medición (índice o escala):

- a) **Análisis de Convergencia:** Si la puntuación obtenida por las personas en el instrumento que estamos evaluando correlaciona fuertemente con otras medidas del mismo concepto o conceptos similares, se considera que eso es un indicador de la validez de la medición realizada.

Lo ideal es que las otras mediciones del concepto sean lo más independientes posibles de nuestra propia medición y que se considere (por estudios previos por ejemplo), que ellas son a su vez mediciones válidas.

Estas otras mediciones pueden ser de la más diversa naturaleza: puntuaciones de cuestionarios, información secundaria, registros de hechos, etc.

- b) **Análisis de Divergencia:** Al contrario que en el procedimiento anterior, otra forma de validar una medición es mostrar que ella se diferencia de conceptos de los cuales debe diferenciarse. Por ello, si nuestra medición no está correlacionada con variables con las cuales no debe correlacionar, esa información también aportará a la validación del instrumento.

- c) **Análisis de Discriminación:** Por otro lado, también se puede aportar evidencias a la validez de un instrumento demostrando que éste es capaz de separar con pocos errores a dos grupos que son realmente diferentes.

Por ejemplo, si aplicamos un instrumento para medir autoritarismo a dos grupos: uno realmente autoritario y otro realmente no autoritario, nuestro

instrumento, si es válido, debiera ser capaz de separar efectivamente entre ambos grupos, asignando puntuaciones muy diferentes a ambos.

- d) **Análisis de jueces:** Una forma no empírica de afirmar la validez de un instrumento, es someter a éste al juicio de expertos, quienes respaldan, a partir de sus conocimientos previos, que el instrumento es adecuado para medir lo que se desea medir.
- e) **Análisis teórico:** Finalmente, también se puede respaldar la validez de un estudio realizando un análisis teórico que justifique porque esas preguntas pueden informar adecuadamente del concepto a medir. Este procedimiento se utiliza especialmente en aquellos instrumentos en que la relación pregunta / concepto, no es tan clara porque se ha optado por utilizar preguntas indirectas para construirlo.
Por ejemplo, la Escala de Autoritarismo de Adorno, incluye algunas preguntas relacionadas con la relación entre el sujeto y sus padres, especialmente en el campo de la obediencia a las normas familiares. Se justifica esta estrategia a partir de la teoría psicoanalítica (Pastor, 1983).

En conjunto, debemos entender que todas estas pruebas nunca demuestran absolutamente la validez de las medidas que tomamos, ya que tanto la validez como la fiabilidad son siempre relativas. Por ello estas pruebas deben considerarse como evidencias de validez y fiabilidad. Si un instrumento acumula muchas de estas evidencias, sin duda tendremos más confianza en las puntuaciones que obtengamos con él.

No obstante, no debemos olvidar que a pesar de obtener buenas evidencias de la validez o fiabilidad de alguna medida y que hayamos tomado todas las providencias para medir de la mejor manera posible ese concepto, igualmente es altamente probable que parte de lo que hayamos medido sea sólo error.

Por ejemplo, posiblemente un cierto porcentaje de las personas que respondieron lo hicieron de mala gana o afectadas por algún problema personal, otro grupo posiblemente no entendió demasiado bien la pregunta, algunos no se sintieron representados por ninguna de las alternativas propuestas, un pequeño porcentaje no quiso responder su verdadera opinión, etc. En definitiva, medir conceptos de ciencias sociales siempre incorpora un grado variable, pero frecuentemente importante, de error. Equivale a tratar de comprender una conversación escuchada en una radio con mucha estática y ruido de fondo.

Sin embargo, a pesar de todo ello, si construimos nuestros instrumentos con cuidado posiblemente obtendremos asociaciones y resultados coherentes e iluminadores del alguna área de la realidad social. Claro, dado el error con que

medimos, quizás nunca nuestras correlaciones entre variables serán todo lo fuertes que nos gustaría que fueran, pero al menos la mayor parte de las veces alcanzarán los niveles necesarios como para que podamos interpretar sus resultados.

Además, si los resultados obtenidos en un estudio se replican con los obtenidos en otros, eso nos servirá para confirmar más aún la validez de nuestra información y conclusiones.

Bibliografía

AZOFRA, M. J. (1999) "Cuestionarios". *Cuadernos Metodológicos* N° 26. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

CEA, M.A. (1998) *Metodología cuantitativa: estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid: Síntesis.

GOODE, W. y HATT, P. (1967) *Métodos de Investigación Social*. Ciudad de México: Trillas.

KÖNIG, R. (1973) *Tratado de sociología empírica*. Madrid: Tecnos.

MARTÍNEZ ARIAS, R. (1996) *Psicometría: teoría de los tests psicológicos y educativos*. Madrid: Síntesis.

MUÑIZ, J. (1996) *Psicometría*. Madrid: Editorial Universitas.

———. (1997) *Introducción a la teoría de respuesta a los ítemes*. Madrid: Pirámide.

———. (1998) *Teoría Clásica de los tests*. Madrid: Pirámide.

MUÑOZ, V. (2004) "Imágenes y estudios cuantitativos en la construcción social de la juventud chilena". *Última Década* N° 20, pp. 71-94.

NAVAS ARA, M. J. (2001) *Métodos, diseños y técnicas de investigación psicológica*. Madrid: UNED.

PASTOR, G. (1983) *Ideologías. Su medición psicosocial*. Barcelona: Herder.

PNUD (2002). *Desarrollo humano en Chile: Nosotros los chilenos, un desafío cultural*. Santiago de Chile: PNUD.

SIERRA, RESTITUTO (1979). *Técnicas de investigación social*. Madrid: Paraninfo.

SUMMERS, G.F. (1982). *Medición de Actitudes*. Ciudad de México: Trillas.

El diseño de índices sintéticos a partir de datos secundarios: Metodologías y estrategias para el análisis social

RODRIGO MÁRQUEZ* 26

Las estadísticas sociales en general y los índices sintéticos en particular se han hecho cada vez más presentes en la experiencia profesional de los sociólogos; especialmente en aquellos contextos donde se reflexiona y actúa en torno al diseño de políticas públicas y al desarrollo.

El debate sobre los temas de la modernización y el desarrollo en Chile se construye hoy en gran medida a partir de las estadísticas. Diversos actores, públicos y privados buscan servirse de su imagen de cientificidad y neutralidad para legitimar sus puntos de vista, instalar agendas de debate público, incidir en la toma de decisiones; en definitiva, construir realidad social a partir de sus intereses particulares.

Este prurito por formalizar los más variados fenómenos sociales en números e índices sintéticos pareciera responder, por una parte, al imperio de un tipo de lenguaje que expresaría la racionalidad tecnocrática que surge hoy como modelo de gestión de los asuntos públicos. Por otra parte, esto podría asociarse a un intento por apoyar, desde la ideología de la neutralidad valorativa de la ciencia, la legitimidad del modelo de desarrollo chileno. O bien, podría constituir un intento por imponer la racionalidad por sobre el voluntarismo en las decisiones políticas, otorgándoles a las estadísticas un rol parecido al de un árbitro socialmente aceptado, quien sería el responsable de marcar con imparcialidad el límite entre lo deseable y lo posible.

Coherente con ese contexto es que parece observarse en Chile una especie de “obsesión por el ránking”, constatada en el impacto comunicacional de la gran cantidad de índices que comparan al país con otros, para elevarnos al podio de los elegidos un tiempo o hundirnos en la oscuridad de los marginados en el segundo siguiente. Pareciera ser que por su especial momento en el proceso de

* Sociólogo Universidad de Chile.

26 Investigador Equipo de Desarrollo Humano PNUD-Chile. Profesor Carrera de Sociología, Universidad de Valparaíso.

desarrollo chileno –a medio camino de algo parecido al desarrollo– el país necesita de elementos externos que lo justifiquen. Para ello, “medirse” puede ser la mejor manera para distinguirse de quienes queremos separarnos y para obtener credenciales suficientes para ser aceptados por aquellos a quienes queremos parecernos.

En este contexto general, instrumentos como los índices de pobreza; de desarrollo humano, de equidad; de distribución del ingreso; de sustentabilidad ambiental; de competitividad; de transparencia; entre muchas otras temáticas posibles, pueblan con profusión el debate público actual. De allí que sea necesario el disponer de las herramientas que hagan comprensibles dichos instrumentos y les otorguen un sentido que vaya más allá de la mera “fascinación tecnocrática” o la “numerología”

En este artículo me propongo hacer una reflexión en torno al diseño y uso de índices sintéticos para el análisis de la realidad social, contruidos sobre la base del manejo de datos secundarios. Esto es, el conjunto de herramientas metodológicas que pretenden cuantificar de modo sintético las características de fenómenos sociales complejos, no directamente observables por la vía de las estadísticas sociales tradicionalmente disponibles, con el fin de distinguir y jerarquizar diferentes unidades de análisis.

El principal mensaje de este artículo apunta a enfatizar que en el proceso de diseño y cálculo de un índice sintético lo más importante es mantener la coherencia entre las decisiones metodológicas adoptadas, las concepciones teóricas que las informan y los objetivos estratégicos buscados.

Para fundamentar lo anterior no se expondrá aquí la metodología de un índice en particular sino más bien criterios generales a considerar en el diseño de cualquier índice. No obstante, para ejemplificar los diversos puntos a considerar utilizaré materiales tomados de mi experiencia de trabajo con los Índices de Desarrollo Humano.

1. La necesidad de índices sintéticos para estudiar lo social

Existe consenso en que para enfrentar los problemas sociales se requiere, en primer lugar, de información que permita objetivar los fenómenos, desmitificándolos y ofreciendo herramientas para el monitoreo público de su evolución.

Sin embargo, a menudo sorprende la existencia de una enorme cantidad de información en el ámbito del sistema económico y su no correlato en el sistema de lo social. En economía desde mucho tiempo atrás se establecieron las bases de un sistema de cuentas nacionales y de un sistema de indicadores de monitoreo

de la actividad económica, que permite, a quienes participan del mercado, la toma de decisiones en condiciones de amplia disponibilidad de conocimientos acerca de los aspectos más básicos relativos al funcionamiento de los mismos.

En relación con la sociedad, en cambio, es clara la menor disposición de indicadores. En gran parte esto se debe a la ausencia de un sólo paradigma respecto a cómo se organiza la sociedad ni menos su reducción a un modelo de “equilibrio general” o “función de producción” de la sociedad al estilo de los que disponen los economistas cuando analizan la economía como un sistema funcional.

Es claro que buena parte de la validación externa del estatus científico de una disciplina como la sociología se juega hoy en su capacidad de realizar este tipo de formalizaciones. En opinión de algunos, son éstas las operaciones que permitirían, además de su diálogo con otras ciencias, su validación como herramienta confiable para el diseño y toma de decisiones en el ámbito de las políticas públicas. En mi opinión, siendo este un campo de mucha importancia y relevancia práctica, no debe ser considerado como el único exponente de la sociología como ciencia. Tal vez esa sea una pretensión de quienes sólo validan el ámbito de las comprobaciones matemáticas como representantes legítimos del método científico. En este sentido, las metodologías cualitativas de investigación son tan científicas como las cualitativas y obedecen a su propio marco epistemológico, teórico y técnico. Más aún, en muchas ocasiones la mayor potencia de un proceso de investigación social se obtiene de la integración de perspectivas metodológicas que, informándose mutuamente, permiten tomar mejores decisiones y dar un marco de sentido más amplio para la interpretación de resultados concretos.

Por otro lado, la menor disposición de formalizaciones estadísticas en el análisis de lo social, puede también deberse al mayor nivel de abstracción y difusión conceptual en que dicho análisis suele operar. Por lo general, éste se refiere a categorías complejas que apuntan a fenómenos multidimensionales que van más allá de conductas concretas y que incluyen de manera central valoraciones subjetivas específicas susceptibles de diversas interpretaciones teóricas. Existe una importante diferencia de complejidades entre cuantificar cuántas unidades de un determinado producto fueron compradas por los consumidores, por ejemplo automóviles; versus la determinación de si dicho automóvil sitúa o no a quién lo compra en una clase o estrato social diferente al resto de las personas. Lo mismo podría decirse de la diferente complejidad existente en medir si una persona obtiene o no obtiene ingresos y el monto de estos, versus la necesidad de definir si esa persona vive o no en la pobreza.

De allí se deriva, entonces, que la confección de indicadores sintéticos responde a la necesidad de medir fenómenos complejos, no directamente observables por variables individuales ya existentes.

Es por ello, que la producción de índices sintéticos se estructura la mayoría de las veces a partir de la previa disposición de datos secundarios respecto de los cuales se realizan unas determinadas operaciones. Los datos secundarios son aquellos que han sido generados de manera independiente y con objetivos diferentes a los de la investigación en curso. Estos pueden “nacer” como datos primarios –levantados desde la observación de la realidad especialmente para una investigación en curso– sin embargo se tornan datos secundarios al ser publicados y quedar a disposición de otros investigadores para ser usados.

En consecuencia en la elaboración índices sintéticos se trata de reordenar y resignificar dichos datos secundarios en función de un marco teórico y metodológico nuevo, que obedece al fenómeno que se pretende describir o analizar con objetivos específicos que son distintos de los objetivos que se tuvo en cuenta para la producción o levantamiento de dichos datos primarios. Se trata más bien de dar nuevo sentido a las estadísticas corrientemente en uso que cobra nueva potencia al ser puestas en contexto de una medición de indicadores sociales más amplia.

En otras palabras, darle el estatus de índice a una estadística cualquiera implica asignarle a ese número la calidad de guía; de evaluador; de mirada resumen de un proceso mucho mayor del cual este es sólo una manifestación externa.

¿Qué diferencia hay entre los índices sociales y los “números índices” utilizados en el análisis económico? La principal diferencia de los índices sintéticos con los llamados números índices utilizados en economía es que estos se refieren más bien a una manera de analizar datos. Es decir, existiendo ya una medición válida y confiable del fenómeno estudiado, los “números índice” proveen de herramientas de comparación entre unidades o tiempos de esa misma medición. En el caso de los indicadores sociales sintéticos, se trata de generar una primera medición del fenómeno investigado, antes siquiera de analizar su evolución o comparación. Es diferente simplemente “tomar” el precio de un bien y luego analizar válidamente cómo este precio evoluciona en el tiempo que incorporar el nivel general de precios relativos de los bienes en un sistema más complejo de medición de la calidad de vida de una determinada comunidad donde esos precios operan. Tal es la diferencia que incluso, a partir de mediciones complejas como el IDH sería posible emplear las técnicas analíticas de los números índice para dar cuenta de cómo evolucionan en el tiempo las cifras de IDH de un país o bien cómo se comparan con las de otro país.

A no equivocarse: Un índice es sólo un instrumento; como tal, nunca puede ser un fin en sí mismo. Antes bien un índice es un medio para el conocimiento y eventual intervención en una realidad que por lo general será siempre más compleja que la indicada por un número. Al llevar las mediciones más allá de su real naturaleza, se corre el peligro de “reificar” los fenómenos sociales reduciéndolos sólo a sus mediciones: ejemplo de esto es la pobreza, un fenómeno multidimensional, generalmente limitado a la cantidad de personas por debajo de la línea de ingresos necesaria para comprar determinada cantidad de alimentos.

Lo que se dice del Índice de Desarrollo Humano resulta válido como prevención general para el uso de este tipo de herramientas: se dice muy pedagógicamente que “si el desarrollo humano es como una casa con múltiples habitaciones, el IDH sería la puerta de la casa. Nadie puede juzgar la casa tan sólo por las características de la puerta; sin embargo, si alguien desea conocer y juzgar realmente la casa, aparece sensato que entre a ella usando la puerta”.

Una consecuencia perversa y extrema de la sobrestimación del rol de las estadísticas sociales es la creencia en que “lo que no se puede medir, no existe” reduciendo así las posibilidades de comprensión de los fenómenos y las posibilidades de acción sobre ellos.

Es tan potente esta manera de ver las cosas que en ocasiones el “visibilizar” una determinada situación es el principal objetivo de la generación de estadísticas sociales. Fenómenos como la violencia intrafamiliar o el maltrato infantil, son ejemplos de fenómenos que han ganado mucha exposición pública y “existencia” como preocupaciones válidas y urgentes de la sociedad, desde el momento en que pudieron elaborar sistemas de mediciones públicas legitimadas vía la construcción de datos cuantitativos. Por el contrario, aún persisten ámbitos de difícil medición donde las llamadas “cifras negras” conspiran contra su valoración por parte de la sociedad (ejemplo de esto es el fenómeno del aborto).

Lo anterior no debe tampoco hacer perder de vista a los actores públicos cuál es el sentido final de su acción. No pocas veces se observa que las políticas públicas consagran enormes esfuerzos sólo al ámbito de la medición de fenómenos y no a su transformación. Esta crítica no implica desconocer, como ya se dijo, que en muchos ámbitos de acción pública, la mera generación de información completa y comparable es ya un aporte de mucha potencia para el diseño de estrategias de intervención. El punto es que esto no puede ser confundido con la misión final de las entidades públicas.

Otra consecuencia perversa, es la “sacralización de las cifras” que apunta a las consecuencias que ellas tienen en quienes las usan para regir sus actividades:

un acerto tomado de la sociología organizacional señala: “Obtienes lo que mides”. Esto enfatiza que las personas ajustarán su conducta de modo tal de realizar precisamente aquellas conductas que, sabido de antemano, constituirán la medida externa de su eficacia. Extrapolando este ejemplo al debate país, implica, por ejemplo, preocuparse más por el porcentaje de pobreza de ingresos que seamos capaces de reducir en un momento dado (y las políticas que tengan ese efecto) más que por la construcción de capacidades humanas relativas, por ejemplo, al empoderamiento o autoconfianza de quienes se mueven a un lado y el otro de la estadísticamente definida “línea de pobreza”. “Si me evalúan por esa cifra que sólo mira los ingresos, ¿importa todo lo demás?”

2. ¡Haga usted un índice!

Puestos a la labor de diseñar un índice, es preciso tener en cuenta variados elementos:

1. Los aspectos epistemológicos

Como en toda acción de descripción de la realidad, el objeto a describir nunca deja de estar plagado de las decisiones que el investigador analista ha tomado de modo de reducir la complejidad del fenómeno a los aspectos que son de su interés en un momento dado. La validez de estos instrumentos muchas veces se basa en la aceptación (al menos temporal) de las condiciones o de las decisiones de los investigadores de modo tal que es necesario entrar en su lógica para comprender por qué otorgan los significados que otorgan a las variables que utilizan. Ese conjunto de reglas, que deben estar claramente explicitadas en el anexo metodológico que debe acompañar a cada instrumento nuevo, son las reglas desde las cuales los investigadores nos proponen mirar la realidad a objeto de conocerla en unos específicos aspectos y dimensiones. Por ello, todo índice es siempre la reducción de la multidimensionalidad de un fenómeno a aquellas dimensiones de interés para el investigador y que han podido ser puestas en un sistema de medición válido.

Otros aspectos epistemológicos involucrados dicen relación con la construcción de definiciones valorativas respecto a cómo se evaluará las cifras del índice construido. ¿Qué es bueno o malo? ¿Qué es mucho o poco? ¿Qué es deseable o no deseable? Son todas definiciones que son externas al fenómeno en sí mismo y que serán materia de debate y consenso entre los investigadores previo a su materialización en mediciones concretas.

2. Los aspectos conceptuales teóricos y su integración a los aspectos metodológicos, prácticos y estratégicos

Uno de los principales mensajes que es posible entregar en esta parte, a la luz de la experiencia, es recalcar el hecho de que el diseño y cálculo de un índice no es nunca una tarea puramente metodológica. La ya consabida distinción entre teoría y metodología puede mover a engaño en este proceso de cuantificación.

Efectivamente de lo que se trata es integrar las decisiones metodológicas en un sistema más amplio donde la teoría es la rectora de dichas decisiones. Una de las primeras bases de la validez de los índices es que estos respondan en su forma matemática a las características teóricamente definidas del fenómeno a describir.

Veamos cómo se da esta relación en el caso del Índice de Desarrollo Humano (IDH):

En lo conceptual, se entiende por Desarrollo Humano el proceso mediante el cual se aumentan las capacidades y opciones de las personas. Ello apunta a reconocer a todas las personas como sujetos sociales capaces de perseguir la realización del tipo de vida que les parezca valorable. Esta mirada representa una especial manera de abordar el desarrollo que implica, entre otros elementos, un cambio de perspectiva en la forma en que se analizan los procesos sociales: del énfasis en los sistemas sociales (la economía por ejemplo) se avanza hacia un énfasis en las personas como ámbito primordial de observación. Ello se traduce en no olvidar que la real “medida del éxito” de una sociedad no debe ser sólo el crecimiento económico sino más bien la medida en que dicho crecimiento se traduce en mayores libertades y oportunidades para la forma en que las personas viven sus vidas.

El Desarrollo Humano intenta ser también una mirada multidimensional, abarcando los distintos aspectos que forman parte de nuestras vidas tanto en lo material como lo cultural y espiritual. Al centrarse en las personas enfatiza su preocupación por los fines que alcanza o debe alcanzar el desarrollo buscando no limitarse sólo al examen de los medios que se utilizan para alcanzarlos. Junto a estos elementos, el enfoque del desarrollo humano se distingue también de otras formas de mirar lo social puesto que incorpora en su visión un “enfoque normativo”. Esto significa que existen ciertos principios básicos que son puestos como aspiraciones del tipo de sociedad que se desea. Principios que constituirían condiciones indispensables para el mayor despliegue del desarrollo humano de todos los miembros de una sociedad. Estos principios básicos conforman un horizonte hacia el cual los procesos sociales debiesen tender. Al mismo tiempo constituyen un marco de evaluación de la situación actual de cada sociedad.

Es así como la estructura metodológica del IDH corresponde a ese marco teórico. El Índice de Desarrollo Humano (IDH) es un instrumento que, reconociendo la multidimensionalidad del fenómeno, opta por medir las capacidades humanas sólo en tres dimensiones, a saber: salud, educación e ingresos.

¿Por qué se toma esta decisión? Según la historia de este índice, ante la necesidad de construir una medición que sirviera para comparar la realidad del desarrollo humano de más de 170 países muy diferentes en sus niveles de desarrollo en y las valoraciones culturales en torno a este, resultaba indispensable construir un mínimo común. Entonces se planteó que del conjunto de las dimensiones en que la vida humana puede expresarse existirían tres aspectos que son igualmente valorados interculturalmente y en distintos tiempos; estos son: el llevar una vida larga y sana (dimensión salud); el tener los conocimientos para comprender el mundo y participar comunicativamente de él (dimensión educación); y el disponer de los recursos económicos para llevar un nivel de vida material decente (dimensión ingresos). Es por esa razón que se escogieron esas tres dimensiones.

Junto a esta razón de tipo sustantivo, se tuvo también en cuenta otra de tipo práctico: la necesidad de escoger dimensiones para las cuales existieran suficientes datos comparables y completos en los diversos países analizados. Finalmente existe también una razón estratégica muy importante cual es la necesidad de mantener la simpleza en la construcción del IDH. Este rasgo permitiría la futura comunicabilidad pública del Índice a un público no especialista. Recuérdese que el objetivo estratégico de este Índice (y de los informes mundiales y nacionales de Desarrollo Humano que lo contienen) es generar debate público a distintos niveles.

Razones similares se esgrimen para definir la ponderación que se le otorgará a cada una de las tres dimensiones del IDH. Se plantea que más allá de las eventuales correlaciones entre las dimensiones, resulta de la mayor importancia sustantiva para el IDH el que éste no asigne peso especial a ninguna de las dimensiones. Con esto se hace presente la idea de que las diferentes dimensiones del desarrollo humano son igualmente importantes. Como se ve, esto nuevamente apunta a quitar supremacía a la dimensión ingresos (la economía) como único patrón de evaluación del desarrollo de los países.

Otro rasgo importante de la metodología del IDH se refiere al contraste de cada variable individualmente considerada contra un valor mínimo y máximo definido normativamente (sobre la base de una meta deseable y alcanzable). Esto significa que el IDH da cuenta de cuán cerca o lejos se encuentra una sociedad de la meta ideal del desarrollo humano (representada en términos numéricos por el valor 1), destacando lo avanzado y cuantificando la magnitud

de los desafíos que quedan por delante. Este rasgo se vincula al carácter normativo de la base conceptual del desarrollo humano. Pero junto a este objetivo de coherencia conceptual, esta operación cumple con un objetivo metodológico vital al pensar en índices sintéticos, cual es el de estandarizar las diferentes variables expresadas en unidades de medida distintas, homogeneizándolas en una escala común con rango cero a uno.

Finalmente, y en consonancia con su marco teórico, el IDH agrega la información sintetizando en un número único el nivel de logro en tres dimensiones que por lo general se presentan por separado, dando cuenta de la multidimensionalidad del fenómeno del desarrollo humano.

Dada la naturaleza de los fenómenos que intenta describir y los indicadores utilizados para hacerlo, el IDH es un índice de carácter estructural. Es decir, da cuenta del nivel de capacidades humanas acumuladas en el tiempo. Por ello sirve para monitorear la evolución del desarrollo humano en períodos largos de tiempo. No es un índice orientado a medir las variaciones coyunturales de la situación de los países.

Como queda de manifiesto a la luz del ejemplo del cálculo del IDH, en todo proceso de operacionalización de un índice existe un juego de negociación y finalmente de compromiso entre lo teóricamente deseable, lo metodológicamente posible y lo estratégicamente necesario.

Un punto aparte en la exposición merece la posibilidad de realizar una “crítica cultural” a los índices sintéticos. Efectivamente todos los índices propuestos, especialmente los diseñados para ser aplicados en muchos países diferentes imponen las categorías que sus diseñadores sustentan respecto a lo deseable, a lo valorable, a lo relevante o a lo que se considera satisfactorio para una determinada visión. Estas definiciones generales pueden en ocasiones ser resistidas por aquellos que no se sienten representados en la visión que el índice propone.

El ejemplo más evidente de esta situación se refiere a las poblaciones indígenas. Cuando se trata de levantar información respecto al desarrollo de la población indígena en el país, tienden a chocar las visiones conceptuales que informan los instrumentos de medición. En el documento “Índice de Desarrollo Humano de la población Mapuche en Chile”, publicado en 2003 y que es fruto de una investigación conjunta entre el equipo de Desarrollo Humano del PNUD y el IDER de la Universidad de La Frontera, se avanzan algunas consideraciones generales sobre este punto particular:

“Si quisiésemos entrar en la discusión cultural de los indicadores, ¿qué elementos y experiencias debiésemos tener en cuenta? Sin intentar hacer un recuento exhaustivo de estos desafíos, es posible mencionar a modo de ejemplo los siguientes ámbitos a tomar en cuenta: En primer lugar, desde el punto de vista de

los indicadores incluidos en el IDH, puede plantearse el tema del alfabetismo: en rigor, las estadísticas oficiales por lo general miden las habilidades comunicativas de los miembros de una comunidad en el idioma oficial de aquella. En otras palabras, la pregunta por “saber leer y escribir” se refiere, en el caso chileno, a saber hacerlo en castellano. Esta mirada no incluye una pregunta por la existencia de una diversidad de lenguas en una comunidad. Dado esto, legítimamente se podría plantear la necesidad de hacer dichas distinciones.

Otra posible mirada a esto tiene que ver con la unidad de análisis relevante. En la mayoría de los casos, se considera como unidad de análisis a personas individuales cuyos perfiles se agregan para dar cuenta del nivel promedio de capacidades en una determinada comunidad. Sin embargo esta mirada podría ser desafiada por una visión de lo social en general y del desarrollo en particular que ponga énfasis en la comunidad y en la construcción de vínculos sociales, como la unidad de análisis relevante.

Por otro lado, se ha hecho mención a la variable medioambiental o ecológica como parte inseparable de la evaluación de los logros del desarrollo. Aquellos grupos que se piensan a sí mismos en una estrecha relación con la naturaleza no se verán satisfechos en una evaluación que sólo ponga atención a cómo aumentan las capacidades de los individuos sin tomar en cuenta cuál es el complemento de estas con el entorno natural. La experiencia internacional al respecto muestra que esta discusión es relevante. Sin embargo no es una línea de investigación que se haya asumido. Esto por la dificultad conceptual de establecer esas distinciones de manera interculturalmente válida. A esa restricción se agrega la siempre presente dificultad para disponer de datos para describirlas.

Esta situación particular resulta útil para advertir que más a menudo de lo que parece, las definiciones metodológicas hechas por los analistas se verán desafiadas por el debate público.

No en pocas ocasiones el público no vinculado al mundo de la investigación y que se constituye en usuario ocasional de las mediciones, tienden a exigirles a estas virtudes y características que van mucho más allá de lo que pueden entregar. No es raro, por ejemplo, que al IDH se le tenga por un índice de “calidad de vida” y en cuanto tal sea juzgado insuficiente por el público, puesto que no incorpora ninguna de las dimensiones que hoy cualquier persona incluiría dentro de su propia definición de calidad de vida (por ejemplo, delincuencia; estrés cotidiano; relaciones familiares y muchas otras). De esta crítica del sentido común no se escapan tampoco la cifras de pobreza ni las de empleo (se critica por ejemplo, en éstas, que el sólo hecho de que se haya trabajado al menos una hora durante la semana anterior a la medición, no es suficiente para considerar a una persona como empleada).

En fin, cualquier conjunto de decisiones metodológicas y conceptuales cristalizadas en un índice puede ser desacreditada desde una mirada maximalista o autorreferida, poco dada a comprender a los instrumentos dentro del marco de sus restricciones y potencialidades. El analista que desee ofrecer sus mediciones al debate público deberá estar preparado para defenderlas de esos ataques “desde fuera de la mesa” y validarlos a través de explicaciones sencillas que hagan ver a los interlocutores que los instrumentos sirven para algunas cosas y no para todas ellas.

3. Las fuentes de datos

Ciertamente nada puede hacerse si no existen datos. Como se señaló arriba, la tarea del diseño y cálculo de índices dice relación con la posibilidad de servirse de estadísticas primarias para dotarlas de un sentido analítico nuevo. Luego, si no hay datos no hay índice posible. De allí que una de las primeras labores a realizar ante la necesidad de cuantificar es identificar dónde están, qué calidad tienen y qué acceso efectivo tengo a los datos que necesito.

Chile, comparado con otros países de la región, tiene un buen nivel de sistematización de información pública. Por cierto esto varía según la temática de que se trate: muy detallada en materias de economía (incluyendo el empleo) y menos completas y actuales cuando nos movemos hacia temas sociales (como la cultura, por ejemplo).

En Chile, fuentes como los censos y las diversas encuestas llevadas a cabo por el Instituto Nacional de estadísticas (INE); junto con las encuestas CASEN de MIDEPLAN y las serie de cifras de cuentas nacionales generadas por el Banco Central son, en gran medida, el corazón de los datos públicos disponibles para los analistas. Se agregan a ellas las series de datos oficiales de entidades públicas sectoriales tales como el ministerio de educación, el de salud, entre muchos otros.

Para el cálculo de índices sintéticos, la mayoría de las veces se utilizan datos secundarios. Esto no quiere decir que no existan esfuerzos de construcción de índices que produzcan sus propios datos primarios (ejemplo de ello es la encuesta CASEN con el índice de incidencia de la pobreza).

Las restricciones de los datos pueden ser de diverso tipo:

En primer lugar pueden existir datos, pero no actualizados en cuyo caso se debe evaluar cuán antigua es la información y en qué medida esto puede invalidar los resultados finales del índice que se pretende construir.

En segundo lugar puede suceder que existan datos pero estos no cubran completamente todas las unidades que me interesa comparar. En ese caso debe

evaluarse la posibilidad de, primero, excluir del análisis las unidades sin dato (esto debe ser evaluado en un análisis “costo-beneficio”: ¿cuánto esfuerzo demanda generar la información faltante?; ¿cuán robustos serán los datos que genere?; ¿pondrán en peligro la validez y consistencia de los datos de que sí dispongo? No se debe olvidar que esta decisión de excluir o no unidades de análisis también está mediada por las consideraciones formales y políticas en que el estudio en cuestión se inserte. En ocasiones más vale no calcular ningún índice si una unidad muy relevante no dispone de datos o si no es sostenible la exclusión atendidas las demandas de inclusión de aquellas entidades a quienes van dirigidos los resultados del estudio.

En tercer lugar debe evaluarse la posibilidad de completar la información faltante en base a diferentes criterios.

En el caso de series de tiempo, debe evaluarse la posibilidad de “**interpolación**” de datos, esto es, la inclusión en los puntos faltantes de la serie de datos de aquellos estimados según la aplicación de la progresión observada inter temporalmente en los otros datos de la serie efectivamente disponibles (esta operación puede también realizarse apoyado en ecuaciones de regresión).

En otros casos deberá evaluarse la posibilidad de hacer algún tipo de supuesto que nos de una **estimación** plausible de los valores reales de cada unidad medida. Siendo esta situación de muy variada naturaleza, por lo general deberá recurrirse a modelos ad hoc (el caso típico se refiere a la estimación del nivel de ingresos de un hogar sobre la base de la escolaridad del jefe de hogar). En todo caso, la solidez de estas estimaciones deberá ser probada en el mérito del propio modelo utilizado y también al evaluar la coherencia lógica de los resultados agregados obtenidos finalmente.

Por ser una solución bastante creativa aplicada en un estudio real, reproduzco a continuación la estimación realizada en el año 2000 en el marco del cálculo del IDH para todas las comunas de Chile. Allí fue necesario estimar datos para las comunas que no estaban autorrepresentadas en la encuesta CASEN 1998. Este ejemplo se extrae del documento “Desarrollo Humano en las comunas de Chile”, PNUD y MIDEPLAN, Temas de Desarrollo Humano número 5. Allí se consigna lo siguiente:

“Características generales del modelo de estimación utilizado”²⁷.

En general, la construcción de este modelo de estimación estadístico consistió en poner frente a frente la información de la Encuesta CASEN de 1998 y la

²⁷ Si bien se trató de un trabajo colectivo, especial responsabilidad en el diseño de este modelo le cupo a Iris Delgado, de MIDEPLAN.

información del Censo de Población y Vivienda de 1992, última fuente donde existe información completa para todas las comunas del país.

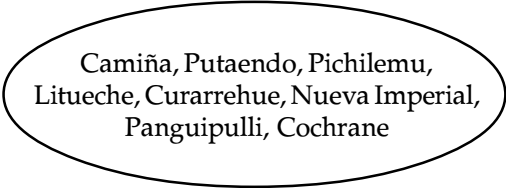
Se siguieron los siguientes pasos:

- Se analizó conceptual y técnicamente qué variables del Censo eran los mejores estimadores de las variables de la CASEN 98, tanto en educación como en ingresos.
- Luego esas variables se usaron para definir qué comunas eran las más similares entre sí en el Censo del 92. Con ello se formaron 30 grupos de comunas (lo más parecido posible al interior de ellos y lo más diferente posible entre grupos). Dentro de cada uno de los 30 grupos formados hay por lo menos una comuna para la que sí existen datos en la Encuesta CASEN 98. El supuesto aquí, es que las comunas que se comportan igual en el Censo del 92 (en las variables de agrupamiento), siguen siendo semejantes o parecidas en las variables del 98. Luego, es posible atribuir a todas las comunas de cada grupo que no tienen datos en el 98, los datos de aquellas que sí los tienen y que son parte del mismo grupo.

EJEMPLO DE APLICACIÓN DE ESTE MODELO.

A modo de ejemplo, veamos la aplicación de este modelo para el cálculo de los años promedios de escolaridad de las comunas de Litueche, Panguipulli y Cochrane, para las cuales no disponemos de la información actualizada al año 1998.

1. Según el análisis de conglomerado realizado con la información del CENSO de 1992, el grupo N° 7 está formado por las comunas de:



Camiña, Putaendo, Pichilemu,
Litueche, Curarrehue, Nueva Imperial,
Panguipulli, Cochrane

2. Los años promedios de escolaridad para el año 1998, según la Encuesta CASEN, para las comunas de este conglomerado y para las cuales se dispone de información se muestran en el siguiente cuadro:

Cuadro 1.
Años promedio de escolaridad para cinco comunas pertenecientes a un conglomerado

Región	Comuna	Años promedio de escolaridad CASEN 1998
I	Camiña	5,5
V	Putendo	7,1
VI	Pichilemu	7,3
IX	Curarrehue	5,6
IX	Nueva Imperial	5,9

MIDEPLAN-PNUD, 2000

3. Con los datos de las 5 comunas del cuadro anterior calculamos la media de los años promedio de escolaridad para el conglomerado número 7. Este promedio es: 6,3 años. Las comunas para las cuales no tenemos datos y pertenecen al grupo N° 7 se les asigna el valor 6,3. Por lo tanto, Litueche, Panguipulli y Cochrane quedan con este valor en la variable años promedio de escolaridad para el año 1998.”

Finalmente, ante la ausencia de datos puede ser útil realizar una imputación a partir de criterios plausibles; esto significa que en ciertas situaciones puede usarse el dato de otra unidad y asumir que este puede reemplazar efectivamente al dato de otra unidad de análisis sin dato; por ejemplo, en el caso del cálculo de los IDH comunales se juzgó razonable imputar la cifra de años de vida potencial perdidos (AVPP) de las comunas creadas con posterioridad a la fecha del dato disponible, repitiendo para ellas el dato de AVPP de la comuna a la cual pertenecían antes de su creación. Como en todo proceso de toma de decisiones metodológicas, deben argumentarse lógicamente que la imputación realizada no alterará de manera radical las tendencias generales dado la naturaleza del fenómeno estudiado y la naturaleza de las unidades comparadas.

¿Qué hacer cuando definitivamente no hay datos disponibles?

En el caso que los datos no existan en absoluto (y aún no se desee renunciar al cálculo de un índice) se deberá recurrir a mucho ingenio para resolver el problema. Junto con no amilanarse, una solución viable puede encontrarse en la **sustitución** de indicadores.

Efectivamente, es posible fundar conceptualmente que una variable distinta a la originalmente definida puede ser un buen sustituto: ya sea porque es

una “proxy” indirecta de la variable original o bien porque, no siéndolo, apunta a un aspecto de la dimensión medida que sí tiene coherencia con la base conceptual del índice.

El IDH nuevamente nos entrega un ejemplo de esta situación: la sustitución de la variable “esperanza de vida” por la de “años de vida potencial perdidos”. En el caso de los IDH Comunales, al no disponerse de cálculos de esperanza de vida desagregados por esa unidad geográfica, se sustituyeron por una medición de la sobrevivencia promedio de una comuna dada por los datos administrativos con los cuales se construyen el dato de “años de vida potencial perdidos” (AVPP). Este indicador se construye a partir del registro de las defunciones producidas en el país. Se cuantifican la diferencia entre la edad de fallecimiento y un umbral ideal máximo (en este caso 80 años). La suma de las diferencias agregadas según un específico nivel geográfico da cuenta del nivel medio de daño o pérdida potencial de años de vida en una comunidad (ver MINSAL, 1997).

Ambas variables, esperanza de vida y AVPP apuntan a la misma idea de dar cuenta en qué medida los habitantes de un determinado espacio son capaces de “llevar una vida larga y sana”, exigencia teórica básica del IDH.

En todos estos casos se debe tener presente que las estimaciones, imputaciones y sustituciones están hechas sobre la base de supuestos que representan las características generales de las variables y de las unidades analizadas. Sin embargo es normal que existan también casos con un comportamiento anómalo. Este tipo de información será materia de desviaciones que, sin bien deben consignarse, no deben echar por tierra modelos que ajustan bien para la generalidad de las variables; antes bien, estos casos anómalos deben ser objeto de tratamientos especiales.

Dos caminos muy recorridos en estos casos son la suavización o estabilización de datos y la eliminación de datos: en el primer caso, dado que se presume en una variable un comportamiento errático o altamente influenciado por aspectos coyunturales (y en caso que esa no sea una característica deseada en el índice a construir) se optará en general por usar para un año dado, el promedio de varios años de esa misma variable. Con ello tienden a estabilizarse los datos y a tener una visión más conservadora de ellos. Fue lo realizado al incluir la variable “años de vida potencial perdidos”, AVPP, en el cálculo el IDH. Dado que este dato puede estar influenciado por situaciones coyunturales (sobre todo en comunas de poca población) se optó por utilizar un valor promedio de tres años. Con esto se logra mayor estabilidad en los valores que finalmente se incorporan al IDH.

Otra posibilidad consiste simplemente en argumentar la anomalía de un dato específico. En tal caso se recomienda retirar del modelo la variable en cuestión sustituyendo su dato por el valor promedio de la distribución u otro que se

estime más conveniente. Un criterio para esta decisión puede estar dado por la opción de trabajar con los valores centrales de una distribución con lo cual, se argumentará, se retiran del análisis todos aquellos valores que excedan un determinado valor de desviaciones estándar respecto del promedio. Por cierto cuál es ese valor de desviación estándar en cuestión, es objeto de una nueva decisión a la luz de la estructura de los datos y las necesidades del análisis que se intenta construir.

Fue lo realizado en la construcción de un índice agregado de recursos culturales comparado entre regiones de Chile (instrumento que formó parte del Informe sobre Desarrollo Humano en Chile 2002 y que fue diseñado sobre la base de tres dimensiones y trece variables agregadas. La lógica de este índice apunta a cuantificar agregadamente las desviaciones de los valores de cada región por encima y por debajo del valor promedio nacional en cada una de esas variables. En consecuencia es un índice sumatorio de distancias respecto del promedio nacional. Al utilizar datos per cápita se observó que en la Región de Aysen una inversión muy grande en recursos destinados a la incorporación de extensas áreas de territorio como parte de un parque nacional, le daban a esa región una ubicación, en esa variable de 2,5 desviaciones estándar por encima de cualquier otra región. Dada la lógica del instrumento –arriba expuesta– ésta situación tenía un fuerte impacto en la construcción del valor agregado final del Índice de Recursos Culturales, posicionando a esa región en primer lugar de toda la distribución tan sólo por el efecto de esa variable. El dato era real; la inversión en cuestión existió. Sin embargo se refería a una situación puntual que no volvería a repetirse con facilidad y que alteraba la coherencia de la distribución. Ante esta situación, se optó por retirar ese dato del cálculo del índice y atribuirle en ese caso el promedio nacional, lo que tuvo como consecuencia que la Región de Aysen se situara entonces en el quinto lugar de la distribución entre las 13 regiones comparadas.

A la mayoría de estas decisiones que se toman sobre la base de un buen sentido común del investigador más que a partir de lo mandado por una determinada técnica estadística se les suele llamar decisiones “razonadas” y su validez proviene justamente de la experiencia del analista, de su validación intersubjetiva a través de la opinión de otros analistas y también de la capacidad que estas decisiones muestren para producir modelos bien asentados y coherentes. Valga este punto para señalar que en este campo de decisiones estadísticas no hay técnica que reemplace al buen juicio. Coherencia, simpleza, robustez, serán algunos de los criterios a tener en cuenta cuando decidimos desde el oficio de analistas cuáles son las decisiones metodológicas más apropiadas en cada caso.

Finalmente, respecto de las fuentes de datos, la experiencia ha demostrado que en ocasiones vale la pena el embarcarse en la producción de datos primarios para el logro de un índice. Ejemplo de esto lo constituyen los datos de asociatividad que luego de una ardua búsqueda y registro de un número importante de organizaciones (mpas de 83.000) nos permitió subsanar una casi total disponibilidad de datos y construir un índice de densidad asociativa comparado entre regiones de Chile.

La experiencia muestra también que en este caso la creatividad y la perseverancia en la construcción de datos tiene un terreno fértil en la naturaleza del sistema administrativo burocrático del Estado chileno. Con esto apunto al hecho de que, dada la naturaleza legalista del estado chileno, existen innumerables actividades de la vida social que son permanentemente registradas por diversas instancias de administración del Estado. Estos registros además están por lo general centralizados, lo cual los hace disponibles para un analista entusiasmado. Es así como el tipo de fuente conocida como “registros administrativos” tenga a mi juicio un enorme potencial para ser explotado analíticamente. Diversos ministerios, servicios públicos, superintendencias, municipios, la Contraloría General de la República, entre otros, son generadores y guardadores de un número no menor de información aprovechable para la investigación social y que hoy se encuentra subutilizada. Su uso depende de la creatividad y perseverancia de los investigadores pero también de una política de apertura por parte de estas instituciones a la entrega de información pública que de pleno acceso a quienes quieran explotarla. Este desafío debe abordarse en los diferentes niveles de la administración pública.

4. La comparabilidad de las cifras

Junto con disponer de datos, debe procurarse que estos tengan la coherencia suficiente para ser mezclados en cálculos agregados.

Los datos que representan un mayor desafío en este ámbito son los referidos a valores monetarios. Ingresos, cantidad de producto interno bruto, entre otros, requieren expresarse en unidades comparables, para lo cual suelen analizarse aspectos como: el tipo de moneda en que se expresan las unidades medidas (en dólares, en pesos o en alguna otra unidad como UF); la comparabilidad temporal de los datos en función de la actualización de los valores observados por la variación del nivel de precios relativos, lo que da pie a la distinción entre precios corrientes (sin corregir por IPC) versus precios constantes (corregidos por IPC y generalmente referidos a un año base de comparación).

Las cifras de ingresos suelen también ser materia de comparación con los valores internacionales. En el caso de las cifras de ingreso per cápita, por ejemplo,

junto con la comparación a partir de dólares de un año base puede agregarse la complicación extra relacionada con la comparación de las capacidades de compra relativas que los ingresos tienen en cada país. Como una manera de subsanar este punto se ha implementado un proyecto comparativo, liderado por el Banco Mundial, con vistas a generar cifras de ingresos nacionales medidos en la llamada "Paridad de Poder Adquisitivo (PPA)"

Esta manera de expresar las cifras de ingreso per cápita tiende a generar confusión puesto que suelen diferir bastante de las cifras que se manejan cotidianamente expresadas en dólares norteamericanos de un año dado. En el caso de Chile, por ejemplo, esta cifra bordea los 5.000 dólares, pero asciende a cerca de los 10.000 dólares cuando se expresa en valores PPA.

¿Qué es la Paridad de Poder Adquisitivo (PPA)?

Es un factor de conversión de valores que busca representar una medición acerca de cuál es la capacidad de compra del ingreso per cápita de un país en función del nivel de precios relativos de un conjunto de bienes y servicios, comparado con el valor promedio de esos bienes y servicios en Estados Unidos.

En general se sabe que en países de menores ingresos acceder a un conjunto de bienes es más barato que en países de mayores ingresos (por ejemplo la salud), mientras que acceder a otro tipo de bienes (por ejemplo computadores) es más caro. Esta misma evaluación se hace para diversos bienes y servicios: consumo privado, comida, pan y cereales, vestuario y calzado, energía y combustibles, salud, educación, transporte y comunicaciones, consumo gubernamental, formación bruta de capital fijo.

Así por ejemplo, si el precio de un conjunto de bienes en un país A es un 50% más bajo que el precio de esos mismos bienes en Estados Unidos, se considera, para efectos de la comparación, que 100 dólares en el país A compran lo que 200 dólares en Estados Unidos, Luego al país A se le atribuyen también 200 dólares de ingreso en términos de su paridad de poder adquisitivo (PPA).

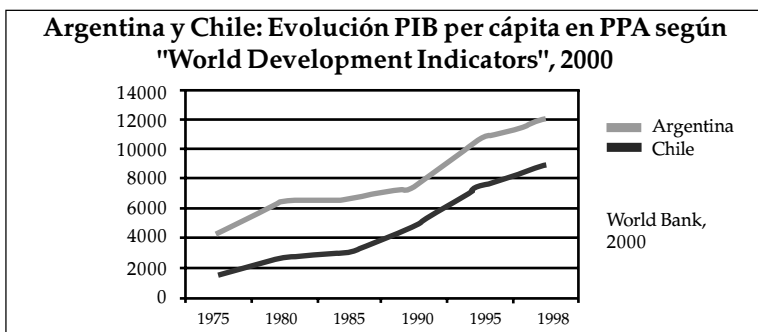
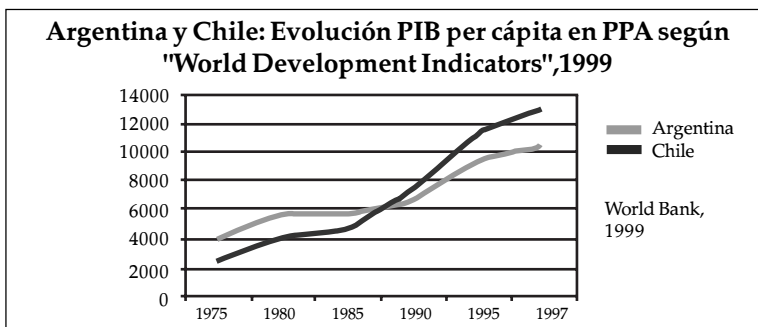
Lo anterior nos permite decir, en consecuencia, que en Chile, 5000 dólares compran lo que 10000 dólares compran en USA.

En términos concretos, para el cálculo de esta relación es preciso tener información respecto al valor de los bienes y servicios en cada país. Esos datos son recogidos en base a una encuesta de precios. A nivel mundial esta labor la lleva a cabo el "International Comparison Programme (ICP)" asociado al Banco Mundial y complementariamente otras entidades como la Universidad de Pensilvania. Estos datos son consignados año a año en el Informe "World Development Indicators" del Banco Mundial.

Un interesante ejemplo del impacto de la actualización de los datos con los que se calcula este factor de conversión lo observamos en los gráficos siguientes.

En ellos se analiza la evolución en el tiempo del PIB per cápita en PPA comparado entre Chile y Argentina. El primer gráfico muestra cómo Chile alcanza y supera a Argentina en este indicador. El segundo gráfico construido sobre una nueva base de datos de PIB per cápita en valores PPA muestra que Chile nunca ha superado a Argentina en esta materia. ¿Qué cambió de un año a otro en las cifras del World Indicators Report? Cambió la encuesta de precios sobre la cual se calculaban los valores PPA en Chile y Argentina.

Hasta 1999, la encuesta de precios sobre la cual se basaba el cálculo de los PPA para Chile era del año 1980. A partir del año 2000 se utiliza una nueva encuesta PPA levantada en 1996. Por cierto, la estructura de precios relativos existente en 1980 era muy diferente a la registrada en 1996. Actualmente, los precios relativos de los bienes y servicios en Chile son más cercanos al nivel de precios existente en USA (alrededor de un 60% de aquellos). Con ello, los valores del PIB per cápita expresados en PPA deben actualizarse tanto en su valor presente como en la serie histórica. Al hacerlo, se observa que los valores absolutos del PIB per cápita en dólares PPA son nominalmente más bajos que los anteriormente calculados, manteniéndose sin embargo su tendencia de constante crecimiento en la última década.



Fuente: Elaboración propia sobre los datos señalados.

Este ejemplo es útil para advertir que en ocasiones las variaciones de los valores de un índice obedecen sólo a cambios en las fuentes de los datos y no en la evolución real de un fenómeno a lo largo del tiempo. Al mismo tiempo sirve como experiencia para reconocer cuán constreñidos estamos por las decisiones metodológicas que toman otros, en este caso, una entidad multilateral. La potencia de nuestros índices depende en buena medida también de la potencia y consistencia de las fuentes de datos que usemos. Si estas sufren variaciones deberemos ajustar no sólo nuestros datos sino a veces también el discurso que construimos a partir de ellos. Como se mostró, los “mejores datos” mostraron que, aunque su incremento ha sido notable, Chile nunca ha sido el primer país en PIB per cápita PPA en América Latina (ni tampoco en desarrollo humano medido por IDH) , hecho que puesto en el debate público obliga a morigerar ciertas visiones y a elaborar nuevas explicaciones.

La aproximación, aunque sea somera, al mundo de las estadísticas internacionales puede ser una buena experiencia para comprender por qué en muchas ocasiones la comparabilidad de las estadísticas debe fundarse en un precario “mínimo común” atendida la enorme diversidad existente en la generación de datos fuentes entre países. Esta situación, lejos de invalidar su uso comparativo, nos plantea el campo de restricciones dentro del cual debe fundarse su uso analítico y político. La buena noticia es que al trabajar con sistemas estadísticos al interior de un país, podemos ahorrarnos buena parte de estos problemas aunque, como ya sabemos, no todos ellos.

VARIABLES MEDIDAS EN DIFERENTES UNIDADES. ¿CÓMO AGREGAR PERAS Y MANZANAS?

Construida la comparabilidad de las series de una misma variable queda aún por asumir la complejidad de agregar en operaciones matemáticas variables que están medidas en diferentes unidades y que por ello sus recorridos y las magnitudes de sus desviaciones estándares son también diferentes. Es aquí cuando es necesario asumir la estandarización de las variables para su posterior combinación.

Una de las maneras más usadas para realizar esta estandarización es por la vía de la transformación de los valores a los llamados “puntajes zeta”. Esto implica tratar cada variable, restando del valor observado, el valor promedio de la distribución y dividiéndolo por la desviación estándar de la misma distribución.

$$z = \frac{x - \bar{X}}{s}$$

Con ello se llevan todos los valores originales a una escala única que fluctuará entre valores negativos y positivos formándose una nueva distribución de valores en puntajes z cuya media será igual a cero y su desviación estándar será igual a 1 (es muy útil considerar los programas de computación estadísticos y de cálculo incluyen la posibilidad de realizar esta transformación automáticamente). Esta operación permite, en consecuencia, hacer comparables las diferentes cifras llevándolas todas a una distribución cuya principal característica es reflejar las distancias de cada unidad respecto del promedio de cada distribución. Manteniendo la apelación a la coherencia, es preciso recalcar que esta transformación será útil en la medida que responda a las características teóricamente definidas del fenómeno estudiado.

Otra manera de realizar esta estandarización es la utilizada en el IDH y de la cual ya se mencionó algo más arriba. Esta consiste en la utilización de valores mínimos y máximos definidos para cada variable (como el piso y el techo de logro esperable) y relacionar la desviación de cada valor observado respecto del piso con el recorrido total entre valor mínimo y máximo.

$$\frac{(\text{valor observado} - \text{límite inferior})}{(\text{valor límite superior} - \text{valor límite inferior})}$$

Este procedimiento transformará los valores originales en una serie de valores con rango entre cero a uno, siendo el uno el valor 1 el que representaría el logro máximo en cada variable. Es importante señalar que para definir cuál debe ser el valor mínimo y máximo a considerar en cada variable es preciso que el analista tome una decisión: pueden elegirse aquellos valores efectivamente observados en la distribución de datos que estoy trabajando. Esto permitirá comparaciones relativas, puesto que la unidad que muestre el valor más alto en una variable obtendrá siempre el puntaje máximo de 1 en ella. Debe tenerse en cuenta que esta manera de hacerlo limita la posibilidad de realizar comparaciones temporales, puesto que el valor final del Índice para una unidad dada puede cambiar sólo por los cambios en el valor máximo y mínimo observado, antes que por cambios efectivos en el nivel de logro de esa unidad.

Dada esta dificultad es que se propone como otra opción el fijar dichos valores máximos y mínimos. Al definirlos “normativamente”, es decir, sobre la base de una valoración teórica que se radica fuera de la distribución efectiva de datos, es posible contrastar a las unidades respecto de un valor meta que no varía.

Esto hace viables las comparaciones temporales y la autocomparación respecto de la evaluación del Índice en cada unidad individualmente considerada. ¿Sobre qué bases se definen estos valores? En la experiencia del IDH y para la comparación internacional estos valores han sido definidos de la siguiente manera: el valor mínimo surge del desempeño que alcanzaba hace 30 años el país de menor desempeño general. El valor máximo posible se calcula sobre la base de la opinión experta de analistas respecto a cuál se estimará será el valor proyectado más esperable del país de mejor desempeño en los próximos 30 años.

En el caso chileno, hemos aplicado una lógica semejante. Al calcular IDH por comunas hemos debido tomar nuestras propias definiciones, ya que incorporamos variables nuevas o bien porque las metas mundialmente definidas no son pertinentes para la realidad chilena. En el caso de la variable años de vida potencial perdidos (AVPP) se presentó el problema adicional de no contar con series históricas largas. Ante ello, se optó por asignar el valor máximo a partir del valor promedio del decil de comunas con menor daño observado (es decir de menor pérdida acumulada de años potenciales de vida). El valor mínimo se obtuvo del conjunto de comunas de mayor daño observado. Como se observará, esta decisión hizo que debiésemos asumir un conjunto de comunas con valores extremos (ceros y unos) en esa variable. Más allá de ello, esto permitió estandarizar de buena manera dichas cifras generando resultados coherentes para el conjunto de la distribución.

Finalmente, la agregación de variables impone el desafío de definir qué peso o ponderación se le dará a cada una de las variables agregadas. ¿Deben tener todas igual peso? ¿Habrá unas más importantes que otras? Recuérdese que la formulación matemática del índice sintético debe tender a reproducir lo más fielmente posible las características centrales del fenómeno medido y que sean las más relevantes para el objetivo general de la investigación.

La toma de decisiones sobre este punto se mueve desde la definición automática hasta las decisiones razonadas. Para hacer esto podemos echar mano a procedimientos estadísticos multivariados (por ejemplo de la familia de los análisis factoriales) que, a partir de la correlación existente entre las variables y la cantidad de varianza general que cada una de ellas explica, pueden calcular valores utilizables como factores de ponderación derivados del comportamiento observado de los datos.

Otra posibilidad consiste en asignar ponderaciones sobre la base de ciertos supuestos teóricamente contruidos. Este es el caso del IDH que, como se señaló más arriba, le da el mismo peso a cada dimensión con el objetivo de reafirmar que el ingreso es sólo una entre varias otras dimensiones relevantes para el desarrollo humano de una persona. Esta decisión ayuda también a que el IDH

no replique la misma información que podrían entregar otras variables ya disponibles como el PIB per cápita. Esto no significa que en el IDH no hayan ponderaciones: Al interior de las dimensiones las variables son pesadas de manera diferencial para agregar sensibilidad a cada una de ellas. Así por ejemplo, al interior de la dimensión educación, el alfabetismo de adultos se le da un peso de 2/3 mientras que a la tasa de matriculación combinada se le asigna 1/3. Esto implica asumir que la capacidad de leer y escribir es una condición básica habilitante para la acumulación de conocimientos y por ello debe tener más peso.

Resulta claro que todas estas definiciones son muy opinables y deben ser modificadas cuando queremos aplicar un Índice diseñado internacionalmente a una realidad local.

5. ¿Qué hacer con la información generada en un determinado índice?

En términos analíticos puede desearse, entre otras situaciones: comparar unidades entre sí (construir un *ranking*); comparar unidades respecto de un valor fijo (medir porcentaje de población en situación de pobreza); comparar unidades respecto de un patrón de comparación internacional; comparar la evolución temporal del índice en las diferentes unidades; comparar la evolución de la brecha al interior de esas mismas unidades; correlacionar los valores del índice de las diferentes unidades medidas con el comportamiento en esas mismas unidades del valor de otro índice a objeto de probar o descartar covariaciones que den cuenta del vínculo entre ambos fenómenos (por ejemplo crecimiento económico y reducción de la pobreza en las regiones de Chile).

EL USO DE LOS ÍNDICES EN LA PRÁCTICA: MÁS ALLÁ DE LO ANALÍTICO

Junto con ser una herramienta para el análisis de lo social, los Índices pueden y deben ser una herramienta para la acción. Se cita como un ejemplo paradigmático y semicaricaturesco, el caso de una comunidad de viviendas en Estados Unidos cuyos aparatos medidores del consumo eléctrico fueron instalados, a propósito, en el hall de entrada de la casa. Se dice que esta mayor visibilidad del medidor permitió una toma de conciencia más grande en los miembros de los hogares respecto de su gasto en energía, lo que redundó en un menor uso de electricidad. Valga este ejemplo para decir que estos instrumentos están diseñados para tener injerencia en los asuntos públicos y para ello no basta que sean en sí mismos técnicamente superiores, sino que sean puestos sobre la mesa y demuestren su capacidad para moldear en algún grado el debate y las acciones en el ámbito público.

Siguiendo con el ejemplo del Índice de Desarrollo Humano es posible trazar la forma en que un instrumento de esta naturaleza contribuye a objetivos prácticos:

El IDH ha sido usado en muchos países como un instrumento para el diseño y planificación de acciones de políticas públicas; focalización de recursos, priorización de ámbitos de trabajo, entre otros.

El IDH ha permitido también apoyar con datos objetivos argumentos o “mensajes” que son de la esencia del enfoque del desarrollo humano; veamos algunos ejemplos:

Los datos regionales del IDH para Chile muestran que no existe un vínculo automático entre crecimiento económico y desarrollo humano. Es decir, si bien el crecimiento económico es condición necesaria no basta por sí sólo para traducirse de manera lineal en incrementos de las capacidades de las personas. Por otro lado, el análisis de la evolución en el tiempo de los IDH (sobre todo a nivel comunal) ha mostrado que la trayectoria del desarrollo no está anclada ni a determinismos negativos ni a inercias positivas. Los datos muestran que es posible avanzar mucho desde una posición muy desmejorada y también es posible el estancamiento que haga perder posiciones relativas o derechamente disminuir el nivel de IDH de una determinada comunidad. Estas dos situaciones reveladas a partir de las estadísticas llaman la atención sobre un aspecto que es central al enfoque del desarrollo humano: las opciones se construyen socialmente; el incremento de las capacidades de las personas no viene dado por automatismos de ningún tipo. Se requiere un proceso de deliberación social que se plantee desde las finalidades y se proponga caminos para alcanzarlas. Valgan estos ejemplos como la expresión del camino completo que se pretende recorrer con el uso de índices sintéticos para el análisis de la realidad social: desde las preguntas de investigación, a los números que permitan la constatación empírica de un fenómeno, hasta el “mensaje” que se construye sobre la base de esos datos (de las palabras a los números y desde ellos nuevamente a las palabras).

En definitiva, este punto remite al sentido de la cuantificación: la construcción de instrumentos y mensajes de aplicación práctica.

6. Para finalizar una breve reseña de aspectos prácticos relacionados con la incursión en el trabajo con indicadores sintéticos

Es importante manejar el lenguaje de las cuentas nacionales y de las series de tiempo propio del campo de la econometría. Palabras como “año base”; empalme;

cifras ajustadas; factor de corrección; clasificaciones a tres o cuatro dígitos; la CIUO; Las notaciones propias de la ley de presupuestos; partidas; el vocabulario contable (costos netos, ingresos brutos, gastos devengados, entre otras definiciones), son algunas, entre muchas otras nociones importantes en este campo y que deben ser manejadas por los sociólogos que deseen involucrarse en el mundo de las cifras públicas. Para empaparse de ellas una primera fuente son las definiciones que se incluyen en los anexos metodológicos de las publicaciones respectivas (especialmente útiles son para esto las publicaciones del Banco Central y del INE de Chile).

Es muy importante conocer las fuentes y sus productores directos, estableciendo en muchos casos relaciones personales con aquellos directamente encargados de la preparación de los datos. Esto resulta de vital importancia al momento de resolver inconsistencias en los mismos o buscar la validación de las operaciones estadísticas que se propone realizar.

No debe perderse de vista que buena parte de la validación de los índices construidos está dada por la validación intersubjetiva de una comunidad de profesionales practicantes que reconocen la coherencia de las decisiones adoptadas según un marco teórico explicitado y un marco de restricciones metodológicas claramente reconocido.

- Dado que en la mayoría de las ocasiones se produce información para ser usada en el debate público, debe ponerse atención a la manera en que se comunican los datos generados. Para participar de este ámbito con éxito, la experiencia demuestra que se debe ser muy pedagógico al explicar la metodología utilizada. Idealmente debiese acompañarse a los datos entregados con un anexo metodológico y algún ejemplo simple de cálculo del mismo índice que se entrega.

En todo caso debe explicitarse las fuentes originales de datos a partir de los cuales se construye el nuevo índice presentado. En muchos casos la mención de las fuentes es también un recurso para allegar reputación y por ello legitimidad al índice, “colgándose” de la reputación de la fuente utilizada. Por ejemplo, no es lo mismo decir que un índice está construido sobre la base de información tomada de diversas publicaciones privadas de diversos años, a decir que está construido sobre la base de la más reciente información pública proveniente de una fuente muy reputada (por ejemplo la CASEN).

En los hechos esta invocación a una fuente reputada puede ser más importante de lo que parece puesto que por lo general los usuarios requerirán de una base de legitimidad de los índices elaborados que vayan más allá del propio mérito conceptual y metodológico del instrumento. Esta apelación a fuentes reputadas, por lo general pone en un segundo plano las críticas legítimas que pueda hacerseles a dichas fuentes desde el punto de vista técnico estricto.

Aunque puede resultar algo “escolar” decirlo, parece que nunca está de más recalcar lo siguiente: en lo formal, debe ponerse especial cuidado en generar información pública que contenga todos los elementos necesarios para su correcta lectura e identificación. Esto implica no olvidar indicar las unidades en que están expresadas las variables (ej.: miles de dólares); el año a que se refieren los datos; las fuentes de los datos; la indicación de cualquier reparo de comparabilidad entre los datos de una misma tabla o gráfico; la fuente de la entidad responsable por la producción de esa tabla o gráfico en particular; en caso de ser necesario debe ofrecerse siempre indicaciones acerca de cómo “leer” los datos informados: esto se refiere a los rangos de variación de las cifras (por ejemplo valores entre cero y uno; o entre menos 1 y más 1; o entre cero y cien; comentarios como “mientras más grande el número más presente el atributo en la unidad”; cuándo considerar una diferencia alta o baja, entre muchas otras) de modo tal de guiar al lector en la comprensión de las cifras observadas. En el caso de los gráficos es preciso consignar qué mide cada eje y en qué unidad se entrega esa medida.

Bibliografía

MÁRQUEZ, RODRIGO (1996). “Aspectos metodológicos del Desarrollo Humano”. CIENES-OEA. Documento de divulgación docente.

——— (2003). “De las cifras a los mensajes y de estos a la acción: El uso de las estadísticas en los INDH de Chile”. En *Revista Latinoamericana de desarrollo humano*. www.revistadesarrollohumano.org

NÚÑEZ DEL PRADO, ARTURO (1994). *Estadística básica para planificación*. Siglo XXI editores. 13ª edición.

PNUD - MIDEPLAN (2000). “Desarrollo Humano en las Comunas de Chile”. *Temas de Desarrollo Humano Sustentable* N° 5. Santiago de Chile.

PNUD (2002). *Informe sobre Desarrollo Humano en Chile: Nosotros los chilenos, un desafío cultural*. Santiago de Chile.

PNUD - UFRO - MIDEPLAN (2003). “El índice de Desarrollo Humano en la población Mapuche de la Región de la Araucanía: Una aproximación a la equidad inter e intra étnica”. *Temas de Desarrollo Humano Sustentable* N° 8. Santiago de Chile.

PNUD (1993). *Informe sobre Desarrollo Humano*. CIDEAL, Madrid.

PNUD (2004). *Informe sobre Desarrollo Humano*. Ediciones Mundi Prensa, Madrid.

WORLD BANK (2003). “World Development Indicators” Washington D.C , USA.

Diseño de muestras en investigación social

El muestreo es la ciencia y arte de medir y controlar la confiabilidad de la información estadística a través de la teoría de la probabilidad.

W. E. Deming. *Some Theory of Sampling*. Nueva York: Wiley, 1950.

DR. MANUEL VIVANCO ARANCIBIA*

1. Presentación

La matemática es una ciencia que estudia el número y la forma. Valiente (1996) la divide en aritmética, álgebra, análisis, geometría, mecánica, probabilidad, lógica y estadística.

La estadística es un saber compuesto de un conjunto de teorías, métodos y técnicas cuyo propósito es conocer datos numéricos y formas funcionales relativos a un agregado de elementos. Se pueden realizar múltiples clasificaciones en el ámbito de la estadística. Tradicionalmente esta diversidad se establece en términos dicotómicos.

Paramétrica / No Paramétrica

Teórica / Aplicada

Bayesiana / No Bayesiana

Descriptiva / Inferencial

La estadística inferencial es un conocimiento formalizado que estudia fenómenos de azar y las condiciones y límites de su control. Reúne dos disciplinas independientes que mantienen entre sí nexos y complementos.

Teoría de la Decisión

Teoría de la Estimación

La teoría de la estimación trata de reglas y procedimientos que empleando información parcial permiten inferir el valor de un parámetro poblacional desconocido. La teoría de la estimación es el cuerpo teórico en que se sustenta el diseño de muestras probabilístico.

* Dr. en Sociología.

El diseño de muestras es un campo de conocimiento legitimado recientemente. La teoría de la estimación accede a su madurez con la publicación de un artículo de Jerzy Neyman (1934) en la revista de la *Royal Statistical Society*. El argumento central es que la selección aleatoria de elementos resulta condición necesaria para formular una teoría científica que facilite la inferencia de datos muestrales a valores poblacionales.

A juicio de Azorín et al. (1986) durante los años 1949-1954 se consolida el proceso iniciado con Neyman al publicarse textos clásicos –aún vigentes– en diseño de muestras. Cabe destacar Yates F. (1949), Deming W.E. (1950), Hansen M. H; Hurwitz W. N., Madows W. G. (1953) y Sukhatme P.V. (1954).

Un indicador del desarrollo institucional del diseño de muestras probabilístico es la fundación en 1971 de la *International Association of Sampling Statisticians*. A principios del siglo XXI cuenta con cerca de 2000 miembros de más de 100 países.

2. La selección aleatoria

La madurez de la teoría de la estimación está asociada a la incorporación del azar como procedimiento apropiado para seleccionar los elementos que compondrán la muestra. Se demuestra que sólo en estas condiciones se puede conocer el grado de precisión que asumirán las estimaciones del parámetro poblacional. La selección aleatoria de elementos no garantiza la precisión de las estimaciones. Sólo permite controlar la incertidumbre inherente a la inferencia estadística.

La selección aleatoria es condición para obtener muestras representativas. Sin embargo, una muestra aleatoria no necesariamente es una muestra representativa.

Kish (1972) en una imagen clásica señala que una muestra debe ser una maqueta de la población origen de la muestra. En términos formales significa que una muestra es representativa si la distribución de frecuencias de las variables es análoga en la población y en la muestra.

Para estudiar el cumplimiento de esta condición se compara en ciertas variables la distribución en la población y en la muestra. Las variables utilizadas para evaluar la representatividad se denominan marcadoras y generalmente son de carácter sociodemográfico. No existe un criterio convencional respecto al grado de similaridad necesario entre variables marcadoras y muestrales para asegurar que una muestra es efectivamente representativa. Tampoco existe una definición precisa de la noción de representatividad.

La selección aleatoria no supone que el grado de imprecisión asociado a las estimaciones sea necesariamente pequeño o, en otros términos, que la muestra

sea representativa. Sí permite conocer la magnitud de la imprecisión que se comete al inferir a la población origen de la muestra.

3. Muestreo probabilístico

En función del criterio de selección de los elementos que componen la muestra se distingue entre muestreo probabilístico y no probabilístico.

El muestreo probabilístico infiere a la población utilizando como guía los preceptos de la teoría de la estimación. Se caracteriza porque todos los elementos tienen una probabilidad conocida y distinta de cero de ser parte de la muestra. Se pueden diferenciar los muestreos probabilísticos en función de diversos criterios. En particular consideraremos dos alternativas.

- La unidad de muestreo la compone un sólo elemento versus las unidades de muestreo son conjuntos de elementos. El primer diseño refiere a muestreos simples y el segundo a diseños complejos o por conglomerados.

- La probabilidad de selección es igual para los elementos versus probabilidad de selección desigual para los distintos elementos. En el primer caso se trata de diseños autoponderados y en el segundo de diseños que requieren ponderación.

En consideración a lo anterior, se presentarán brevemente los diseños probabilísticos de uso corriente.

3.1. Muestreo aleatorio simple

Se trata de un procedimiento de selección elemental fundado en el puro azar. En sí mismo no es una estrategia o un diseño muestral. Sin embargo es la base en la que se sustentan todos los diseños muestrales. Se caracteriza porque los elementos están listados y la selección se realiza mediante un procedimiento aleatorio según el número de casos previamente definido. Procedimiento en que la unidad de muestreo consta de un elemento que es la unidad de análisis. Autoponderado porque todos los elementos tienen la misma probabilidad de ser elegidos.

3.2. Muestreo estratificado

Un estrato está compuesto por un subconjunto de elementos de la muestra homogéneo respecto al carácter que se estudia. La selección de elementos se realiza después de establecidos los estratos y asignado cada elemento al estrato de pertenencia. En cada estrato la selección se realiza mediante muestreo aleatorio simple.

Cabe distinguir tres tipos de afijación en muestreo estratificado. La afijación dice relación con el procedimiento de distribución de elementos entre los estratos.

3.2.1. Afijación igual, asigna el mismo número de elementos a cada estrato.

3.2.2. Afijación proporcional, el tamaño de cada estrato de la muestra es proporcional al tamaño del estrato en la población.

3.3.3. Afijación óptima, el tamaño de los estratos varía en función de la varianza de cada uno de ellos o del costo de éstos.

El muestreo estratificado con afijación proporcional es autoponderado. Los demás requieren el cálculo de coeficientes de ponderación. En muestreo estratificado la unidad de muestreo es un sólo elemento que es la unidad de análisis.

3.3. Muestreo por Conglomerados

Un conglomerado está compuesto por un grupo de elementos. Dos principios rigen la formación de conglomerados. Heterogeneidad de los elementos dentro del conglomerado y homogeneidad de los conglomerados entre sí. La selección de elementos se realiza después de establecidos los conglomerados y asignado cada elemento a su conglomerado de pertenencia.

Los conglomerados son parecidos entre sí, por tanto se seleccionan sólo algunos para conformar la muestra. No se requiere de la lista de todos los elementos de la población, sólo el listado de elementos de los conglomerados elegidos.

En muestreo por conglomerados la unidad de muestreo y la unidad de análisis pueden coincidir. Sin embargo, normalmente la unidad de análisis son los elementos que componen el conglomerado.

No hay razones teóricas que impidan que un diseño por conglomerados sea autoponderado. En la práctica suelen ser diseños desproporcionados que requieren ponderación.

Caben varias distinciones en el ámbito del muestreo por conglomerados. La más relevante dice relación con el submuestreo en los conglomerados. Esta distinción es interesante porque el diseño de conglomerados con submuestreo da lugar al muestreo por etapas. El muestreo por etapas es ámbito de los diseños complejos.

3.3.1. Conglomerados monoetápicas

La unidad primaria de muestreo es un conglomerado compuesto de varios elementos. Se miden todos los elementos del conglomerado elegido. Es decir,

no se ejecuta submuestreo. La selección de elementos en los conglomerados que componen la muestra se realiza mediante muestreo aleatorio simple.

3.3.2. Conglomerados polietápicos

El muestreo por etapas básicamente consiste en realizar submuestreo en distintos conglomerados y en etapas sucesivas. En cada etapa el conglomerado a submuestrear es distinto al conglomerado de la etapa anterior. Se trata de un muestro jerárquico donde amerita distinguir entre unidad primaria de muestreo, unidad secundaria de muestreo y así sucesivamente. En cada etapa se puede aplicar distinto procedimiento de selección según convenga al tipo de conglomerado que se trate.

A fin de ilustrar el esquema del diseño por etapas se presenta un ejemplo. Primera etapa selección de municipios que corresponden a las unidades primarias de muestreo. En la segunda etapa las unidades secundarias seleccionadas son zonas censales dentro de los municipios elegidos. En la tercera etapa las unidades de muestreo son viviendas incluidas en las zonas censales seleccionadas. Finalmente las unidades últimas de muestreo son personas que habitan en las viviendas elegidas.

En este ejemplo la selección de elementos en cada una de las cuatro etapas se puede realizar mediante muestreo aleatorio simple. La última etapa requeriría la utilización de la tabla de Kish.

4. Muestreo no probabilístico

Las muestras probabilísticas poseen una fundada base teórica pero para su realización se deben cumplir exigencias propias de la selección aleatoria que no son fáciles de satisfacer. En particular, repetición de visitas para entrevistar elementos que siendo parte de la muestra son de difícil acceso. La investigación aplicada suele a menudo utilizar muestras no probabilísticas pese a que no es posible conocer la precisión con que se realiza la estimación del parámetro poblacional. Se caracterizan por la presencia del juicio personal del muestrista en la estrategia de selección de elementos.

El muestreo no probabilístico más elaborado es el muestreo por cuotas. El muestrista decide qué variables de cuota se utilizarán, el tamaño de cada cuota y el número de cuotas que comprende la muestra. Se distingue porque la responsabilidad de elegir qué elementos compondrán la muestra la asume el entrevistador. El muestrista genera la estructura de cuotas que componen la muestra y el entrevistador decide qué elementos componen cada una de las cuotas que le corresponde completar.

La estrategia para obtener una muestra representativa es análoga en muestreo por cuotas y en estratificado con afijación proporcional. Si el entrevistador fuera un dispositivo rigurosamente aleatorio los resultados serían semejantes.

Para ilustrar el procedimiento se presentará un ejemplo. En primer término se definen las variables de cuota. Normalmente variables con distribución conocida según fuentes secundarias. Por ejemplo, sexo y edad disponibles como dato censal a nivel comunal. Conocida la información a nivel de la población se establece una distribución en la muestra proporcional a los valores de las celdas en la población. Las tablas siguientes informan de la distribución en la población y en la muestra.

Tabla 1. Distribución en la población
N = 1.000.000

Edad	Sexo		Total
	Hombres	Mujeres	
15-24	150.000	130.000	280.000
25-39	180.000	150.000	330.000
40-54	105.000	115.000	220.000
55 y más	80.000	90.000	170.000
Total	515.000	485.000	1.000.000

Tabla 2. Distribución en la muestra
N = 1.000

Edad	Sexo		Total
	Hombres	Mujeres	
15-24	150	130	280
25-39	180	150	330
40-54	105	115	220
55 y más	80	90	170
Total	515	485	1.000

La vida enseña que a cada entrevistador no se le debe asignar una cuota grande de elementos. Si éste no opera aleatoriamente, generará un sesgo en la muestra. Las cuotas se forman proporcionales a la distribución de las variables en la muestra. La tabla 3 presenta los elementos que corresponden a un entrevistador.

Tabla 3. Cuotas asignadas a un entrevistador
N = 50

Edad	Sexo		Total
	Hombres	Mujeres	
15-24	7	6	13
25-39	9	8	17
40-54	6	5	11
55 y más	4	5	9
Total	26	24	50

5. Tamaño de la muestra

El tamaño de la muestra corresponde al número mínimo necesario para estimar el parámetro poblacional asumiendo restricciones de carácter subjetivo y objetivo.

Las restricciones subjetivas las impone el muestrista. En particular, establecer el error máximo admisible y el nivel de confianza asociado a la estimación. Factores objetivos a considerar son recursos económicos, heterogeneidad de la población y procedimientos de análisis a utilizar. Residualmente el tamaño de la población.

5.1. Recursos económicos

Respecto a la incidencia de los recursos amerita señalar que el costo de cada unidad de muestreo puede ser incluido como información en el cálculo del tamaño de la muestra. En efecto, distintas funciones de costo se han desarrollado con el propósito de considerar la variable económica en el tamaño de la muestra. Las funciones de costo suelen ser muy específicas en los gastos y poco aplicables en casos concretos o, por el contrario, incluyen ítems de gastos muy generales que aportan poca información para el cálculo del tamaño de la muestra en una situación concreta. Detalles a este respecto en Kish (1972) y Cochran (1995).

5.2. Procedimientos de análisis

La relación del tamaño de la muestra y los procedimientos de análisis es directa. Los procedimientos de análisis univariados no presentan en general exigencias especiales respecto al número de observaciones necesarias

para su implementación. Sin embargo, los procedimientos bivariantes y multivariantes sólo son aplicables a partir de un número mínimo de observaciones. Así, por ejemplo, en el ámbito bivariable el uso de coeficientes de correlación paramétricos requieren al menos de treinta casos y en análisis multivariable las exigencias pueden ser tan amplias como en análisis factorial que según Comrey (1985) requiere de trescientos casos para resultados confiables o en regresión múltiple procedimiento *stepwise* que según Tabachnik et al. (1989) necesita un número de casos cuarenta veces superior al número de variables independientes incluidas en el modelo.

5.3. Heterogeneidad de la población

El tamaño de la muestra es particularmente sensible a la heterogeneidad de la población. El sentido común indica que en poblaciones heterogéneas se requiere de mayor número de casos para estimar el parámetro poblacional que en poblaciones con valores homogéneos. La dispersión se mide con la varianza lo que permite concluir que para inferencias con la misma precisión poblaciones con varianzas grandes requieren muestras mayores que poblaciones con varianzas pequeñas. La varianza de la población es un valor por definición desconocido. Se utilizan diversos modos de aproximarse a éste.

5.4. Fórmula del tamaño de la muestra

El cálculo del tamaño de la muestra se realiza mediante una fórmula que en una ecuación relaciona dos términos. La incógnita es el número de elementos a encuestar y el término que permite despejar la incógnita está compuesto por los factores que condicionan el tamaño de la muestra. Entre estos factores cabe destacar el nivel de confianza, el error máximo admisible, una medida de la dispersión de los datos, el costo de la unidad de muestreo y el tamaño de la población.

La fórmula a utilizar será distinta según el procedimiento de selección de elementos y el resultado de la aplicación de la fórmula variará según los valores que asuman los factores que condicionan el tamaño de la muestra.

Se presentan a continuación fórmulas generales para calcular tamaño de la muestra en la estimación de media y proporción poblacional.

Tamaño de muestra. Medias

$$n = \left(1 - \frac{n}{N}\right) \times \frac{z_{\alpha/2}^2 s^2}{e^2} = \frac{\text{Corrección poblaciones finitas}}{\text{finitas}} \times \frac{\text{Coeficiente Confianza} \times \text{Varianza}}{\text{Error máximo admisible}}$$

Tamaño de muestra. Proporciones

$$n = \left(1 - \frac{n}{N}\right) \times \frac{z_{\alpha/2}^2 (p \times q)}{e^2}$$

Respecto a medias

n	=	Tamaño de la muestra.
N	=	Tamaño de la población.
$z_{\alpha/2}^2$	=	Valor del coeficiente de confianza –elevado al cuadrado–. Corresponde a un valor de la curva normal asociado al nivel de confianza con que se hará la estimación.
e^2	=	Valor del error máximo admisible - elevado al cuadrado. Corresponde a la mitad de amplitud del intervalo de confianza.
s^2	=	Varianza de la población. Valor desconocido y que se reemplaza por una aproximación.
$(1 - \frac{n}{N})$	=	Corrección para poblaciones finitas.

La fórmula para n de proporciones incluye los mismos términos. Nótese que la varianza se mide mediante el producto $p \times q$.

p = proporción de la categoría que se está midiendo

$q = (1-p)$

5.5. Tamaño de la muestra y error máximo admisible

En principio resulta lógico elegir el mínimo error asociado a la estimación. ¿Por qué no se hace siempre de este modo? Porque el error está asociado al tamaño de la muestra.

En efecto, aumentos en el tamaño de la muestra generan incremento en la precisión de las estimaciones y, por el contrario, muestras pequeñas dan lugar a estimaciones imprecisas. Se verifica dependencia entre error y tamaño muestral. Esta dependencia no es proporcional.

La tabla 4 permite cuantificar la relación entre error en la estimación y tamaño de la muestra. Se asume que la estimación se realiza con 95,5% de confianza y que la varianza es $p = q = 0,5$.

Tabla 4. Tamaño de muestra y error máximo admisible

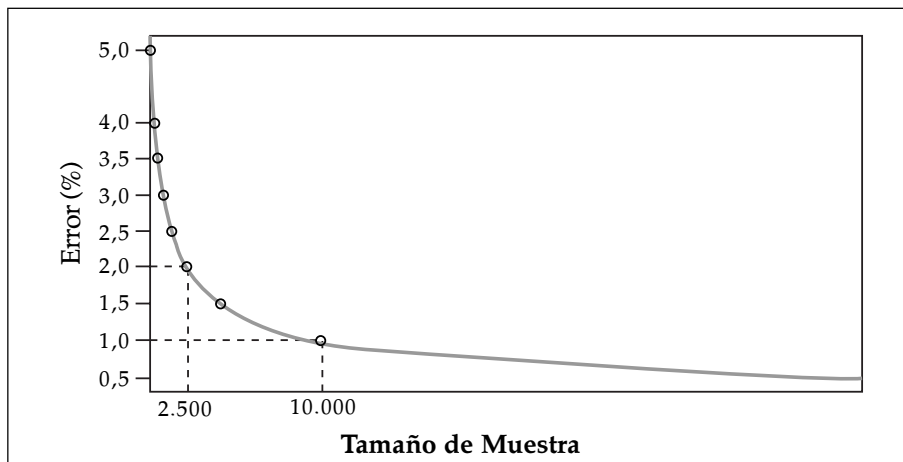
Error (%)	n
0,1	1.000.000
0,5	40.000
1,0	10.000
1,5	4.444
2,0	2.500
2,5	1.600
3,0	1.111
3,5	816
4,0	625
5,0	400

La tabla evidencia que para errores elevados la muestra es pequeña y para errores pequeños la muestra asociada es grande. Por ejemplo, un error de 5% corresponde a una muestra de 400 casos y un error 1% requiere de 10.000 casos. En consecuencia, para un error cinco veces menor se requiere de 9.600 casos más o una muestra 25 veces más grande.

Los tamaños de error utilizados habitualmente son en torno a 3%. Nótese, sin embargo, que una unidad porcentual de diferencia en el error genera diferencias importantes en el tamaño de la muestra. Por ejemplo, un error de 2% está asociado a 2.500 casos y un error de 3% a 111 casos.

La relación entre error máximo admisible y tamaño de la muestra no es lineal. Su representación es una curva como lo evidencia la figura 1. Nótese que a partir del 2% de error el tamaño de la muestra aumenta enormemente, generando un mínimo beneficio en la disminución del error. El investigador se encuentra ante un pie forzado que debe resolver a fin de equilibrar tamaño de muestra y error máximo dispuesto a asumir en la inferencia.

Figura 1. Tamaño de muestra y error máximo admisible



Según la figura, dados un nivel de confianza constante 95,5% y varianza $p = q = 0,5$ una muestra asociada a un error del 2% necesita 2.500 casos para inferir a la población. Bajo los mismos supuestos una muestra con un error de 1% (mitad de error) requiere de 10.000 casos. Se evidencia que se necesitan muestras sustantivamente mayores para un nivel de confianza constante y el mismo procedimiento de selección de casos.

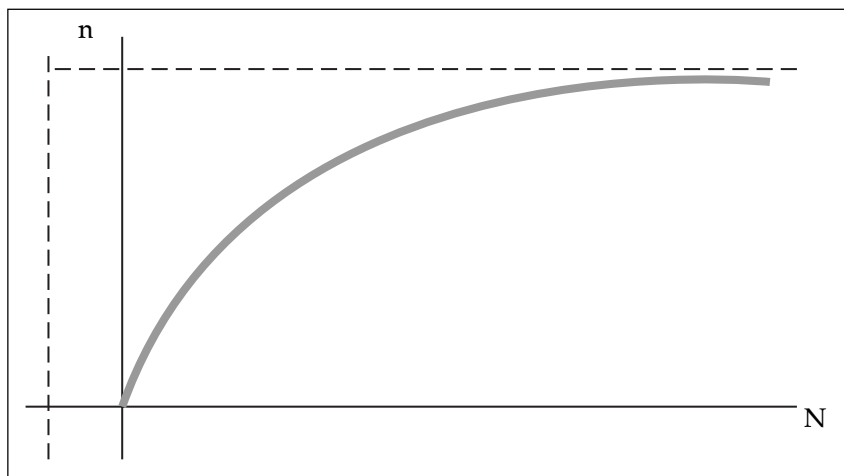
5.6. Tamaño de la muestra y tamaño de la población

Contra lo que sugiere el sentido común, el tamaño de la muestra no se ve sustantivamente influenciado por el tamaño de la población origen de la muestra. No existe un aumento de la muestra proporcional al aumento del tamaño de la población. En poblaciones grandes –superiores a 100.000 casos– la influencia del tamaño de la población es ínfima en el cálculo del tamaño de la muestra. Sin embargo en poblaciones de tamaño medio la influencia es moderada y en poblaciones pequeñas –inferiores a 5.000– el tamaño de la muestra se ve influenciado por el tamaño de la población. En poblaciones pequeñas es necesario muestrear a una parte importante de la población para obtener la precisión deseada. Normalmente es preferible realizar un censo de la población.

A modo de ejemplo para poblaciones con 100.000 ó 10.000.000 de elementos, una muestra de 800 unidades permite inferencias con precisión satisfactoria.

Azorín et al. (1986) demuestran que la relación de n con N da lugar a una curva que pasa por el origen y es asíntota paralela al eje de abscisas a distancia n de éste. La figura 2 presenta gráficamente la relación de n con N .

Figura 2. Tamaño de muestra y tamaño de población



La curva evidencia que a partir de cierto valor de n incrementos de N no inciden en el tamaño de n .

5.7. Tamaño de la muestra y nivel de confianza

En la inferencia de la muestra a la población no hay certezas. En consecuencia resulta necesario conocer la precisión con que se estima el parámetro poblacional.

El nivel de confianza de la estimación es decisión del muestrista y función de la precisión con que se desea estimar el valor de la población.

Convencionalmente se utilizan niveles de confianza de 95,5% y 99,7%. Resulta evidente plantearse por qué no se elige el máximo nivel posible. ¿Por qué no inferir con 100% de confianza? La respuesta dice relación con el tamaño de la muestra. La tabla 5 ilustra el cambio del tamaño de la muestra para dos niveles de confianza y distintos niveles de error. Se supone que se aplica el mismo procedimiento de selección y se mantiene constante la varianza de la población. Por ejemplo, para una probabilidad de error convencionalmente utilizada de 3% y para niveles de confianza de 95,5% y 99,7% el tamaño de la muestra

aumenta de 1.111 a 2.500. El aumento del nivel de confianza en 4,2% da lugar a un aumento en el tamaño de la muestra de 2,25 veces. El beneficio en la precisión no es sustantivo, sin embargo, los costos en trabajo de campo más que se duplican.

Tabla 5. Tamaño de muestra y nivel de confianza. Varianza $p = q = 0,5$

Error (%)	Nivel de Confianza (%)	n
1,0	95,5	10.000
	99,7	22.500
2,0	95,5	2.500
	99,7	5.627
2,5	95,5	1.600
	99,7	3.600
3,0	95,5	1.111
	99,7	2.500
4,0	95,5	625
	99,7	1.406

5.8. Tamaño de la muestra y parámetros

Una encuesta por muestreo indaga respecto a un aspecto de la realidad utilizando normalmente un cuestionario estructurado que incluye un sinnúmero de preguntas. Para el cálculo del tamaño de la muestra no se pueden considerar todas y cada una de las preguntas incluidas en el instrumento de medida. Por exceso se genera el absurdo de cálculo de tamaño de muestra para cada pregunta. En la práctica se calcula la muestra considerando los antecedentes –varianza– y las expectativas –nivel de confianza y error máximo admisible– referidos a una pregunta o varias preguntas que se consideren relevantes en relación al tema de estudio.

5.9. La limitación del tamaño de la muestra

El tamaño de la muestra calculado está condicionado por las restricciones que se ponen en la fórmula. En virtud de que uno de los términos de la fórmula no se conocerá, el valor de n sólo es una referencia respecto al número de casos necesarios para inferir según las exigencias del investigador.

Nótese que la varianza poblacional es parte de la fórmula y nunca será conocida. En variables medidas a nivel intervalo o razón se obtiene una aproximación basándose en datos secundarios o en la aplicación de un pretest. Si la variable es dicotómica la varianza es $p \cdot q$ y normalmente se asigna $p = q = 0,5$. Solución conservadora porque manteniendo los demás términos de la ecuación constantes estos valores generan el mayor tamaño de muestra posible.

En la práctica sucede que si se ha supuesto una varianza mayor a la existente en la población, el tamaño calculado permitirá inferencias con mayor precisión que las esperadas. Por el contrario, si el valor de la varianza en la fórmula es inferior al que corresponde a la población la estimación se realizará con menor precisión que la prevista por el investigador.

A modo de ejemplo supóngase que se asignan por información secundaria los valores $p = 0,7$ y $q = 0,3$. Se opera en la fórmula y resulta $n = 600$. Si los valores en la población para p y q son $0,1$ y $0,9$ el número de la muestra *ceteris paribus* es más grande que el necesario para cumplir con el nivel de confianza y error admisible planteados. La muestra apropiada será menor a 600 casos. Se están gastando recursos más allá de lo necesario.

Naturalmente se puede plantear el caso inverso: asignar a p y q valores que den lugar a una muestra menor que la necesaria para satisfacer las exigencias de precisión en la estimación. En este caso se inferirá con menor nivel de confianza y mayor error máximo admisible que el exigido.

Dado que el valor de la varianza en la población es desconocido el cálculo de n es sólo una referencia. El valor de n exacto para inferir con la precisión definida por el investigador nunca se conocerá.

5.10. Decisiones subjetivas en cálculo tamaño de muestra

El cálculo del tamaño de la muestra involucra aspectos técnicos y subjetivos. Los aspectos técnicos dicen relación con el procedimiento de selección y, por extensión, con la viabilidad de acceder a las unidades de muestreo según costos y cronograma. Los aspectos subjetivos tienen que ver con opciones que se sustentan en la opinión del muestrista.

En el ámbito de decisiones del muestrista cabe destacar el nivel de confianza asociado a la estimación y el error máximo admisible. Los valores que asuman incidirán en el tamaño de la muestra.

Respecto al nivel de confianza es una convención asignar como valores apropiados 95,5% y 99,7 % de confianza. En relación con el error máximo admisible se utilizan valores en torno a 3%. El sustento es más uso consuetudinario que razones sustantivas. De hecho en ciertos contextos los valores

señalados pueden resultar una imposición excesiva y en otros ser claramente insuficientes.

La dificultad de una decisión apropiada para cada caso dice relación con la falta de claridad respecto a las consecuencias prácticas que implica la elección de un nivel de confianza y error máximo admisible determinado. Se trata de una materia abierta a la subjetividad de quien calcula el tamaño de la muestra.

A fin de ilustrar la influencia en el tamaño de la muestra de decisiones distintas respecto al nivel de confianza y el error de máximo admisible, se presentan dos ejemplos. Las tablas 6 y 7 ilustran el tamaño de muestra que se obtiene considerando alternativas distintas y razonables.

Tabla 6. Tamaños de muestras distintos con decisiones del muestrista ajustadas a lo convencionalmente aceptado

Decisiones	Muestrista 1	Muestrista 2
Proporción asignada	0,75	0,80
Error máximo admisible	0,05 $\rightarrow \pm 5\%$	0,02 $\rightarrow \pm 2\%$
Nivel de confianza	95,5% $\rightarrow 2\sigma$	99,7% $\rightarrow 3\sigma$
n	300	3.600

Tabla 7. Tamaños de muestras iguales con decisiones del muestrista ajustadas a lo convencionalmente aceptado

Decisiones	Muestrista 1	Muestrista 2
Proporción asignada	0,5	0,5
Error máximo admisible	0,04 $\rightarrow \pm 4\%$	0,06 $\rightarrow \pm 6\%$
Nivel de confianza	95,5% $\rightarrow 2\sigma$	99,7% $\rightarrow 3\sigma$
n	625	625

La claridad que sería propio de las fórmulas se ve opacada por la subjetividad inherente a decisiones que son determinantes en el resultado.

El cálculo del tamaño de la muestra no tiene una solución única y verdadera. El cálculo del número de elementos a muestrear tiene una dimensión técnica y otra imprecisa que dice relación con la experiencia, capacidad e intuición del muestrista.

6. Intervalo de confianza

El intervalo de confianza ha recibido varios nombres, evidenciando la nomenclatura equívoca aún presente en teoría de muestras. Las distintas denominaciones utilizadas a este respecto como en relación a otros aspectos revela la relativa inmadurez del saber acumulado en diseño de muestras, cuestión que dice relación con un desarrollo intenso en un periodo corto de tiempo.

El intervalo de confianza ha sido llamado error muestral o error de muestreo. Confusión semántica grave porque el intervalo de confianza es un valor conocido y el error muestral es una magnitud que no se conoce. Se denomina con propiedad error muestral a la diferencia entre el estimador y el parámetro. También ha sido denominado error de estimación y error de precisión. Nótese que esta última denominación resulta lógica en el sentido que el rango de amplitud del intervalo está relacionada con diversos grados de precisión.

6.1. *Qué es un intervalo de confianza*

Para estimar el valor del parámetro poblacional existen dos alternativas. A saber, definir un estadístico como estimación del parámetro poblacional o establecer en torno a un estadístico un intervalo de confianza para estimar en términos probabilísticos el parámetro.

El primer procedimiento se conoce como estimación puntual y no se utiliza. Tiene como limitación el desconocimiento del error asociado a la estimación del parámetro.

La forma habitual de estimar el valor poblacional es mediante un intervalo compuesto de una cota superior e inferior que permite inferir con una probabilidad conocida respecto al valor del parámetro. El intervalo de confianza es un intervalo numérico construido en torno al estadístico muestral.

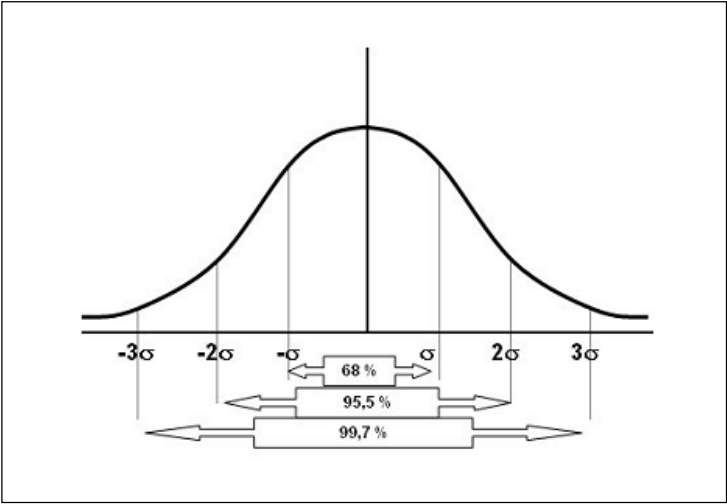
6.2. *Confianza en la estimación*

Teóricamente el nivel de confianza se sustenta en la distribución normal. Los valores de los coeficientes de confianza dicen relación con áreas asociados a éstos en la curva normal. En este contexto resulta habitual referirse al nivel de confianza en términos de dos sigma o tres sigma. La letra griega sigma (σ) hace referencia a la desviación típica de una variable.

En la curva normal las áreas corresponden a probabilidades. El área de probabilidad comprendida entre dos intervalos puede indicarse según el número

de desviaciones típicas que comprende. La figura 3 ilustra el nexo entre áreas de la curva y desviaciones típicas o σ

Figura 3. Áreas de curva normal y desviaciones típicas



En particular, una desviación típica incluye un área correspondiente al 68,3% de la curva, dos desviaciones típicas incluyen un área correspondiente al 95,5% y tres desviaciones típicas incluyen el 99,7% del total del área de la curva. La tabla 8 es un resumen que vincula valores σ y la probabilidad correspondiente.

Tabla 8. Desviaciones típicas y probabilidades en la curva normal

Valores de la distribución normal	Probabilidad comprendida en el intervalo
$\pm 1 \sigma$	0,683
$\pm 2 \sigma$	0,955
$\pm 3 \sigma$	0,997

El nivel de confianza tiene asociado un coeficiente de confianza. Para ilustrar la asociación entre nivel de confianza y coeficiente de confianza se presentan

los valores relativos a una distribución normal. Nótese que un coeficiente de confianza es un valor de la desviación típica en la curva normal estandarizada.

Tabla 9. Coeficiente de confianza y nivel de confianza

Coeficiente de confianza	1,64	1,96	2	2,58	3
Nivel de confianza	90%	95%	95,5%	99%	99,7%

Un nivel de confianza de 95% asignada a un intervalo de confianza se entiende como que la extracción de sucesivas muestras da lugar a que el 95% de los parámetros se encuentre en el intervalo definido.

Un error común es señalar que existe un 95% de confianza de que el intervalo incluya al parámetro de la población o que la probabilidad que el parámetro esté en el intervalo es 0,95. En rigor, si el parámetro está en el intervalo, la probabilidad de pertenecer a éste es 1 y si no está, la probabilidad de estar es 0.

Nótese que si el coeficiente de confianza es grande, la amplitud del intervalo será mayor y si el coeficiente de confianza es pequeño, la amplitud del intervalo será menor.

- Intervalos anchos –baja precisión– están asociados a niveles de confianzas altos.
- Intervalos angostos –alta precisión– están asociados a niveles de confianza pequeños.

En efecto, resulta razonable que se tenga mucha confianza en que el parámetro poblacional pertenezca a un intervalo con cotas 20% y 80% y, por el contrario, es lógico que se tenga poca confianza en que el parámetro poblacional pertenezca a un intervalo con cotas 48% y 52%.

6.3. Construcción del IC

La mayoría de los intervalos se establecen mediante la misma metodología. El teorema de Chebychev permite formalizar la construcción del intervalo para cualquier estadístico. El teorema se puede verbalizar aunque no es de fácil asimilación. Dice así: la probabilidad de que una variable aleatoria asuma un valor que difiera en valor absoluto de su esperanza matemática menos que k veces la desviación típica es mayor que uno menos el cociente de uno partido por el cuadrado de k . Teorema que se puede formalizar en la siguiente expresión:

$$P\left[|\xi - E(\xi)| \leq K\sigma_{\xi}\right] > 1 - \frac{1}{K^2}$$

Desde el teorema de Chebychev puede construirse un intervalo para la media muestral según la relación

$$P\left[\mu - K \frac{\sigma}{\sqrt{n}} \leq \bar{X} \leq \mu + K \frac{\sigma}{\sqrt{n}}\right] \geq 1 - \frac{1}{K^2}$$

Operando algebraicamente el intervalo de confianza para una media muestral, asume la siguiente expresión

$$\left[\bar{x} - z_{\alpha/2} \frac{\sigma}{\sqrt{n}}, \bar{x} + z_{\alpha/2} \frac{\sigma}{\sqrt{n}}\right]$$

En una muestra de tamaño n definido el nivel de confianza en 95% se puede afirmar que

$$\left[\bar{x} - 1,96 \frac{s}{\sqrt{n}}, \bar{x} + 1,96 \frac{s}{\sqrt{n}}\right]$$

Es un intervalo de confianza para la estimación de la media poblacional con un nivel de confianza de 95%.

La amplitud del intervalo –diferencia entre las cotas– corresponde a la precisión de la estimación

Las cotas correspondientes al intervalo de confianza son las siguientes.

Cota superior:

$$\bar{x} + z_{\alpha/2} \frac{s}{\sqrt{n}}$$

Cota inferior:

$$\bar{x} - z_{\alpha/2} \frac{s}{\sqrt{n}}$$

El intervalo de confianza puede o no incluir al parámetro de la población. Nótese que en cada una de las muestras de tamaño n obtenidas de una población con N elementos se puede calcular un estadístico y construir un intervalo. El intervalo de confianza es un suceso aleatorio resultado de una experiencia aleatoria. En consecuencia, el intervalo se interpreta en términos que en un porcentaje de las muestras posibles –habitualmente 95,5% o 99,7%– el intervalo incluirá el parámetro poblacional.

La construcción del intervalo permite confiar que dado un proceso aleatorio es poco probable que precisamente el intervalo empírico obtenido no contenga el valor del parámetro poblacional. En este entendido se concluye que el parámetro poblacional está entre la cota superior e inferior del intervalo con cierto nivel de confianza.

6.4. Intervalo de confianza de la proporción

La proporción es la expresión de un promedio en el contexto de variables dicotómicas. La proporción y la media tienen la misma estructura algebraica. En ambos casos el numerador es el sumatorio de valores de la variable y el denominador el número de observaciones.

Las variables dicotómicas se distribuyen según la ley binomial. Se demuestra que la distribución binomial se aproxima a la ley normal, en particular, cuando n tiende a infinito y p es un valor cercano a 0,5. Se acepta que hay convergencia entre ambas distribuciones de probabilidad cuando tanto $n \cdot p$ como $n \cdot q$ asumen valores superiores a 5.

El intervalo de confianza de proporciones y de medias se construyen utilizando el mismo sustento teórico. A saber, teorema de Chebychev, teorema del límite central y ley normal. Realizando las operaciones y sustituciones correspondientes se puede afirmar que en una muestra de tamaño n y definido el nivel de confianza en 95% la siguiente expresión

$$\left[p - 1,96 \sqrt{\frac{pq}{n}}, p + 1,96 \sqrt{\frac{pq}{n}} \right]$$

Es un intervalo de confianza para la estimación del parámetro poblacional con un nivel de confianza de 95%.

7. Ponderación

Una muestra es autoponderada cuando todos los elementos han tenido la misma probabilidad de pertenecer a la muestra. Muestras en que la probabilidad de selección no es equiprobable dan lugar a resultados sesgados. Se pondera la muestra cuando ésta no es autoponderada. La ponderación se realiza previa al procesamiento computacional de la información.

Para ponderar se considera el peso muestral de las unidades de muestreo. Cada unidad tiene un peso muestral que corresponde al inverso de la probabilidad de selección de la unidad en la muestra. El peso muestral es un valor que indica el número de unidades de la población que son representadas por cada unidad de la muestra.

Normalmente el peso muestral es un valor muy alto, dado que un elemento de la muestra representa a miles de elementos de la población. Supóngase una población $N = 2.000.000$ y una muestra $n = 1.000$ elementos. El peso muestral corresponde a $N/n = 2.000$. A saber, cada elemento de la muestra representa a 2000 elementos de la población.

En los diseños autoponderados todos los elementos tienen el mismo peso. El peso coincide con la frecuencia. El valor de la frecuencia es 1. En los diseños no autoponderados se pueden plantear las siguientes situaciones. Siendo w_i el peso del elemento i -ésimo.

$w_i < 1$. Se trata de elementos subrepresentados. La probabilidad de selección ha sido para cada uno de ellos menor que 1. En consecuencia, la representación en la muestra es inferior a la que les corresponde según el peso que tienen en la población. Se genera subrepresentación en estratos de varianza pequeña –homogéneos– y costo de selección elevado –caros– o en dominios particularmente grandes. El valor del coeficiente de ponderación será mayor que 1.

$w_i > 1$. Se trata de elementos sobrerrepresentados. La probabilidad de selección para cada elemento ha sido mayor que 1. Su peso en la muestra es superior al que les corresponde considerado el peso en la población. La sobrerrepresentación se utiliza con estratos de varianza grande –heterogéneos– y precio de selección económico o en dominios relativamente pequeños. El valor del coeficiente de ponderación será menor que 1.

El procedimiento de ponderación puede aplicarse respecto a elementos individuales o agregados en unidades muestrales colectivas como ciudades,

comunales, zonas censales, etc. En general los resultados no difieren según se ponderen elementos individuales o agregados en colectivos. Para ilustrar el uso de ponderadores se simula un ejemplo con datos ficticios.

La tabla 10 enseña información poblacional y muestral referida a dos áreas de distinto tamaño. En ella se evidencia que el tamaño en la muestra de cada área no es proporcional al tamaño de cada una de éstas en la población.

Tabla 10. Áreas desproporcionadas en la muestra

Áreas	N poblacional	n muestral	% población	% muestra
Área Chica	50.000	500	10%	50%
Área Grande	450.000	500	90%	50%

Cabe destacar que si se trata de inferir los resultados a cada área en forma independiente, la desproporción entre población y muestra no incide en la calidad de la inferencia. Naturalmente la inferencia a Área Chica será más precisa que a Área Grande en virtud del mayor tamaño relativo de la muestra.

El tratamiento de las dos áreas en forma conjunta para inferir a la población origen de la muestra requiere de la combinación de los resultados obtenidos en ambas áreas. En este contexto se impone el cálculo de ponderadores a fin de devolver a la muestra el peso diferencial que tienen ambas áreas en la población. Nótese que las fracciones de muestreo son distintas en cada una de las áreas.

La fracción de muestreo indica la probabilidad de selección de cada elemento que compone la muestra. Se calcula mediante el cociente n/N . Realizados los cálculos las fracciones de muestreo son Área Chica = 0,01 y Área Grande = 0,001.

Se han desarrollado diversos procedimientos para ponderar. El coeficiente de ponderación tiene el propósito de devolver en muestras desproporcionadas a cada estrato o dominio su proporcionalidad real.

Se presenta a continuación un coeficiente sencillo de calcular e intuitivo de comprender. El coeficiente de ponderación se obtiene como cociente del porcentaje de elementos de la población respecto al porcentaje de elementos de la muestra. En particular, para el Área Chica y Área Grande los coeficientes de ponderación son los siguientes:

Tabla 11.- Coeficiente de ponderación

Área	Coeficiente de ponderación
Área Chica	$10/50 = 0,2$
Área Grande	$90/50 = 1,8$

Desde el punto de vista práctico la ponderación de la muestra se realiza computacionalmente. En el programa SPSS/PC versión Windows se pondera con la instrucción Weight. La sintaxis correspondiente a este ejemplo se presenta a continuación.

```
COMPUTE PONDERA = 1.  
IF (AREACHI EQ 1) PONDERA = 0.2.  
IF (AREAGRA EQ 2) PONDERA = 1.8.  
WEIGHT BY PONDERA.
```

Activada la instrucción, se otorga a cada una de las áreas de la muestra el peso que le corresponde según su tamaño relativo en la población origen de la muestra. Respecto al cálculo del estadístico y la tabulación conjunta de la información amerita insistir que se efectúan después de ejecutada la instrucción que genera una muestra ponderada.

8. Tratamiento de la no respuesta

El tamaño de la muestra dice relación con la precisión de la estimación. La aplicación del instrumento de medida puede producir disminución en las respuestas, haciendo imposible cumplir con el tamaño previamente definido. En tal caso no se podrá inferir a la población con el nivel de confianza establecido en la fórmula de n .

Básicamente dos razones inciden en no satisfacer el tamaño de muestra:

- presencia de no elegibles en el marco muestral
- presencia de no respuestas entre los elegibles

Los no elegibles corresponden a elementos que no son parte del universo en estudio y figuran en el marco de la muestra. Por ejemplo, una encuesta a propietarios de viviendas referida al pago de contribuciones cuyo marco muestral incluya viviendas habitadas por arrendatarios.

Las no respuesta de los elegibles puede generarse por diversos motivos. A saber, negarse a la aplicación del instrumento de medida, no contacto

con el elemento que ha sido seleccionado, inhabilidad del seleccionado para responder un cuestionario.

La incidencia en el tamaño de la muestra de no elegibles incluidos y elegibles que no responden puede ser compensada ajustando el tamaño muestral. Para estos efectos se consideran las estimaciones respecto a proporción de elegibles en el marco y proporción de respuesta esperada.

Así, por ejemplo, una muestra inicialmente estimada el 1.111 casos puede ajustarse a una muestra definitiva de 1.461 casos supuestos, 95% de elegibles vía marco muestral –5% de no elegibles– y tasa de respuesta de 80%. La fórmula se presenta a continuación:

$$n'' = \frac{n}{(e)(r)}$$

n'' = tamaño de muestra ajustado

n = tamaño de muestra original

e = proporción de elegibles en el marco muestral

r = proporción de respuesta esperada

El aumento del tamaño de la muestra es una solución de uso común en el tratamiento de la no respuesta. Resulta de fácil aplicación; sin embargo, es de dudosa eficacia. La no respuesta es un problema mayor que puede dar origen a importante sesgo en la muestra. En particular, cuando las no respuestas responden a un patrón identificable.

Se han establecido diversos procedimientos para el tratamiento de la no respuesta. Desde procedimientos relacionados con el trabajo de campo hasta sofisticados modelos de simulación.

No hay modo satisfactorio de tratamiento de la no respuesta. La más eficaz de las estrategias es disminuir la proporción de no respuesta.

Los procedimientos mas comunes se basan en la ponderación de las respuestas y la imputación de valores.

La ponderación se ejecuta asignando distinto valor a las respuestas obtenidas. Así, por ejemplo, se establecen los rasgos de los no respondentes y se asigna más peso a las respuestas de los sujetos de características parecidas a las que se atribuyen a los no respondentes.

Se imputa un valor cuando se realiza una predicción razonada del valor ausente. Para predecir el valor omitido se utiliza información secundaria. En particular, se detectan variables correlacionadas con la variable del valor omitido y se establece el valor más probable para el valor ausente.

9. Efecto de diseño

Se calcula el efecto de diseño para muestreo por conglomerados monoetápicos y polietápicos. Para estos efectos se utiliza como patrón de referencia el muestreo aleatorio simple. En particular porque es un muestreo equiprobable en que el azar opera libremente, y el cálculo de la varianza de la estimación es matemáticamente sencilla y lógicamente de fácil comprensión.

En general en muestreo por conglomerado la varianza de la estimación es mayor que la obtenida para el mismo número de casos en muestreo aleatorio simple. En efecto, en muestreo por conglomerado monoetápico normalmente se genera cierta homogeneidad en el conglomerado y en los muestreos polietápicos en cada etapa se genera un sesgo agregado dado que se seleccionan sólo algunos elementos de la etapa anterior.

La fórmula del efecto de diseño corresponde al cociente entre la varianza del estimador del diseño por conglomerados y la varianza del muestreo aleatorio simple. El valor del efecto de diseño es un valor positivo mayor que 1. El numerador será mayor que el denominador.

Para ejemplificar la utilización del efecto de diseño se acudirá a un ejemplo numérico.

Diseño por conglomerados	s^2 del estimador = 36
Diseño aleatorio simple	s^2 del estimador = 24

$$Efd = \frac{s^2 \text{ conglomerado}}{s^2 \text{ aleatorio simple}}$$

$$Efd = \frac{36}{24} = 1,5$$

Se interpreta que hay un 50% de aumento de la varianza del estimador en el diseño por conglomerados respecto al aleatorio simple.

Calcular el efecto de diseño no es siempre posible. Los valores requeridos para su cálculo a menudo no están disponibles. En la práctica se utiliza un rango de fluctuación que dicta la experiencia. Valores entre 1,5 y 3 resultan apropiados para la mayoría de los casos. En particular, el valor será cercano a 1,5 cuando se supone que los conglomerados están constituidos por elementos heterogéneos en las variables principales de investigación y, por el contrario, se asume un valor próximo a 3 cuando se conjetura que los conglomerados son homogéneos respecto a las variables en estudio. Es decir, se opta por valores

bajos cuando la varianza del estimador no es demasiado diferente a la varianza obtenida mediante muestreo aleatorio simple y se eligen valores altos cuando la varianza sería superior a la que correspondería con selección aleatoria simple.

El coeficiente de correlación rho (ϕ) se utiliza para medir la correlación entre los elementos de los distintos conglomerados. Si el valor del coeficiente es igual a cero implica que no hay correlación entre los elementos de los conglomerados. En consecuencia un valor $\phi = 0$ significa que estos elementos presentan una distribución análoga a la generada mediante selección aleatoria simple. Por tanto la varianza del estimador será la misma y la precisión de la estimación igual en ambos diseños.

10. Criterios para escoger un diseño de muestra

El diseño muestral apropiado depende de diversos factores. A este respecto no existe una norma definida.

El muestreo aleatorio simple sólo puede tener interés cuando el listado de elementos está disponible y la selección de los casos no requiere desplazamientos. Por ejemplo, encuesta por muestreo a funcionarios de un organismo estatal.

Considerando el factor costo, el diseño más adecuado es el muestro por conglomerado. Sin embargo, exige más elementos que el muestreo aleatorio simple para igual nivel de precisión.

En general cuatro son los factores a considerar a propósito del diseño adecuado:

- marco muestral
- precisión en la estimación del parámetro
- costo asociado a la medición de la unidad de muestreo
- dificultad de implementación del diseño elegido

En la práctica, estos factores no operan en forma coordinada complicando una decisión coherente y lógica.

Según Rojas et al. (1998) se puede generar un orden jerárquico y expresarlo en una tabla. Considerando los cuatro procedimientos de muestreo señalados y los cuatro factores que inciden en la decisión del muestreo, se ha producido la tabla 12.

**Tabla 12. Diseños de muestra ordenados según
cuatro factores determinantes**

Factores				
Diseño	Costo	Precisión	Marco Muestral	Implementación
Estratificado	4	1	4	3
Aleatorio	3	2	3	1
Monoetápico	1	4	1	2
Polietápico	2	3	2	4

Ninguna de las cuatro opciones de muestreo es la primera en todos los criterios de evaluación. Sin embargo, hay que tomar una decisión y utilizar sólo una de las opciones.

¿Qué diseño muestral elegir para mejor estimar el parámetro poblacional?

No existe una norma aplicable en toda circunstancia. Depende.

Bibliografía

- AZORÍN ET AL. *Métodos y Aplicaciones del Muestreo*, Alianza, Madrid, 1986.
- COCHRAN, W. *Técnicas de Muestreo*, Cecsa, México D.F., 1995.
- COMREY, A. *Manual de Análisis Factorial*. Cátedra, Madrid, 1985.
- DEMING, W. E. *Some Theory of Sampling*, Wiley, Nueva York, 1950.
- HANSEN, M. H; HURWITZ, W. N y MADOWS, W. G. *Sample Survey Methods and Theory*, Wiley, Nueva York, 1953.
- KISH, L. *Muestreo de Encuestas*, Trillas, México D.F., 1972.
- NEYMAN, J. "On the two diferent aspects of the representativ method: the method of stratified sampling and the method of purposive selection". *Journal of the Royal Statistical Society*, N° 97, 1934.
- SUKHATME, P.V. *Sample Theory of Surveys with aplicaciones*, FAO, Roma, 1954.
- TABACHNIK ET AL. *Using Multivariate Statistics*, Harper Collins, Nueva York, 1989.
- ROJAS ET AL. *Investigar Mediante Encuestas*, Síntesis, Madrid, 1998.
- VIVANCO, M. *Muestreo Estadístico: Diseño y Aplicaciones*, Editorial Universitaria, Santiago, 2005.
- YATES, F. *Sampling Methods for Censuses and Surveys*, Griffin, Londres, 1949.

El análisis cuantitativo de datos

JUAN JIMÉNEZ*

1. Introducción. El análisis de datos como una tarea sociológica

La idea central del presente capítulo es que el análisis de datos cuantitativos es una tarea sociológica y sólo secundariamente una tarea estadística. Al fin y al cabo, se pueden realizar análisis relevantes e interesantes con técnicas estadísticas más bien básicas y hacer análisis sin relevancia usando técnicas estadísticas complejas. En otras palabras, la calidad del análisis y la complejidad de la estadística son cosas que no tienen mucha relación²⁸. De hecho, en realidad ni siquiera es necesario que –en un equipo de investigación– el principal analista sea un especialista en estadística²⁹: esa tarea se puede, y de hecho se hace, delegar en otros miembros del equipo. Lo que aparece indelegable es la tarea propia de análisis.

¿Cuál es, entonces, esa tarea propia del análisis? Puesto en términos básicos, consiste en hacer y responder preguntas. Aunque esto pueda parecer obvio, el caso es que es frecuentemente olvidado. Hacer, por ejemplo, un informe basado en una salida univariada y los cruces socioeconómicos comunes y silvestres –GSE, sexo, edad– y hacer algunos comentarios, no implica per se plantearse o responder pregunta alguna. Aunque, hay que recordar que, de hecho, se pueden

* Sociólogo.

²⁸ Si vamos a uno de los orígenes del análisis cuantitativo –el Suicidio de Durkheim– podemos ver que se puede realizar un análisis complejo e interesante sin usar más que herramientas muy básicas de tabulación. La reducción del Suicidio a un texto metodológico –a un texto que prueba que se puede hacer análisis cuantitativo– olvida que el tema central del Suicidio es probar un asunto teórico: que las explicaciones basadas en las ideas de Durkheim son mejores que otras explicaciones incluso en un asunto presuntamente tan “individual” como lo es el suicidio.

²⁹ Obviamente no la tienen, es no entender qué implican los errores, tampoco puede ser alguien que no entienda estadística. Hay muchos análisis basados en errores en la interpretación estadística: en ver patrones donde hay azar, en darles importancia a las cosas que no la tienen. Pero si bien un analista cuantitativo debe entender resultados estadísticos, no es necesario que sea quien decida qué técnica estadística ha de usarse.

hacer análisis interesantes sólo mirando la salida univariada. Pero el tema es que el análisis es una tarea de hacer hablar los datos para responder una pregunta, no es decir “en la pregunta X, tal porcentaje respondió Y”: Que eso sea análisis o no, depende un poco de que se haga con esos datos.

Para hacer un análisis hay que tener una pregunta: ¿A qué se debe que pase esto? ¿Qué podría suponer que pasaría si fuera el caso que...? ¿Qué patrón de conducta, que hipótesis de patrón de conducta permite entender, suponer, predecir que tal cosa debiera suceder? Y para responder a esas preguntas lo que hay que hacer es sociología. En otras palabras, sin algunas ideas, conceptos, una teoría finalmente, no es mucho análisis que se puede hacer. Porque sin esas ideas y conceptos es difícil que uno encuentre preguntas interesantes. Y sin preguntas interesantes no hay tarea de análisis por hacer.

Dos ejemplos para ilustrar lo anterior.

Que el análisis depende de hacerse buenas preguntas y no es un asunto de aplicar técnicas se puede mostrar –entre muchos ejemplos posibles– en un texto, a estas alturas, algo clásico: *Getting a Job* de Granovetter (1995). El texto ha tenido una influencia bastante importante en diversos ámbitos del estudio del mercado laboral: redescubrió la importancia de los contactos en los mercados laborales “desarrollados” (especialmente de profesionales), destacó lo útiles y eficaces que podían ser estos contactos en la búsqueda de empleo, planteó que los contactos usados no requerían casi mantención (gente que no se había comunicado en 10 años podía entregar información útil), mostró lo inadecuado de los modelos de búsqueda de empleo para analizar ese mercado, sirvió como base empírica para la hipótesis de la fortaleza de los lazos débiles (que las relaciones menos “importantes” y cercanas eran cruciales para la diseminación de información y acceso a oportunidades, mucho más que las relaciones “fuertes”). Y podríamos continuar pero baste con lo anterior para mostrar.

Ahora, todo el análisis no se basa más que en simples tablas de doble entrada³⁰. Cruce de esto con aquello. O sea, en materia estadística, algo extremadamente sencillo. Pero lo que permitía sacar todas esas conclusiones era lo que se hacía con esos cruces: qué preguntas se cruzaban entre sí, cómo se relacionaban una pregunta con otra, cómo profundizar y analizar en detalle algunos resultados

³⁰

Otro ejemplo de la utilidad de estas simples tablas de doble entrada. Sorensen (1998) ha defendido cuán interesantes resultaban muchas investigaciones basadas en ese tipo de análisis, llegando a plantear que la sofisticación de las técnicas estadísticas ha implicado una caída en la calidad del análisis sociológico, perdiéndose por ejemplo las sutilezas de análisis no-lineales. Porque los sociólogos han terminado usando técnicas estadísticas que tienden a la linealidad (Sorensen 1998: 242-244). Aunque quizás uno podría declarar esa posición demasiado extrema, lo que muestra es que sí existen argumentos relevantes para mostrar que la calidad del análisis no depende de las técnicas estadísticas al uso.

interesantes que salían de un cruce anterior, cómo esos resultados se relacionaban, iluminaban, contrastaban ciertas preocupaciones conceptuales³¹.

El segundo ejemplo es el de una investigación en la que participé al menos secundariamente, y que menciono no porque sea un ejemplo particularmente interesante, sino sencillamente porque lo conozco mejor. El objetivo era analizar el consumo de un producto (de una categoría de producto específicamente, no de una marca). Las elecciones iniciales –de cuestionario y de análisis– se basaban en una serie de preocupaciones de la disciplina: Que consumir no es comprar, sino que corresponde al uso del producto: Y por tanto, el análisis no es de cuántas veces quien compra qué, sino de en qué ocasiones quien consume qué. Y lo segundo, basado en ideas conceptuales de Mary Douglas (1979), que el consumo de productos –y en particular de ese tipo de productos– tenía que pensarse en relación con sus usos y funciones en situaciones sociales: Que en una situación social dada, usar ese producto y no otro, “marca”, define, la situación como del tipo A y no del tipo B. Que es la razón por la que el análisis se centró en comparar diversos tipos de situaciones y cómo el producto era usado en esos diversos contextos. De más está decir que, por ejemplo, los productos con los que competía en cierto tipo de situaciones no eran los productos con los que competía en otro tipo de situaciones. Ese tipo de hallazgos, entre otros, no hubiera sido posible a menos que el equipo de investigación no hubiera contado con ciertas preocupaciones y con ciertas ideas. No fueron las técnicas estadísticas usadas –que en ese caso, incluyeron por ejemplo análisis de conglomerados– los aspectos cruciales para realizar el análisis: Fueron herramientas útiles en una tarea que no era definida desde ellas, sino desde preocupaciones disciplinares.

Para concluir, lo que nos muestran ambos ejemplos es que la tarea del análisis es sociológica: Porque entre las cosas que nos permiten plantearnos buenas preguntas y pensar en buenas respuestas es un buen conocimiento de la disciplina. Hacer preguntas interesantes implica pensar en posibles relaciones que no son obvias, en ver alternativas que no se han visto. En otras palabras, la capacidad de pensar que el hecho de que suceda X puede ser interesante o decir algo, precisamente porque pudiera haber pasado Y. Por tanto, el hecho de que suceda X requiere explicación. Buena parte de lo que consiste la sociología es precisamente en no ver como “natural” lo que sucede en la sociedad, en verlo como algo problemático a explicar.

³¹ Lo anterior tiene su importancia porque en la tradición de análisis de redes la búsqueda de formalización y el uso de matemáticas ha sido bastante importante (como lo muestra una revisión de una de las introducciones más conocidas a este tipo de análisis: *Social Network Analysis* (Wasserman y Faust: 1994).

En resumen, este texto se estructura en torno a la noción de que la tarea de análisis cuantitativo de datos sociales es un ejercicio que requiere, que tiene como aspecto irremplazable, el pensar en términos sociales. Lo cual, en realidad, una vez dicho, parece bastante evidente; pero suele olvidarse o no tomarse en cuenta con mucha facilidad.

2. Consecuencias de definir el análisis como una tarea de hacerse o responder preguntas

Habiendo definido entonces el análisis como una tarea de hacerse preguntas y de responder preguntas, entonces la siguiente tarea es ver qué consecuencias tiene esa forma de mirar el análisis de datos.

Algunas de ellas son más bien prácticas: Si el análisis es responder preguntas, en aquellas investigaciones hechas para otros o que son pedidas por un cliente, entonces la primera tarea es determinar cuáles son las preguntas de ese otro o de ese cliente. Aunque el punto es obvio, y es reconocido como tal, no deja de olvidarse muchas veces. No es tan extraño que un informe no responda, en absoluto, a las preocupaciones de quien pidió la realización del estudio. Luego, no deja de ser relevante la admonición a no olvidar esta obviedad.

También se desprende de esta visión que el análisis no puede ser algo hecho “en serie” de manera estandarizada, tiene siempre algo de artesanal. Implica plantearse frente a cada investigación como un tema diferente, un problema distinto y particular que requiere ser pensado cada vez.

Esta carácter no estandarizado del análisis implica claramente, además, que no queda más que sea personal. Todo analista tiene una serie de herramientas e ideas con las que se siente más cómodo: habrá quien se sienta cómodo haciendo tipologías, quien no pueda pensar sin crear un índice, quien no sienta completa la exposición hasta ver que aspectos culturales entran en ella, etc. Y no queda más que aceptar y seguir esos aspectos más personales. Al fin y al cabo, es altamente probable que las cosas se hagan mejor cuando uno hace el análisis con el que se siente cómodo que cuando se hacen las cosas que, supuestamente, hay que hacer.

Que realizar la tarea de análisis es centralmente una actividad de plantearse/ responder preguntas y no una de lanzar cruces y usar técnicas estadísticas queda bastante claro con la siguiente observación: En un estudio dado, uno puede responder a una pregunta determinada con diversas técnicas estadísticas. Para establecer, digamos, qué tipo de públicos prefieren qué tipo de combinaciones de canales o programas, uno pudiera hacer –dependiendo de cómo uno transformara las variables y qué preguntas específicas incluyera–

cruces sencillos, análisis de varianza, análisis de regresión, análisis de correspondencia, etc. Pero todos esos análisis estarían orientados a responder una misma pregunta, y en ese sentido lo que interesa es el análisis conjunto de todas estas técnicas y no solamente qué pasa con cada una de ellas.

De lo anterior, de hecho, uno puede extraer una regla de análisis: Que si es posible responder una pregunta con más de un análisis estadístico, entonces hay que responder esa pregunta con más de un análisis. ¿Por qué? Porque basarse en sólo un análisis o en un sólo conjunto de variables tiene el problema de la robustez de los resultados: que esa relación sólo aparezca en ese análisis en particular, que realizando otros análisis no hubiéramos encontrado esa asociación. Pero si encontramos que nuestros resultados se mantienen sea cual sea la forma en que realicemos el análisis estadístico, entonces podemos pensar que sí —nuestros resultados tienen validez, se puede confiar en esa relación³².

La Distinción de Bourdieu (1988) es una de las investigaciones más conocidas de la década del '70 y tiene el que es probablemente uno de los gráficos más famosos usando un análisis de correspondencia en ciencias sociales (el mapa de posiciones sociales y de consumo). Entre todos los aspectos que muestran la calidad de esa investigación es el cúmulo de observaciones y análisis usado para defender las afirmaciones del texto. En un interesante anexo de método, Bourdieu discute las diversas encuestas usadas (y de hecho, la información cualitativa que también fue parte de la investigación), y nos muestra que, para analizar los diversos temas, siempre se intenta usar diversas fuentes de datos.

Ahora, también es el caso que casi siempre es posible responder una pregunta con más de un análisis: o será posible hacer transformaciones de variables (recodificando categorías, creando nuevas variables a partir de las existentes), o elegir tipos de análisis distintos con variables con temas similares (con tales variables podría usar correspondencias, con tales otras haré una regresión, etc.). En otras palabras, es posible variar la forma en que se prueba una relación.

Finalmente, la última consecuencia que queremos plantear de esta visión del análisis de datos es que el análisis no se hace en un sólo paso: diseñar un plan de análisis estadístico, obtener una salida, escribir unas conclusiones. Porque el examen de los resultados debiera siempre entregar nuevas ideas y suscitar nuevas preguntas. O sea, la lectura de resultados produce nuevos temas que requieren analizar los datos de nuevo. En un buen análisis de datos este proceso iterativo debiera repetirse varias veces.

³²

Esto se asemeja en algo a lo que se denomina triangulación, aun cuando usualmente se reserva ese nombre a cuando se combinan métodos. Pero sigue la misma idea: es mejor cuando los resultados tienen el respaldo de más de una operación.

3. Trabajando con una base de datos

Y una vez planteado todo lo anterior, ¿específicamente que es lo que uno hace cuando hace análisis de datos cuantitativo?

Básicamente, dos operaciones: uno necesita trabajar con las variables y uno necesita trabajar con los resultados de esas variables.

3.1. *Trabajando con las variables*

La primera operación, que muchas veces en mi experiencia es la más decisiva, es pasada muchas veces por alto, así que procederemos a verla con detalle, quizás más del necesario.

Para responder a las preguntas del análisis, para ir respondiendo a las hipótesis e ideas que van surgiendo del hecho de ir mirando los datos, es altamente probable que se tenga que trabajar sobre las variables originales de la base de datos: que se tenga que transformar, recodificar, crear nuevas variables. En mi experiencia, la base final de datos bien puede tener el doble de variables que la base original. Y buena parte de los resultados finales puede provenir de esa transformación de variables.

La tarea más común en la transformación de variables es sencillamente la recategorización. Para variables nominales u ordinales no tiene nada de extraño que se quieran reducir las categorías de análisis: Una evaluación que al encuestado se le pidió que hiciera de 1 a 7³³, se reduce a 2 ó 3 grupos para algunos análisis. Esto es especialmente común cuando uno quiere hacer un análisis de tablas de doble entrada, en donde sencillamente 7 filas o columnas estorban más que lo que ayudan a identificar una tendencia.

Entonces, ¿cómo hago esa recodificación?, ¿qué categorías reúno y qué categorías quedan separadas? Primero hay que decir que varias recodificaciones son usualmente posibles, o al menos razonables, y que resulta útil experimentar en ese caso con más de uno. En todo caso, la respuesta a esta pregunta depende de lo que se quiera hacer con la recodificación: Si se quiere ver, siguiendo el ejemplo de evaluación en 7 categorías, quienes son los más satisfechos, quizás tenga sentido reunir categorías 6 y 7 y juntar todo el resto. Pero si quisiera establecer cuáles son

³³

Algo que en Chile es bastante común, dado que —siendo la escala de notas usada en el colegio— es fácilmente comprensible por la población que o ha sido evaluada con esa escala o tiene a sus hijos evaluados con esa escala. Pero todo el mundo sabe a qué se refieren cada uno de esos números. Alguien pudiera pensar que la escala 1 a 7 es intervalar (¿acaso no la usamos para extraer promedios?). Sin embargo, la distancia entre 3 y 4 puede no ser la misma que entre 6 y 7. Si la escala 1 a 7 es intervalar es un asunto empírico, que depende de cómo se estructuren las respuestas. Lo que sí sabemos de antemano, es que la escala es al menos ordinal.

los grupos que más se diferencian en su conducta en otras variables, entonces el corte debiera hacerse según ese criterio. O uno podría establecer las nuevas categorías en torno a los puntos de quiebre o de separación en la curva. Pensando ahora en ingresos, uno pudiera determinar las categorías por los puntos de inflexión, si estos ocurrieran. Y hay otras posibilidades, pero lo importante es que recodificar con miras al análisis de datos no puede ser algo hecho sin pensar.

La segunda tarea usual es construir nuevas variables. Uno combina resultados de diferentes respuestas en una nueva variable. Esto se puede hacer, por ejemplo, mediante índices aditivos (por ejemplo, dándole un valor 1 a determinadas respuestas en diferentes variables y sumando posteriormente). Aunque en muchas ocasiones el procedimiento va a estar definido con anterioridad al análisis –siendo parte del diseño de cuestionario– no siempre ocurre así. Como hemos mencionado, el análisis es una tarea interactiva, y por tanto es altamente probable que al analista se le ocurran algunas ideas de índices con posterioridad, simplemente porque el análisis ha mostrado tal tema como relevante.

Aquí nos encontramos con el problema de qué valores sumar. Digamos que estoy reuniendo en una nueva variable varias preguntas de satisfacción sobre X medida en una escala de 5 ó 4 categorías. ¿Cuento solamente el número de ocasiones en que las personas responden la categoría de más satisfacción? ¿Las 2 mayores?, ¿el número de ocasiones en que no están insatisfechos? Este es un tipo de decisión que muchas veces se toma sin reflexionar demasiado, pero que puede ser muy importante para el análisis: cada una de estas opciones tiene una concepción distinta de lo que es la satisfacción y, por cierto, muchas veces tienen resultados diferentes. De hecho, puede ser útil usar más de una alternativa.

En relación con lo anterior también resulta importante el tema de cómo asignar valores. Nuestro ejemplo sobre este tipo de operaciones indicaba darle un valor de 1 a determinadas respuestas. En otras palabras, contar el número de veces que tal respuesta se da. Pero quizás no sea la mejor forma de combinar valores. Por ejemplo, en un estudio para un canal de televisión en el que me tocó participar³⁴ se estaba construyendo un índice de liberalismo en base a una serie de preguntas. Pero las preguntas de base tenían resultados muy diferentes; había preguntas donde casi todo el mundo daba una respuesta “liberal”, otras donde existía mucha más diversidad de opiniones. Asignarles a todas ellas un valor de 1 –que de hecho fue lo primero que se hizo– no resultaba muy adecuado. Al final, se le otorgó a cada una de ellas un valor, dependiendo de cuán común era la respuesta “liberal”: En vez de un 1 se ponía como valor de la

³⁴ Nuevamente el ejemplo no se da porque sea una muestra de análisis particularmente interesante, solo porque conozco bien el caso.

variable 1 –% de respuestas “conservadoras” (el índice fue después normalizado, pero por ahora nos interesa la asignación inicial de valores)–. En otras palabras, responder “liberalmente” donde todo el mundo lo hace no tenía mucha importancia; hacerlo donde pocos lo hacían sí tenía un puntaje fuerte.

La combinación de variables no se reduce al tema de los índices que hemos mencionado. Otra operación común es crear una nueva variable agrupando combinaciones de respuesta en diferentes preguntas. Quienes responden A en la variable X y quienes responden B en la variable Y se reúnen en una sola categoría; otras combinaciones se reúnen en otras categorías.

Y aquí el tema es ¿cómo realizar la combinación? Dejar una categoría para cada combinación posible puede no ser mucha ayuda para análisis posteriores con esa nueva variable. La reducción del espacio de propiedades no es, como hemos repetido en varias ocasiones, un tema que debiera realizarse sin pensar demasiado. Hay algunos criterios generales, como por ejemplo que en el caso de variables ordinales se pueden combinar categorías adyacentes (digamos, si estoy reuniendo tiempo de ver TV con canal preferido, pudiera reunir categorías de bajo consumo –menos de 30 minutos con entre 30 minutos y 1 hora) si esas categorías tienen bajos porcentajes de respuesta. En el caso de categoriales, también podría reunir combinaciones de bajos porcentajes en una combinación “otros”. Pero el peso numérico no es el único criterio y lo que uno siempre ha de tener a la vista es cómo va a usar con posterioridad esa variable.

Pudiera pensarse que el último ejemplo no es más que una nueva versión del problema general de reducir categorías, y que bien me pudiera ahorrar este problema si redujera categorías según los criterios mencionados para ese problema y después simplemente combinara. Pero la reducción de categorías que es útil para crear una nueva variable combinada y la reducción de categorías que es útil para hacer análisis con la variable reducida no necesariamente son idénticas. Y es por eso que hemos discutido ambos asuntos de manera diferente.

Hay otros procedimientos y problemas que llevan a transformar variables (por ejemplo, querer cambiar el nivel de medición para un análisis determinado) pero baste con lo anterior para mostrar cuán decisivo puede ser el tema en el análisis de datos.

3.2. Trabajando con los datos

Uno de los más clásicos manuales de encuesta –el de Hyman (1971)– dividía a las encuestas, según sus objetivos, en dos tipos: descriptivas y explicativas. Y vamos a usar esa venerable distinción para nuestra presentación de qué se hace cuando se trabaja con datos.

Partamos con la descripción. Usualmente se piensa que describir es simplemente poner las salidas univariadas, y que estas se analizan con una serie de comentarios más o menos ceñidos a los resultados: Del tipo “tal categoría es la más común”, quizás con algunas comparaciones con unos criterios de que es mucho / poco: “tal porcentaje es inesperadamente alto” (o bajo).

Y en realidad, eso es una visión demasiado limitada de lo que consiste el trabajo de descripción, que resulta de algo mayor interés que la descripción anterior.

Por un lado, porque en el puro análisis univariado hay más cosas que hacer. De partida, y esto se ha hecho en los análisis de las encuestas de Tolerancia y Discriminación del programa Ideas realizados por el Departamento de Sociología de la Universidad de Chile (2003), ya bastante se puede decir mirando sencillamente la distribución de las respuestas. El cuestionario estaba basado en una serie de preguntas con escalas Likert, y el análisis se basó en las escalas y subescalas más que en cada pregunta, que es, de hecho, como resulta razonable para analizar escalas. Y lo que mostraba es que las escalas de tolerancia tenían una fuerte concentración en las categorías centrales, pero que las escalas de discriminación tenían un comportamiento muy distinto (fuertes en el polo no discriminatorio y disminuyendo progresivamente a medida que uno se alejaba de ese polo). Ahora, este resultado, que fue bastante usado en las conclusiones y en el análisis y que resultó en realidad crucial, salía de nada más humilde que una simple observación de las frecuencias³⁵.

La discusión anterior nos muestra además otra tarea que resulta importante en la descripción: comparar resultados. La comparación puede ser tanto temporal (en comparación con esta misma pregunta el año pasado), con otras preguntas (en relación a otras preguntas del mismo tipo, esta fue especialmente baja). Un cruce por variables tradicionales –como GSE, sexo y edad (los jóvenes tienden a responder que) si no está dentro de un esquema mayor, debiera entenderse también como parte de la tarea de describir y de comparar. En todos esos casos, lo que se hace es sencillamente describir una situación en su diversidad.

La tercera tarea de la descripción es la analíticamente central: una buena descripción no es simplemente contar qué pasa con cada pregunta del cuestionario. Una buena descripción es una descripción que sintetiza esos resultados. En otras palabras, que establece algunas tendencias. En el ejemplo mencionado del estudio de tolerancia, nos muestra una situación clara de síntesis: se pudo

³⁵

Además de lo anterior, el caso nos muestra que al observar la distribución, usar el promedio o solamente un polo de la distribución (ambos métodos usados) puede esconder resultados de interés. En otras palabras, hay que tener cuidado antes de usar esas herramientas.

reducir toda la información de la distribución de cada ítem a una descripción más sencilla: Si el ítem era de X, entonces tendría tal distribución; si el ítem era de Y, entonces tendría tal otra.

Una vez mencionada, por cierto, la tarea de simplificación de descripción no parece tan compleja: Qué tan difícil puede ser alcanzar la conclusión antes mencionada. El caso es que, efectivamente, puede serlo bastante: Las categorías de la tendencia pueden no ser claras (que es lo que tienen en común todas estas preguntas que tienen esta tendencia en común no siempre es fácil de responder), la tendencia puede no ser tan clara a simple vista (y quizás requiera de una transformación de las variables). Pero es aquí donde se juega, en realidad, la tarea descriptiva y donde los conceptos, ideas e hipótesis de la disciplina bien pueden ser especialmente útiles.

Los conceptos e ideas de las ciencias sociales, que pueden ser útiles en la tarea de descripción, se vuelven más indispensables en la tarea de explicación. De hecho, difícil resulta plantear en qué puede consistir un buen análisis sin discutir de sociología más que de metodología. Probablemente el mejor consejo que uno pudiera dar es que, sea cual sea el tema de investigación, la mejor forma de preparar un buen análisis es conociendo del tema.

Y la tarea de explicación resulta en realidad casi ineludible. Aun si el estudio ha sido planteado de manera descriptiva, sin ninguna pretensión de explicación, problemas de explicación es muy común que aparezcan. Esto, sencillamente, por el hecho de que la aparición de resultados inesperados o anómalos es extremadamente usual. Y ese tipo de resultados requieren una explicación: ¿cómo fue que eso sucedió? Aun cuando siempre es posible “inventar” una explicación, el caso es que las hipótesis que uno pudiera plantear –aun cuando quedaran simplemente como hipótesis y no fueran nunca trabajadas– tendrían más sentido en la medida en que el analista conozca mejor el tema.

Sin embargo, en realidad se pueden plantear más cosas en relación con la explicación. Porque si el análisis en general, y en particular la tarea de explicar, dependen del conocimiento sociológico, se sigue que el tipo de análisis a realizar y los criterios para el cual medirlo van a depender de los compromisos conceptuales y teóricos del investigador.

En otras palabras, podemos decir que explicar en el análisis cuantitativo requiere pensar sociológicamente, entonces cabría suponer que sería adecuado establecer que significa “pensar sociológicamente”. Ahora, el problema es que hay probablemente tantas respuestas a esa pregunta como sociólogos hay. Ciertamente, lo que para algunos constituye parte central de su equipamiento conceptual –el tipo de preguntas interesantes, el tipo de respuestas válidas– para otros será asunto trivial o con fallas profundas. Consenso sobre qué constituye

una buena estrategia de análisis no existe, pero sí creo que sin una opción al respecto es imposible realizar un buen análisis.

En otras palabras, plantear que es un buen análisis sociológico no puede ser un asunto neutral, siempre implica una toma de posición. Podríamos dejar el tema aquí, pero tendríamos el ligero problema de que sin ejemplificar pudiera no quedar claro a qué nos referimos con ese tipo de criterios. Por tanto, parece mejor –entonces– que en el presente texto se asuma efectivamente una posición y planteemos los criterios que el autor estima convenientes. El lector debiera recordar que las siguientes posturas no son, para nada, universales y que posiciones contrarias a las mantenidas en este texto son perfectamente aceptables dentro de la disciplina, y por cierto no agotan las posibilidades de análisis que se defienden. Pero hechas ya esas aclaraciones, entremos en materia y describamos estos criterios de buen análisis que queremos defender³⁶.

Lo primero es no caer en la tiranía del análisis sociodemográfico. Es común que lo primero que hace para analizar los resultados de un estudio es realizar un cruce de las variables que se quiere explicar por un conjunto base de variables: GSE, sexo, edad, educación y ocupación (aunque son los primeros 3 los más estándar). Uno encuentra algunas diferencias o no, y si encuentra diferencias entonces plantaremos que estamos realizando algo parecido a una explicación del fenómeno en cuestión.

Pero encontrar explicaciones y encontrar diferencias en estas variables de atributo –GSE, sexo y edad– no es lo mismo. Estamos, para usar el lenguaje de la sección anterior, en el nivel puramente descriptivo. La explicación parte cuando nos preguntamos qué es lo que hace que grupos distintos tengan comportamientos distintos. Ahora, si las diferencias son sociales –producidas por la sociedad–, que es la posición favorita de los sociólogos y hemos de pensar que al menos en algunas ocasiones es cierta, entonces lo que explica las diferencias entre los grupos no es su sexo o la edad, sino diferentes situaciones y contextos sociales. Las variables típicas de atributo que usamos son a lo más indicadores de las verdaderas explicaciones. En otras palabras, las diferencias entre grupos sociales no son algo a postular o a usar como explicación, son algo a explicar.

Un ejemplo de muestra. En su *Structural Holes*, Burt (1992) encuentra diferencias en las estrategias usadas por hombres y mujeres en cómo hacer avanzar sus

³⁶ Otra posibilidad sería para mostrar las diferencias de criterios de buen análisis, y ejemplificar a qué nos referimos con esa expresión sería decir: “Tales sociólogos creen que un buen análisis se caracteriza por”, “tales otros que el análisis debiera hacer esto”. El único problema es que, finalmente, uno conoce lo que conoce, y nunca se es tan buen expositor de las ideas en que uno no cree. Me parece más honesto plantear un ejemplo concreto de criterios de buen análisis diciendo claramente que en la disciplina hay bastantes más que esos.

carreras (forma de relación con sus superiores directos, tamaño y naturaleza de los contactos entre y al interior de la empresa). Ahora, lo que nos muestra el autor es que esas diferencias se deben a una diferencia en su situación social: que en las empresas estudiadas es el caso que las mujeres tienden a ocupar un tipo de posiciones y los hombres otro tipo de posiciones, y que la estrategia adoptada depende de la posición, el contexto social, que se posee. La diferencia por sexo esconde una diferencia social por la forma en que esa sociedad distribuye sus roles por sexo. Los dos elementos de la explicación –cómo la sociedad distribuye roles por sexo, y qué estrategias y patrones de conducta se asocian con qué posición– no dependen del sexo, lo que hacen es precisamente explicar por qué se da la relación encontrada. En otras palabras, que las diferencias encontradas por sexo (o por otro tipo de variables de atributo) son el tipo de cosas que debiéramos explicar en un análisis sociológico, no el tipo de cosas que debiéramos usar como parte de la explicación.

Lo segundo, es no usar más de lo necesario las actitudes. Las actitudes pueden ser una muy buena forma de describir una situación, y en tanto nuestra tarea de análisis es descriptiva, bien pueden ser usadas. Pero el usar actitudes como un asunto explicativo: que pasa tal cosa porque las personas tienen la actitud X no resulta muy adecuado. Específicamente porque las explicaciones con actitudes sufren del viejo y célebre problema de la virtud dormitiva del opio que mencionaba Molière en *El Enfermo Imaginario*: ¿por qué nos hace dormir el opio? Debido a la virtud dormitiva que está en su interior: Como cualquier lector podrá darse cuenta, no hemos avanzado demasiado en la explicación del asunto.

Uno de los problemas de las explicaciones de la conducta social basadas en actitudes es su cercanía con ese tipo de virtud: Explicamos la conducta intolerante porque, bueno, las personas tienen actitudes intolerantes. Describir una situación social diciendo “son comunes las actitudes intolerantes” tiene sentido como conocimiento; intentar explicar una situación por las actitudes no lo tiene.

Ahora, al nivel personal la explicación por actitudes puede tener sentido: hay un modelo específico que nos explica cómo se pasa de la actitud a la acción, y qué resulta quizás mejor que otros modelos posibles. Pero al nivel social no hemos avanzado nada, y sólo hemos dicho de otra forma que en tal situación social hay intolerancia. Si queremos saber por qué es ese el caso, no es mucho lo que hemos avanzado. El vocabulario de actitudes es precisamente eso, un vocabulario para describir una situación social, pero no es de mucha utilidad para explicar lo que sucede.

Los dos criterios mencionados –se podrían haber dado otros que me parecen relevantes (por ejemplo, que no son las variables las que producen la explicación

sino actores o estructuras, etc.) pero el objetivo de la sección era ilustrar a qué nos referimos con criterios más que desarrollar una teoría de la buena explicación—tienen en común lo que mencionábamos al inicio de nuestra discusión sobre la explicación.

No dependen los criterios de la buena explicación de posturas “metodológicas” o técnicas, dependen de una postura conceptual (en este caso estructural: que una buena explicación sociológica es aquella que explica lo que acaece a partir del tramado de relaciones sociales en que personas e instituciones se involucran). El caso es que siempre es así. Por dar algunos ejemplos: Coleman (1990) defiende como buena explicación sociológica una que usa un modelo macro-micro-macro, y tiene un capítulo entero dedicado a mostrar por qué la Ética Protestante tiene fallas centrales de análisis (en particular que en la agregación micro-macro la Ética se salta sencillamente el problema de pasar de un conjunto de individuos con una ética económica particular a la formación de un sistema social capitalista). Los autores reunidos por Mahoney y Rueschmeyer (2003) defienden la idea que el análisis comparado de sociedades es una muy buena estrategia de investigación y que el análisis causal—basado en diversas técnicas, desde las viejas ideas de Mill sobre diferencia y acuerdo, en ideas de probabilidad bayesiana— resulta especialmente relevante y necesario para analizar estos temas. O todas las discusiones acerca del individualismo metodológico. Podríamos recordar que una parte importante de las diferencias metodológicas entre Weber y Durkheim tiene que ver con cuáles son los requisitos para una buena explicación sociológica. Todas estas diferencias dependen de diferencias conceptuales y teóricas, y sólo secundariamente de asuntos de técnicas de investigación.

Que es una manera de decir, de nuevo, que la tarea de análisis es centralmente sociológica y sólo secundariamente estadística.

En resumen

El objetivo del presente texto era bastante simple: Uno de los concepciones equivocadas más difundidas sobre el análisis cuantitativo es creer que se trata de un asunto estadístico. Que hablar de análisis de datos es hablar de cruces, análisis de varianza, regresiones, análisis de conglomerados, regresiones logísticas y cuanta cosa haya en la batería de herramientas estadísticas al uso (y en particular las que aparecen en el SPSS). Pero, en realidad, el análisis de datos cuantitativo es centralmente análisis sociológico y requiere saber de sociología, tener algunas ideas de cómo se comportan los grupos sociales, de qué factores pueden explicar su comportamiento. La tarea estadística

es importante –y por cierto, hay que conocer las herramientas– pero no es la tarea de análisis³⁷.

Es por ello que, el lector se habrá dado cuenta, no hemos citado textos de estadística o de metodología. No hemos mencionado cosas como “si quiere realizar un análisis de conglomerados las variables debieran ser de intervalo” (que, en todo caso, es cierto). Esto no porque no nos parezca importante sino porque, por un lado, ya hay textos que hacen bastante bien esa tarea, sino porque nos parece crucial no confundir la tarea del análisis con la tarea estadística.

Y nos parece crucial, sencillamente, porque nos parece que la mejor forma de asegurar buenos análisis cuantitativos es a través de un mayor conocimiento de la disciplina. Al fin y al cabo, el análisis es un tema de ideas –de tenerlas, desarrollarlas, contrastarlas–. Y en el caso de la sociología, entonces, es un tema de ideas sociológicas. Que es, por cierto, una forma de decir que un texto de análisis de datos, incluso si es cuantitativo, es un asunto conceptual más que estrictamente metodológico.

Bibliografía

- BOURDIEU, PIERRE. *La Distinción*, Taurus, 1988 [1979].
- BURT, RONALD. *Structural Holes*, Harvard University Press, 1992.
- COLEMAN, JAMES. *Foundations of Social Theory*, Belknap Press, 1990.
- GRANOVETTER, MARK. *Getting a Job* (2ª edición), Chicago University Press, 1995.
- DOUGLAS, MARY. *The world of goods*, Routledge, 1976.
- HYMAN, HERBERT. *Diseño y análisis de las encuestas sociales*, Amorrortou, 1971 [1951].
- MAHONEY, JAMES y DIETRICH RUESCHEMEYER. *Comparative Historical Analysis in the Social Sciences*, Cambridge University Press, 2003.
- SORENSEN, AAGE. “Theoretical mechanisms and the empirical study of social processes”, págs. 238-266, en *Social Mechanisms*, Peter Hedstrom y Richard Swedberg (editores), Cambridge University Press, 1998.

³⁷

Y por cierto, el arsenal de herramientas técnicas para el análisis de datos cuantitativo no se reduce a la estadística. De hecho en el texto mencionamos el texto de Wasserman y Faust sobre análisis de redes sociales, entre otras cosas porque los métodos y técnicas desarrollados en él no son temas estadísticos (las diversas medidas de equivalencia estructural de roles no están basadas en ese tipo de razonamiento por ejemplo).

UNIVERSIDAD DE CHILE, DEPTO. DE SOCIOLOGÍA/ FUNDACIÓN IDEAS. *Informe sobre Encuesta Nacional de Intolerancia y Discriminación*, 2003.

WASSERMAN, STANLEY y KATHERINE FAUST. *Social Network Analysis*, Cambridge University Press, 1994.

Diseños y estrategias de investigación social: El caso de la ISCUAL

DR. (C) PABLO COTTET S.*

Introducción

Hablar de metodología de la investigación científico-social requiere aquí algunas declaraciones que permitan precisar el tratamiento que se les dará a los conceptos de diseños y estrategias de investigación social cualitativa.

1. Entiendo por “discurso metodológico” el conjunto de prácticas textuales destinadas a regular una actividad productiva específica: la investigación teórico-empírica de la institución Ciencias Sociales.
2. El discurso metodológico tiene un carácter legislativo, cuya máxima consiste en asegurar la articulación de una prueba teórica y una prueba empírica (J. Ibáñez: 1986).
3. Diseñar una investigación consiste en un trabajo de composición que haga explícitas las condiciones con las que se articulará ambas pruebas en tres ámbitos: construcción del objeto de la investigación, generación de unidades de información y procesamiento de las unidades de información generadas.
4. Para elaborar el diseño de una investigación se recurre a diferentes modalidades de reducción-formalización-generalización (F. Conde: 1994) disponibles en el propio discurso metodológico. Estas modalidades, disponibles y legitimadas, son identificadas en este texto con el nombre de estrategias metodológicas.
5. Se detallarán dos estrategias metodológicas identificadas en el discurso metodológico con la extensión “cualitativas”. La investigación social etnográfica y la investigación social de discursos son las denominaciones asumidas en este texto, para cada una de las cuales se propondrán algunas claves para cumplir con los tres ámbitos del diseño.

El texto que sigue se organiza según estas cinco proposiciones, aunque cada proposición no haga un capítulo (o sección) de este texto. Más precisamente,

* Dr. (c) en Sociología.

las tres primeras proposiciones serán desarrolladas cada una como capítulos, y las dos últimas serán desarrolladas en la totalidad del texto.

1. La investigación social y el discurso metodológico

Las ciencias sociales pueden ser entendidas como una institución. Es decir, es posible comprender su función histórica como una clave del orden social moderno, fundamentado por la ilustración y erigido por procesos productivos en sentido amplio (modo de producción basado en el capital como la relación social fundante).

Señalar que las ciencias sociales son una institución del orden social moderno pretende situar su quehacer ante exigencias históricas de un modo de producción (basado en la relación social capital) y de un *ethos* civilizatorio (basado en “la racionalidad”). Las ciencias sociales, como toda institución, tienen una misión: producir un conocimiento que legitime el orden social moderno.

Este conocimiento es fuente de legitimidad histórica de las acciones sociales en el contexto moderno. La ciencia es la institución que debe responder al requerimiento de conocimiento legítimo del funcionamiento social, conocimiento que asegura la legitimidad del funcionamiento del orden social moderno.

Estas afirmaciones tienen la intención de hacer explícito que la ciencia no es una actividad extramundana, como sugiere la mayor parte del discurso metodológico. Asumo estas definiciones como determinaciones históricas de la actividad científica, como el contexto sociológico de las ciencias, de las ciencias sociales y de la investigación científico-social.

Como toda institución, es posible reconocer dos momentos propios, dos momentos institucionales: lo instituido y lo instituyente (R. Lourau: 1970). Entiendo estos momentos como aquello que se establece (lo instituido) y el establecimiento (lo instituyente), una estructura y sus operaciones. Ambos momentos son simultáneos, de modo que se trata de lo producido produciendo para reproducir y reproducirse, de una estructura estructurante para estructurar y estructurarse. Esta dinámica asume una condición crítica, es decir de límites y posibilidades. Lo instituido para instituir (debe hacerlo) se vence en lo instituyente, todo lo instituido se exige en lo instituyente, se desestabiliza lo instituido en lo instituyente, al mismo tiempo que lo instituido estabiliza el momento instituyente para hacerlo instituido, y continuar instituyendo.

Para el caso de la institución científica, lo instituido corresponde al universo sistemático de conocimiento dispuesto para producir conocimiento sistemático como momento instituyente. Desde una comprensión histórica (no meramente historiográfica), es posible estudiar la actividad científica desde la práctica que

desenvuelve la dinámica instituyente/instituido, lo que puede denominarse una concepción praxeológica de la institución científica (A. Dávila: 1994).

Sitúo como una de las prácticas instituyentes fundamentales de la ciencia instituida a la investigación teórico-empírica. Para decirlo en los términos canónicos de la institución científica: la ciencia conoce desde el conocimiento científico acumulado. La pregunta es: ¿Cómo comenzó a conocer la ciencia al principio de la ciencia cuando no había conocimiento científico? ¿Cómo se comienza a acumular el conocimiento que pasará a ser el “conocimiento científico”? La respuesta está asociada a un conjunto de prácticas institucionales, o a la institución científica en cuanto conjunto disciplinario de prácticas.

Como institución, sus momentos instituido e instituyente, sus puntos de continuidad y discontinuidad, indican una operación fronteriza entre un interior y un exterior a la institución. Para hacerse de un interior institucional hubo de conquistar un exterior, hubo una primacía del momento instituyente para acumular lo instituido que posibilitara luego su despliegue, un despliegue instituyente guiado por el instituido.

Permitaseme la analogía con aquel modelo nombrado como acumulación originaria, como momento instituyente del modo de producción basado en el capital (K. Marx: 1867). Luego, la legitimación legislativa del modo de producción, así lo instituyente como acumulación originaria, queda instituido bajo la forma jurídica de la propiedad privada, de allí lo instituyente legítimo del capital deviene en instituido, la acumulación secundaria: producción de plusvalor.

Siguiendo esa analogía, puede considerarse como momento instituyente la experimentación como figura originaria de la acumulación del conocimiento precientífico, luego su formalización en el discurso del método como legislación del momento instituyente de la ciencia: “Al principio fue la experimentación”. La experimentación como modalidad de la empiria en cuanto momento instituyente.

No habría que perder de vista el contexto, la experimentación adquiere respaldo en la hegemonía que el empirismo alcanza en el discurso ilustrado, y luego en los resultados técnicos que aseguran el empuje a los procesos de modernización, es decir a la cara limpia y épica de la acumulación originaria en que la ciencia aparece como un capítulo del relato titulado “revolución industrial”.

Esquemmatizando: la experimentación como modalidad empírica primera asegura la demanda modernizante (la eficacia técnica), bajo la autoridad de la ilustración como matriz ideológica y del empirismo como su fundamento ideológico (como corriente de pensamiento sistemático hegemónico en la Ilustración), la comunidad de experimentadores formaliza sus prácticas como discurso metodológico. La institución científica comienza la estabilización legítima de sus prácticas, el método científico adquiere la función de discurso legal.

No es el caso de seguir la trayectoria de este momento inaugural del discurso metodológico³⁸, sino dejar establecida su condición posterior en la configuración de la ciencia como institución. ¿Por qué el discurso metodológico se nos aparece como anterior a las prácticas de investigación social? Es decir, ¿por qué el discurso metodológico dice “cómo hay que hacer” investigación científico-social?

Podemos ofrecer una respuesta diferente a la sugerida por el propio discurso metodológico, esto es a la metafísica científicista que responde: el método científico es racional, objetivo y comprobable. En cambio puede afirmarse que el discurso metodológico constituye el conjunto de prácticas legislativas que aseguran la producción legítima de conocimiento hegemónico en la modernidad.

Entender el discurso metodológico como un conjunto de prácticas legislativas quiere decir por lo menos lo siguiente:

- (a) Es filogenéticamente posterior en la institucionalización de la producción científica.
- (b) Cumple una doble función al interior de la dialéctica institucional de la ciencia: sobre lo instituyente y sobre lo instituido.
- (c) Sobre lo instituyente: obliga a cualquier (toda) práctica investigativa a una lógica que le otorgue el estatuto científico a los conocimientos que pueda producir cualquier (toda) investigación científico-social.
- (d) Sobre lo instituido: obliga al conocimiento científico, establecido y disponible, a incorporar las innovaciones que al investigar se producen (se inventan más allá de los procedimientos ya formalizados).
- (e) En su condición legislativa, el discurso metodológico norma y administra. Fija normativamente las claves de una lógica para la producción de conocimientos que obtengan el estatuto científico, y administra los procedimientos que aseguran el cumplimiento de tal lógica.
- (f) Como conjunto de prácticas, el discurso científico adquiere sus formaciones disciplinantes en los libros de textos, las asignaturas de la formación profesional de científicos sociales, y en el ejercicio de profesionales ad hoc (los “metodólogos”) que ponen bajo control la investigación profesional.

Ahora es posible atender con mayor detención, el asunto contenido en el quinto ítem: (e).

³⁸

Para este caso ver el valioso texto de Fernando Conde, primer capítulo del libro compilado por J. Gutiérrez y J.M. Delgado: *Métodos y Técnicas cualitativas de Investigación en Ciencias Sociales*.

2. La lógica de la investigación científico-social

“La investigación social es paradójica. La función veritativa articula dos pruebas: una prueba empírica o inductiva (adecuación a la realidad) y una prueba teórica o deductiva (coherencia del discurso). Ambas pruebas constituyen sentencias autorreferentes” (J. Ibáñez: 1984).

Interesa situarse, para los intereses de este texto, en la articulación de dos pruebas. Que sea paradójica implica que es necesaria (histórica y lógicamente) e imposible (lógicamente). Ello muy al contrario de significar que no se realice investigación social, como lo señala el autor, obliga a más investigación. Baste tal comentario para ir a la señalada articulación de dos pruebas.

Se trata de que cada proceso de investigación social debe realizar tal articulación, es decir que toda (cualquiera) investigación social debe resolver la articulación de ambas pruebas. De allí que se exponga cada prueba como adecuación, la adecuación de una investigación social (singular) a la norma que permite otorgarle el estatuto científico a su producción.

La mención a la prueba teórica tiene dos direcciones de extensión: “deductiva” y “coherencia del discurso”. Se trata de la adecuación interna del discurso de una investigación singular, y al mismo tiempo de la adecuación de ese discurso al discurso científico que dispone de conocimientos ya instituidos sobre el asunto (fenómeno) por investigar. Son dos planos de coherencia (de la adecuación) posibles de lograr mediante operaciones deductivas, digamos: como articulación argumentativo-lógica de un conjunto de proposiciones. Advertencia: esta prueba no es idéntica a lo que el registro administrativo del discurso metodológico nombra como “marco teórico”, se ampliará más adelante.

Ejemplo: si la investigación singular busca producir conocimiento sobre “la sexualidad juvenil”, habrá que asegurar algún tipo de inscripción (deductiva) al conocimiento disponible por las ciencias sobre “sexualidad juvenil”; tal inscripción debe asegurar la continuidad (coherencia) de un saber ya existente que posibilita su interrogación, que hace posible un “no-saber-por-saber”. Cuando el registro administrativo del discurso metodológico indica “no hay investigación sin pregunta”, se trata de esto: elaborar deductivamente la continuidad entre el saber disponible de la ciencia sobre un fenómeno y lo que es posible interrogarse como un “no-saber-por-saber”. Se trata de una inscripción categorial.

La prueba empírica queda vinculada a los términos “adecuación a la realidad” y al carácter de “inductiva”. Consiste en una adecuación de la investigación singular al conocimiento socialmente disponible, conocimiento útil al conjunto institucional que vertebra el asunto (fenómeno) a investigar. Es una adecuación de la investigación singular al conocimiento con el que la institución científica

y las instituciones pertinentes, históricamente han identificado el fenómeno social que se investiga. Dos planos de adecuación de la investigación singular: a la realidad exterior a ella, que se adecua al conocimiento en uso que ha configurado el fenómeno (su ajuste a los intereses institucionales); y de la adecuación a la realidad interior a la investigación singular (la que produce al conocer, y conoce al producir) que posibilite que el conocimiento producido tenga consistencia con los procedimientos de producción. Advertencia: tampoco esta prueba es idéntica a lo que el registro administrativo del discurso metodológico nombra como “marco metodológico”, también se ampliará más adelante.

Ejemplo: para el caso de un fenómeno como el indicado (sexualidad juvenil), la adecuación de la investigación singular a la realidad exterior consiste en organizar sistemáticamente el conocimiento de instituciones que tratan con el fenómeno: reparticiones públicas y privadas vinculadas a los jóvenes y su sexualidad (en Chile no sólo los Ministerios de Salud, Educación e INJUV, sino también Iglesias, programas mediáticos, etcétera). Y la adecuación de la investigación singular a la realidad interior configurada por los jóvenes que serán investigados sobre su sexualidad. Se trata de una inscripción histórica.

La articulación de la prueba teórica con la prueba empírica podría entenderse, desde la comprensión ofrecida, como una articulación de inscripciones categoriales con inscripciones históricas. Aquí es donde se requiere de un trabajo de composición de la investigación singular (no estándar). Este trabajo de composición es el momento en que se pone en juego la dialéctica institucional (instituido/instituyente), y la exigencia singular de cumplir con la articulación de la prueba teórica y la prueba empírica es a la que responde este trabajo de composición de una investigación singular, para que su producción y productos adquieran el estatuto científico.

Digámoslo así:

1. Cualquier y toda investigación singular debe cumplir con una condición que le posibilita adquirir el estatuto científico en su producción y sus productos. Tal condición de posibilidad es la mencionada articulación.
2. Para asegurar tal articulación de inscripciones el discurso metodológico ha generado recursos para cumplir con la exigencia de composición del singular proceso productivo de conocimientos con estatuto científico.
3. Tales recursos pueden ser organizados en dos campos de saber institucional: una matriz lógica que le permite controlar legalmente la temporalidad productiva, que hemos representado como la dialéctica entre momento instituyente/momento instituido. Y una memoria de las modalidades en las que se ha puesto en acto tal matriz lógica, modalidades

históricas de aplicación de la matriz lógica que han sido estabilizadas por el discurso metodológico, y que dentro del mismo han sido llamadas “metodologías”, “paradigmas metodológicos”, “perspectivas de diseño de la investigación social”, “modalidades históricas de reducir-formalizar-abstraer”, entre otras.

4. Propongo llamar “matriz lógica del diseño de la investigación social”, a uno de los campos de saber institucional, y “estrategia metodológica de la investigación social” al otro.
5. Matriz lógica y estrategias metodológicas, estabilizan los principios que orientan la actividad investigativa, dispone a la composición, y la regula.

De seguir este esquema, el trabajo de composición de la investigación constituye el ámbito del saber y hacer metodológico. Diseñar una investigación es de lo que habría que buscar en el discurso metodológico. Sin embargo, la posición que tiene lo concebido por “diseño” en el discurso metodológico tiene una jerarquía bien menor respecto al lugar que le otorgo en el esquema aquí propuesto, aunque es desde aquella posición de donde hay que rastrear las formalizaciones del discurso metodológico que nos permitan situar el trabajo de diseño como la composición de cada investigación social (no estándar)³⁹. En particular, de la definición en uso del diseño, es de donde pueden extraerse los principios de la investigación social, y organizarlos en cuanto matriz lógica para orientar el trabajo de composición con el que en este esquema se asocia el concepto de diseño.

Así entonces, diseñar una investigación social requiere de la aplicación de unos principios que proponemos orgánicos entre sí, y que constituyen una matriz lógica, que es posible de poner en marcha (de actualizar por cada investigación singular) mediante unas estrategias metodológicas, como diferentes modalidades de realización histórica de tal matriz, modalidades que han sido modelizadas por el discurso metodológico y que propongo denominar “estrategias metodológicas”.

Para el esquema propuesto aquí, son estas modalidades las que refieren a lo que en otro contexto del discurso metodológico ha llegado a formularse como el popular par categorial “cuantitativo y cualitativo”. Lo que permite adelantar que tal par adquiere aquí un lugar posterior al de la matriz lógica que integra los

³⁹ He utilizado por segunda vez el giro “(no estándar)”, y me parece hora de dar cuenta de lo que entiendo por una investigación “estándar”. Muchas investigaciones profesionales trabajan con diseños replicados con leves modificaciones parciales; aquí no se hace necesario pasar por el trabajo de composición, tal como lo trabajo en este texto; basta con volver a aplicar un trabajo tal, fijado ya por una investigación anterior. En adelante, cada vez que utilizo la fórmula “investigación singular” tendrá siempre el carácter no estándar.

principios del diseño, precisamente porque el mentado par de categorías (cuanti/cuali) queda adentro de unas modalidades históricas con las que se han venido cumpliendo tales principios y que han sido estabilizadas modélicamente en cuanto estrategias metodológicas de realización de la matriz lógica.

3. Principios del diseño de investigación: hacia una matriz lógica

La definición en uso del término diseño de investigación queda básicamente caracterizada en un enunciado como el siguiente: “Es un plan adecuadamente coherente que integra objetivos de la investigación, técnicas de recolección de datos y modelos previstos de análisis de datos” (F. Alvira: 1989, cita no textual). Reconozco tres principios elementales (los elementos hechos principios), y que podemos formular como claves de la composición o, precisamente, principios del diseño.

La definición mencionada tiene un carácter administrativo, dice algo así: “para diseñar una investigación tiene que elaborar un plan que integre coherentemente tres áreas de responsabilidad”. Veamos el paso del registro administrativo al normativo, y los titulares de lo que desarrollaremos para cada principio más adelante:

- (a) Formular los objetivos: “objetivos” expresan en el registro administrativo lo que en el registro normativo llamamos “objeto de investigación”. Lo que se propone alcanzar un proceso de investigación es un “no-saber-por-saber”, para ello debe realizar un trabajo de objetivación del “no saber” que devenga “por-saber”. Debe de construirse el objeto de una investigación, sólo después de organizar las declaraciones que expresan administrativamente lo que se va a conocer (los objetivos). El objeto de investigación será construido bajo la condición de posibilidad (la articulación de pruebas), de modo que siempre se tratará de un objeto teórico-empírico.
- (b) “Técnicas de recolección de datos”: área de responsabilidad (a la que la investigación, y en ella sus investigadores, deben responder) que expresa la mitificación más reificada del discurso metodológico. Se trata del conjunto de operaciones e instrumentos puestos a medir el objeto de investigación. En cuanto principio se trata de lo que el discurso metodológico ha popularizado como “técnicas” y “muestras”. Son dos dimensiones claves para arribar a una formulación sintética de este principio: medir consiste en aplicar un dispositivo que fija axiomáticamente

unas coordenadas de referencia (es lo que cristalizan los instrumentos de medición) a las que se somete parte de aquello que se ha objetivado (lo medido del objeto de investigación, “la muestra”). Mantendremos el sentido orientado a resultados que tiene el enunciado “técnicas de recolección de datos”, pero para formularlo como principio modificamos los términos llamándolo “generación de unidades de información”. La medición será habilitada por el objeto construido (“lo-que” se va a medir), es un conjunto de operaciones teórico-empíricas.

- (c) “Modelos previstos de análisis de datos”: tercer área a la que la composición de una investigación debe responder. El término clave es “análisis”, y tal acción se lleva a cabo sobre lo que ya debe haber sido obtenido: “los datos”. Y luego, que tal análisis sobre los datos se realizaría utilizando “modelos previstos”, conjuntos de procedimientos establecidos (modelos) con anterioridad al tiempo de la investigación singular (“previstos”). Para formular nuestro tercer principio desde este señalamiento, recuperaremos el sentido de cierre sugerida a esta tercera área de responsabilidad. Se realiza un conjunto de operaciones que, en cuanto finales, procesan información generada por la medición para referirla al objeto investigado. “Procesamiento de las unidades de información” indica que este tercer principio debe cerrar lo que abrió la objetivación. Indica que se trata de extraer de la información que ha generado la medición “lo-llegado-a-saber” esperado en el “por-saber” en que se objetivó el “no-saber”. El procesamiento de medidas para volver sobre lo que ha venido siendo objetivado para ser medido, es otro conjunto de operaciones teórico-empíricas.

Construcción del objeto de investigación, generación de unidades de información, procesamiento de las unidades de información generadas. Tres principios lógicos para la composición de una investigación singular, para diseñarla. Tres principios lógicos que fundan tres áreas normativo-administrativas habilitados por la condición de posibilidad de una producción y un producto a los que se les reconozca estatuto científico. Tres áreas normativo-administrativas que fundan tres ámbitos de decisiones por organizar anticipadamente en el plan que resulta de la labor de diseño. Tres ámbitos de decisiones cumplidas por la práctica histórica de las investigaciones sociales, posteriormente modelizadas por el discurso metodológico (estrategias metodológicas). Tres ámbitos de decisiones que, según la estrategia metodológica con la que se realicen, constituyen los contextos temporales en los que se ubican todas las acciones de una investigación singular.

Si concebimos el resultado del diseño como un plan que organiza sistemáticamente un conjunto de decisiones que orientan la productividad de la investigación social (el proceso de trabajo), cada principio permite organizar un conjunto de decisiones lógicamente distintas, cada uno de los cuales se corresponden a los otros dos. De allí el término “matriz lógica” del diseño.

Matriz lógica que es actualizada por las estrategias metodológicas. Actualización diferente en cada estrategia. Cada estrategia metodológica actualiza las mismas decisiones con recursos diferentes, organizados en estructuras de procedimientos diferentes. Una matriz, diversas estrategias. La diversidad de las estrategias está basada en el tipo de recursos y el tipo de organización de esos recursos destinados a actualizar la matriz lógica. De allí que las estrategias “permiten hacer lo mismo de modos diferentes”.

Los recursos y su organización diferencial de estos “modos diferentes” (de actualizar la matriz lógica), que hacen a las estrategias metodológicas, serán tratados a continuación. Primero se verá el carácter de las decisiones en cada ámbito del diseñar una investigación singular para cada ámbito veremos los recursos con los que la práctica investigación social ha podido actualizar tales ámbitos de decisiones.

3.1. Construcción del objeto de investigación

El objeto de una investigación singular es construido. Dice Bachelard (1949) que el conocimiento científico conquista, construye y comprueba. Se trata de los niveles epistemológico (conquista), metodológico (construye) y tecnológico (comprueba) de la práctica que reconocemos como investigación científico-social.

Niveles que permiten la formalización del discurso metodológico, es decir de la legislación de la práctica investigativa. El nivel epistemológico está instaurado por la negociación referida al requerimiento y la demanda de conocimiento científico. El requerimiento lo es siempre de quien necesita saber algo que se le revela como una incompletitud de lo que sabe. “¿Para quién y para qué?” es la pregunta que funda el nivel epistemológico, y es situada entre lo que históricamente se requiere como una falta de saber (institucional), de allí requerimiento.

Es tal conocimiento faltante que se presenta como “ilusión de saber inmediato”, y en el que hay que conquistar un “no-saber-por-saber”, lo que en cuanto requerimiento inicia el movimiento interpretativo de la institución científica que identificamos con la demanda. El requerimiento siempre lo es de una institución (incluida la ciencia en cualquiera de sus formaciones

disciplinarias)⁴⁰, y la demanda es siempre la conversión de lo requerido en la posibilidad de investigar. Esa posibilidad de investigar lo requerido expresa la demanda, constituye la organización de los recursos que una formación disciplinaria formula para hacer investigable un fenómeno.

Es un fenómeno de investigación, aquel requerimiento posible de formular en cuanto demanda. En ese movimiento epistemológico se abre el nivel metodológico, precisamente en formular una composición (que es la forma que adquiere la demanda) de investigación. Y allí el primer principio consiste en pasar de un fenómeno a investigar en un objeto de investigación. Es la consecuencia de “la ruptura epistemológica” de la que habla aquel texto titulado *El Oficio del Sociólogo*⁴¹. Precisamente su segundo apartado se ha de titular “La construcción del objeto”.

Podemos llamarle fenómeno de investigación a la textura histórica del requerimiento de conocimiento hecho a la ciencia, y construcción del objeto de investigación a la textualidad de la demanda de conocimiento científico, aquello que inicia el trabajo de composición de una investigación. Fenómeno de investigación como un saber operacional que enfrenta un límite (en algún punto de sus operaciones “no sabe”), encarna el requerimiento (textura histórica), que es sometido a las operaciones de lectura (de textualización) traduciéndolo a una demanda como desplazamiento del límite (“no saber”), desplazamiento efectuado por la conquista de lo que “no-se-sabe” tomado (conquistado) como un “por-llegar-a-saber”.

En cuanto principio, construir el objeto de investigación para las ciencias sociales es siempre objetivar un sujeto y un saber atribuido a tal subjetividad. En ciencias sociales lo “que se investiga” es aquello que Dilthey calificaba como maldición, en una fórmula que cito no textualmente: “La maldición de los objetos de investigación en ciencias sociales, es que hablan”. Sólo hablan los sujetos. Sujetos de enunciación que están sujetos al enunciado.

Quizás la formulación más definitiva en la historia de las ciencias sociales sobre aquello que investigan, sobre aquello que objetivan, sea la de Durkheim. Resumo su proposición: las ciencias sociales (él decía “la sociología”) investigan “el hecho social” que, siendo exterior y coercitivo, debe ser considerado como una cosa. Dos notas. Primero, el carácter del hecho social (su estatuto): exterior y coercitivo. Entiendo la exterioridad como referida a la conciencia, el hecho social es exterior a la conciencia (“para que el orden social funcione, debe

⁴⁰ En este caso se habla habitualmente de “investigación básica”, se trata de un requerimiento de la propia institución científica. Cuando se ve(n) involucrada(s) otra(s) institución(es) cabría el uso de la calificación “investigación aplicada”.

⁴¹ Bourdieu, P.; Chamboredon, J.C. y Passeron, J.C., 1973.

sernos inconsciente" (J. Ibáñez, 1979), así logra coerción, dominio sistemático mediante mandatos que regulan las acciones sociales.

De modo que lo que investigan las ciencias sociales, los hechos sociales, son exteriores a la conciencia y así coercitivos. Exterioridad y coerción suponen la subjetividad, un sujeto, para el que el hecho social se le hace exterior y coercitivo. Digámoslo así: el hecho social le acontece siempre al sujeto como un saber que no sabe que sabe (exterior a la conciencia) y que así lo sujeta al orden que llamamos "social" (coercitivo). El hecho social es un saber que siendo exterior a la conciencia (no se sabe que se sabe), orienta cada acción según el sentido de ese saber (manda). Así es que en cada hecho social el sujeto es socializado y lo social es subjetivado. De este tipo de objetivaciones es de las que investigan las ciencias sociales.

Segunda nota: estos hechos sociales "deben ser considerados como cosas". ¿Qué especie de cosas? Aquellas propias y exclusivas a la condición social: la comunicación signica. Las ciencias sociales son ciencias del sentido, y el sentido habita en la realidad comunicacional. Como lo resume J. Ibáñez (1979): "El orden social es del orden del decir", de modo que la investigación social estudia el hecho social objetivado, considerado como cosa, como "cosa dicha".

Construir el objeto de investigación, objetivar un fenómeno como hecho social, como cosa dicha, requiere de un sujeto y un referente. Un sujeto que dice, y un referente sobre el que dice el sujeto. Para decir de un referente ha de ser necesario saber de él. No puede decirse de lo que no se sabe. Construir el objeto de una investigación es contemplar una subjetividad y un saber de esa subjetividad que le permite decir el hecho social y ser dicho por el hecho social (exterior y coercitivo).

En un CENSO se ha objetivado la subjetividad en cuanto población de residentes que sabe decir de sus condiciones y estados de vida (saber socio demográfico). En un estudio sobre cómo se responde el CENSO se ha objetivado al sujeto como colectivos con diferentes orientaciones hacia la situación de entrevista CENSO según lo que dicen saber del proceso nacional de censo. Una investigación sobre los católicos que se han abstenido de responder la entrevista del CENSO, ha objetivado al sujeto como una comunidad que ha movilizad su abstención según lo que dicen saber que el CENSO es para el catolicismo.

Para ser investigado un mismo fenómeno social puede ser objetivado de modos diversos, según cómo se conciba el sujeto y el saber de ese sujeto que se investiga. En el devenir histórico de la práctica investigación social, pueden reconocerse modos formalizados por el discurso metodológico de objetivar la unidad sujeto/saber.

Variables, reconocimiento y discurso, podrían ser los tres nombres de tres modalidades de objetivar fenómenos sociales en cuanto sujeto/saber considerado como cosa dicha en la que es posible investigar lo exterior y coercitivo del hecho social. Tres modalidades de amplio e intenso uso en la práctica investigativa científico-social, tres modalidades de objetivación que el discurso metodológico ha formalizado en diversas nomenclaturas, que sólo serán señaladas según acomoden al esquema que aquí proponemos, según acomoden a la nomenclatura aquí propuesta.

(a) Variable: objeto de función

Objetivar un fenómeno social como variable, representa una de las modalidades más cuidadosamente formalizadas del discurso metodológico, además de la mayor acumulación histórica de la práctica investigativa científico-social. Desde esta experiencia investigativa, las ciencias sociales dirán que la realidad social puede ser conocida científicamente si es variabilizada.

Muchos capítulos se han venido escribiendo en el discurso metodológico sobre variables, antes de establecer lo que interesa para el esquema didáctico aquí propuesto, hay que indicar que el influjo de la variabilización del hecho social por la práctica investigativa científica ha sido el contexto pionero, iniciático, de la textualidad del discurso metodológico en las ciencias sociales. Objetivar el hecho social como variable ha sido la práctica modelada con la que se ha comenzado a decir “metodología de investigación científico-social”, y para el esquema didáctico aquí ofrecido es necesario que se asuma como una modalidad de objetivación del hecho social.

En lo que compete a modalidad de objetivación interesa decir que una variable es un modo de representar una relación. Si el hecho social es una relación en el sistema de referencia que organizan los mandatos legítimos de toda acción, recordando a Weber: toda acción social es una relación social que establece el sentido del mandato actualizado, según refiera a la legitimidad en curso. La teoría de conjuntos ofrece la categoría de función que asume la variable como objetivación del hecho social en tanto relación social.

Variable es una objetivación del “sujeto/saber” concebido como conjunto de individuos/actualizaciones de mandato, es decir como una población de individuos (objetivación del sujeto) que actualiza los sentidos que orientan la acción social investigada (objetivación del saber como respuestas a los mandatos). Se puede saber de un hecho social al objetivarlo como la función con la que se distribuyen los sentidos con los que se actualiza el mandato en un conjunto de individuos. La subjetividad objetivada como población de individuos, y el saber objetivado como conjunto de alternativas de acción (sentidos posibles de

responder a un mandato), es lo que permite la pregunta por una función distributiva entre ambos conjuntos, la variable como representación de la relación social que se ha objetivado.

(b) Reconocimiento: objeto de situación

Otra modalidad de objetivación que la práctica investigativa científico-social ha efectuado sobre la unidad sujeto/saber es aquella que llamaría reconocimiento. Se trata de objetivar el hecho social como contexto en el que se inscribe una subjetividad cuya actividad configura y confirma la red de saber común que hace a la realidad vivida. El sujeto lo es de un conjunto de prácticas que le son propias al contexto en el que se accede a lo común del saber que orienta cada acción social.

Los conceptos de comunidad y de contexto permiten la objetivación de la unidad sujeto(comunidad)/saber(del contexto). En lugar de ser objetivado como población/actualizaciones de sentido como respuesta al mandato comprometido en toda acción social, se objetiva al sujeto como membresía, reconocimiento de lo común que hace a la relación uno-otro, lo común se actualiza como el saber de unas prácticas que hacen contexto del reconocimiento recíproco, propio de la comunidad.

Si el concepto de variable permite la comprensión sintética más potente de una modalidad de objetivación del sujeto/saber para investigación científico-social, el concepto de reconocimiento debiera permitir un rendimiento equivalente en esta otra modalidad de construcción del objeto. Objetivar una subjetividad como comunidad exige reconocimiento de cada quien como partícipe de una totalidad, y el reconocimiento que la totalidad de partícipes haga de cada quién. El saber de ese reconocimiento también opera en modalidad exterior y coercitiva, que se encarna en prácticas configuradoras y confirmadoras del contexto que otorga sentido a cada acción social.

Comunidad/contexto puede ser la objetivación de un sujeto/saber, a condición de que el reconocimiento adquiera historicidad en el carácter significativo de un conjunto de prácticas que hacen al substrato en el que se actualizan los sentidos del hecho social. El objeto de investigación basado en el reconocimiento consiste en una comunidad cuyo hacer la hace comunidad, ese hacer exterior y coercitivo (prácticas significantes) es el saber que no se sabe poseer y se presenta históricamente como contexto del que se obtiene el sentido de toda acción social.

(c) Discurso:

Una tercera modalidad de objetivación de la unidad sujeto/saber, más reciente en la historia de las prácticas investigativas científico-sociales, es lo que se denomina discurso. Para este esquema, al igual que variable y reconocimiento, discurso

representa un término con el que es posible reunir un conjunto de recursos objetivadores con los que las ciencias sociales han investigado (de hecho), para luego formalizar e incorporar al discurso metodológico (en derecho).

Así, interesa establecer para este esquema lo que el concepto discurso permite hacer en el ámbito de decisiones que situamos bajo el principio de construcción del objeto de investigación. Dicho por defecto, no hablo de una metodología llamada “análisis de discursos”. Tampoco de algún paradigma científico-social, ni de una perspectiva de investigación social, ni como sinónimo del uso que le doy en este texto a “discurso metodológico”. Menos aún, a la alocución pública de un personaje (“el discurso presidencial”). En este esquema didáctico, discurso se usa para nombrar la objetivación de un sujeto como colectivo y de su saber como opinión.

Al igual que “población” y “comunidad” interesan como artefactos conceptuales que permiten objetivar el sujeto comprometido en la práctica investigativa científico-social, colectivo es un artefacto que pone de relieve un conjunto de relaciones sociales que hacen frontera al exterior y al interior. Colectivo es una subjetividad fabricada por la investigación social, cuya unidad proviene de atribuirle “tener algo que decir”, o una voz orientada hacia su verdad. Aunque por definición se trata de una voz compuesta, lo que hace a las fronteras internas que estructuran al colectivo, su unidad (una voz) consiste en su confirmación respectiva a otra voz u otras voces, lo que hace su frontera exterior.

Visto en su *performance* histórico-comunicativa, el orden social puede comprenderse con la metáfora de una conversación. Incluso sin tener que discutir las teorías sociales que le otorgan estatuto categorial al término conversación (Habermas, Luhman, Bourdieu), el despliegue comunicativo puede ser analogado a la conversación. Varias voces diferentes, como diferentes “posiciones”. Colectivo, en su unidad, corresponde a cada sujeto que queda objetivado por una tal posición. Tal es la frontera externa, respecto de otros colectivos identificados con otra voz, otra posición.

Para seguir en el tono coloquial: “posición” es usado para nombrar también una opinión (“mi posición al respeto...”; “no comparto la posición...”). En la analogía con “una conversación”, es requisito para su existencia la manifestación de diferentes opiniones, diferentes “posiciones”, se dice. Precizando en el uso coloquial, considero que una opinión es un conjunto virtual de posiciones recíprocamente establecidas y posibilitadas históricamente en una formación social. Y que tomar una posición al opinar, es precisamente ubicarse en una posición respecto de otra u otras. Este es el tipo de saber que objetiva este otro recurso utilizado por la práctica investigativa científico-social. Así como el sujeto que objetiva el discurso es un colectivo, el saber es el de opinar.

Una opinión es una estructura de sentido que establece posiciones, un conjunto de lugares en que cada lugar es en relación al resto del conjunto de lugares. Así el colectivo de opinión (el discurso, como objeto de investigación) queda caracterizado por alguna frontera que orienta la subjetividad al exterior, que lo caracteriza como una voz dirigida a la verdad en relación a otra u otras, a otros colectivos equivalentemente concebidos. Y caracterizado por una frontera o fronteras interiores, como el conjunto de versiones que componen la unidad de la voz que se atribuye al colectivo en su diferencialidad con otros.

Excursus

Para cerrar este pasaje dedicado al llamado primer principio de la matriz lógica para la composición de una investigación social (la construcción del objeto), algunas afirmaciones que intentan simultáneamente síntesis y comentario:

- i. El principio lógico “construcción del objeto” contiene en potencia los fundamentos de los otros dos principios lógicos con los que organiza la matriz lógica. En tal sentido adquiere una primacía relativa a los otros dos (“generación de unidades de información” y “procesamiento” de las mismas). Las respuestas a las preguntas que imponen estos dos restantes principios lógicos (¿Cómo medir el objeto? y ¿Qué dicen del objeto estas medidas?) tienen eficacia y eficiencia únicamente en la jurisdicción que funda la construcción del objeto.
- ii. Construir el objeto, como ámbito de decisiones que inauguran el diseño de investigación orientado a la escritura de un plan, es objetivar la unidad sujeto/saber. Pero tal objetivación es la formalización que permite hacer el discurso metodológico de una práctica de objetivación que históricamente ha hecho la investigación científico-social. Este es el contexto que exige haber hablado de variable, reconocimiento y discurso, y el mismo contexto el que les otorga el estatuto conceptual declarado.
- iii. Haber escrito sobre esas modalidades de construcción del objeto es desde ya hablar de las estrategias metodológicas como modalidades históricas con las que la práctica investigativa ha actualizado la matriz en que se organizan los tres principios lógicos. Variable, reconocimiento y discurso corresponden a los objetos de investigación que construyen lo que aquí hemos llamado estrategias metodológicas, las que teniendo existencia histórica han recibido también otros nombres, y sobre todo otra organización diferente a la establecida aquí bajo su condición de “estrategias metodológicas”.

- iv. Así, la práctica histórica investigativa inscrita en los comienzos disciplinarios de la sociología, y de la psicología experimental, han permitido la experiencia que posibilita al discurso metodológico decir que el hecho social pueda (y deba) ser considerado variable, en cuanto objetivación de la relación social como función. Pero este es un proceso que toma más de un siglo. Las investigaciones que innovaron fuera del ámbito de jurisdicción de tal objetivación tuvieron que hacerse espacio en el discurso metodológico. Tal puede ser uno de los modos de representar el comienzo institucional de la distinción tan popular conocida como “cuantitativo/ cualitativo”.
- v. Tales innovaciones provinieron también de la práctica investigativa de otras disciplinas ocupadas de lo social. La antropología y la historiografía más tardíamente interesadas en el discurso metodológico, venían más tempranamente produciendo sistemáticamente conocimiento social recurriendo a diferente huellas de la experiencia humana, que convirtieron en “fuentes empíricas” cuando les llegó la hora del discurso metodológico. En esa hora la antropología habló de “etnografía” como su método, y la historiografía de la documentación como el suyo.
- vi. Son las antiguas prácticas investigativas testimoniales (etnografía y documentación) las que adquieren un lugar a la hora en que las disciplinas se reparten “objetos y métodos”, para así quedar incluidas en la institucionalización científica del conocimiento social. Y en otro contexto, las mismas prácticas investigativas que permiten innovar en la investigación que inauguró el discurso metodológico de la investigación científico social (Durkheim y el hecho social como “cosa”), que encuentra en la variabilización su más prolija y consistente formalización, así como el más potentemente preciso conjunto orgánico de operaciones e instrumentos.
- vii. Aquellas innovaciones de, y en, la práctica investigativa pionera en su aporte y ajuste al discurso metodológico, son incluidas primeramente como “nuevas técnicas”. Lo que las hace nuevas es, precisamente, una diferencia con los procedimientos habituales al discurso metodológico. Tal diferencia fue establecida teniendo como parámetro el uso de recursos propios a la estadística, saber sistemático de amplio rendimiento descriptivo y predictivo. La nomenclatura cuanti/cuali permite un primer intento del discurso metodológico por formalizar prácticas investigativas no fundadas estadísticamente, aunque sí en la antigua y larga experiencia investigativa que más tardíamente se incorporaba a las disciplinas científicas.

- viii. Pasada la fiebre de las convicciones absolutas interrogadas en la tardomodernidad, la legislación de la actividad institucional de la ciencia se ha venido convirtiendo en asunto de debate, y su formalización en asunto de las sistemáticas más apropiadas según los contextos performativos de la institución científico-social.
- ix. En el contexto de una reflexión sobre la primacía de la técnica en la práctica investigativa de las ciencias sociales, es que me parece necesario ir sobre el discurso metodológico para diversificar su potencia formalizadora de prácticas investigativas cada vez más sofisticadas y precisas a las que asisten las ciencias sociales contemporáneas.
- x. Así, reconociendo que el discurso metodológico puede y debe situarse como la formalización legislativa de aquella dialéctica institucional (instituido/instituyente) de la producción del conocimiento científico, creo que es posible contribuir a un doble propósito: no esperar de, ni pedir a, las ciencias sociales el cumplimiento de la promesa de verdad que la arrogancia empirista insufló, por una parte. Para así situar los límites y posibilidades del oficio al interior de unas ciencias sociales en otra era de la división social del trabajo, buscando en otros sitios lo que se quiera de lo que quede de aquella promesa moderna.

3.2. *Generación de unidades de información*

Como segundo principio lógico de la matriz que permite orientar el trabajo de composición de una investigación social singular, y que nos permite rehabilitar metodológicamente el concepto de diseño, en este ámbito de decisiones se debe responder a la pregunta: ¿Cómo medir?

Está dicho, para responder esta pregunta debe responderse una pregunta anterior (lógicamente anterior e históricamente posterior): ¿Qué se mide? Es lo que debe responderse *lógicamente primero* para proceder a medir. ¿Qué se mide? En esta pregunta el “qué” corresponde a lo que en el contexto epistemológico (requerimiento y demanda) llamé objeto de investigación. Construirlo es equivalente al trabajo de objetivar la unidad sujeto/saber, e insistiría en el carácter teórico empírico de éste. Insisto, porque en el carácter teórico-empírico de aquella construcción radica la doble condición temporal (lógicamente anterior/históricamente posterior) del mismo objeto de investigación.

A menudo, en los ejercicios académicos (sobre todo en los de titulación), y en la investigación profesional, los requerimientos abundan en decisiones de este ámbito, y el objeto de investigación aparece como un efecto de la utilización de instrumentos. “Voy a aplicar una escala ya validada para medir prejuicio racial

¿El objetivo de la investigación es medir el prejuicio, no?" O "Yo he trabajado aplicando 'focus group', y me interesa 'el tema' de habilidades y competencias sociales, tengo el 'marco teórico' hecho, pero, ¿cómo defino el problema?"

Interpreto este énfasis como una consecuencia de la primacía histórica de las técnicas en la investigación teórico-empírica que realizan las ciencias sociales, que vienen a "poner en forma" posteriormente, según lo formulara J. Ibáñez. De modo que con esta interpretación puedo insistir en la posterioridad histórica de aquello que se conoce (objetos de investigación) y la necesidad lógica de que anteceda (ceda antes) a la aplicación de instrumentos y operaciones de medición.

Esta necesidad de situar lógicamente antes de la medición "lo-que" se va a medir, es contemporánea de la existencia de unas herramientas y procedimientos que ya están a la espera de "algo" para medir. De modo que el trabajo de composición debe reconocer esta ambigüedad de doble temporalidad y ajustarla. Sin embargo, el ajuste es algo diferente al cumplimiento del memorando que indica en primer lugar tareas como "definir los objetivos en el marco teórico", o cualquier fórmula de esas. Se trata de un ajuste históricamente efectuado y virtualmente efectivo, con las herramientas y procedimientos de medición disponibles (efectuados) debe ser construido un objeto al que puedan serle aplicadas (efectivamente) para medirlo.

De allí que esta contemporaneidad de lo anterior/posterior obligue al carácter teórico/empírico del objeto. Es un objeto teóricamente fundado para posibilitar su medición, adecuadamente inscripto en el discurso científico para cubrir el hecho social, la cosa dicha, que medirá. Otra vez: el objeto de investigación no es el 'marco teórico', porque esos *collages* de cada vez más rápida confección gracias a los procesadores de textos, connotados ornamentalmente (marcos), no aseguran la condición teórico-empírica del trabajo de objetivación de lo investigado según lo exige el primer principio lógico ya abordado (en 3.1).

Pero estamos en 3.2. Y si he regresado, es porque lo dicho allí posee un ligamen con lo dicho aquí, cuya particularidad es ser una sintaxis. Una sintaxis que precisamente se resiste a la sintaxis expositiva, una sintaxis que es la textura de la matriz lógica para el diseño, de la que aquí vengo hablando. Como efecto de la resistencia a la sintaxis expositiva el discurso metodológico presenta dos gestos típicos: o se cierra en una sintaxis normativa (textualidad canónica), o se cursa como memorando administrativo (textualidad procedimental). Probar otras textualidades tiene sus propios costos, que la lectura inquieta se arriesga a pagar.

Herramientas (operadores) y procedimientos (operaciones) de medición

Volviendo a las decisiones propias a la generación de unidades de información, decía que se trata de organizar los recursos de la medición: herramientas (operadores) y procedimientos (operaciones). Me parece necesario indicar la vecindad y diferencia de ambos recursos en el contexto de la medición de objetivaciones sociales (sujetos/saberes). Las herramientas de medición constituyen sistemas operacionales clausurados contruidos para uniformizar información, los procedimientos de medición constituyen sistemas de criterios que regulan la aplicabilidad de las herramientas de medición.

Las encuestas (sistemas de estímulos/respuestas que informen sobre la función distributiva), los grupos focales (sistema de estímulos/respuestas que informen sobre la presencia y gravitación de tópicos con los que se sabe de un hecho social), los grupos de discusión (sistemas microconversacionales que informen sobre la estructura de sentido matricial de una macroconversación), todos los tipos de entrevistas personales, la observación participante, la escucha biográfica. Diría que este listado representa el repertorio más usual de herramientas para la medición.

Tales herramientas las entiendo como sistemas operacionales clausurados, por cuanto se trata de un conocimiento cristalizado en operaciones (dispositivo) orientadas a inscribir un objeto social en unas coordenadas de referencia axiomáticamente definidas (de aquí su clausura). Tal inscripción es la que permite conmensurar el objeto según el carácter de las coordenadas cristalizadas en la herramienta. Para efectos didácticos podría nombrar las herramientas con el término operadores.

La aplicabilidad de tales herramientas depende de los procedimientos de medición. Sistema de criterios operacionales que regulan el cumplimiento de dos requisitos: el ajuste a la objetivación construida y el rendimiento propio a cada operador (herramienta). La objetivación del hecho social como variable acepta operadores diferentes a la objetivación del hecho social como reconocimiento, o como discurso. Por otra parte el grupo focal como operador posee en tanto herramienta un rendimiento propio diferente al grupo de discusión, diferente a la encuesta, diferente a cualquier otra herramienta.

Los operadores tienen un rendimiento específico, de relativa autonomía respecto al tipo de unidad que le confiere a los resultados informacionales de su aplicación (al tipo de "datos" que produce la herramienta). Las unidades de información del tipo respuestas (a las preguntas, o cualquier otro estímulo) poseen un carácter otro de las unidades de información del tipo conversaciones, o del tipo relatos testimoniales. A ello me refiero con un rendimiento específico.

Los procedimientos de medición deben asegurar el cumplimiento de este primer requisito en el contexto investigativo que define el primer principio: la construcción del objeto. De allí lo de relativa autonomía.

Un operador, una herramienta, genera un tipo de unidades de información, tiene un rendimiento específico, y tal rendimiento debe estar puesto al servicio del tipo de objeto que se ha construido. Ambos requisitos deben ser atendidos por los procedimientos de medición, deben ser regulados por los sistemas de criterios de aplicabilidad de cada herramienta, las operaciones propias a la aplicabilidad de cada operador.

Únicamente como una clave de lectura de la extensa literatura sobre “técnicas cualitativas de investigación social”, y para mantenerme dentro del propósito de este texto, me parece posible y adecuado reunir el conjunto de herramientas de medición que el discurso metodológico incluye bajo el título de “técnicas cualitativas” en dos secciones definidas por las dos modalidades de objetivar los fenómenos sociales.

Antes, reitero que las modalidades de objetivación son propias a las modalidades de diseñar, y que en cuanto prácticas de composición son formalizadas por el discurso metodológico bajo estatutos tales como: “paradigmas”, “perspectivas”, y hasta “metodologías”. He propuesto comprender que, en cuanto modalidades de diseñar (de composición destinada a elaborar un plan orgánico de decisiones anticipadas que guían el proceso de trabajo propio a una investigación singular), constituyen en este texto lo que he denominado “estrategias”. Dos secciones de herramientas y procedimientos para medir objetivaciones incluidas en los campos teórico-empíricos indicados antes como “reconocimiento” y “discurso”.

- (a) Si se trata de objetivaciones del tipo comunidad/contexto, las herramientas y procedimientos que el discurso metodológico ha formalizado bajo la extensión “etnográficas” e “historia oral” permiten unas adecuadas condiciones de medición. Prácticas investigativas documentadas bajo títulos tales, mucho más amplias que el uso que le doy aquí. Aquí se trata de extraer de tan vastas documentaciones (de más amplias experiencias investigativas) recursos que cumplan con la definición de operaciones y operadores para medir objetivaciones del tipo comunidad/contexto, y que generan “relatos testimoniales” como unidades de información de objetos del tal tipo.
- (b) Si se trata de objetivaciones del tipo colectivo/opinión, las herramientas y procedimientos que el discurso metodológico ha formalizado en un campo nombrado como “análisis de discursos” permite extraer ope-

radores y operaciones de medición tales como el “grupo de discusión” y la “entrevista abierta semidirectiva”. Tales nombres para herramientas y procedimientos de medición de discursos (como objetivaciones del tipo colectivo/opinión), más allá de sus denominaciones tienen como rendimiento específico la generación de unidades de información del tipo “micro conversaciones”. Hablamos de herramientas y procedimientos destinados a generar microconversaciones en calidad de unidades de información de una objetivación del tipo discurso.

Para la primera estrategia debiera insistir en el rendimiento específico de las herramientas y procedimientos destinados a generar “relatos testimoniales” como unidades de información de objetivaciones de hechos sociales bajo la condición del reconocimiento, condición propia a comunidades/contextos. Considero que dentro de la tradición vinculada a prácticas tales como la “observación participante” (en sus diferentes participaciones y observaciones) y la “escucha biográfica” (historias de vida, relatos de vida), es posible evaluar las unidades de información generadas por ellas como relatos testimoniales. Se trata de “datos” que adquieren sentido en cuanto provienen de hablas situadas, experiencias vividas que relatan dan cuenta de comunidades en sus contextos, de contextos comunitarios. Consisten en “datos” concebidos como *“significación de la experiencia”*.

Para la otra estrategia, el rendimiento de las herramientas y procedimientos para generar unidades de información adquieren su estatuto en tanto que micro conversaciones, intercambio de posiciones (versiones recíprocamente referidas) que informa de la estructura de sentido que un hecho social adquiere en cuanto colectivo/opinión (colectivo que al opinar se configura como conjunto de posiciones, posiciones que refieren al sujeto de opinión como colectivo opinante). Son herramientas y procedimientos destinados a generar unidades de información (“datos”) concebidos como *“experiencia de la significación”*.

Dos precisiones respecto a las técnicas y procedimientos de una estrategia cuyos “datos” generados tienen la condición de microconversaciones: primero, los grupos focales (o *focus group*, para anglófilos) son técnicas intermedias, para este esquema, entre la estrategia que construye objetos de investigación tipo “variables” y tipo “discursos”; no generan (necesariamente) microconversaciones, sino la verificación de pertinencia de un conjunto (no siempre sistemático) de tópicos vinculados (provisionalmente) a la opinión.

Segundo, cuando hablo de “colectivo/opinión”, no hablo de “la opinión” en general, sino de la opinión como una estructura de sentido: conjunto sistemático de versiones recíprocamente referidas (posiciones); unas precisas herramientas y procedimientos que generan unidades de información de opiniones en tanto que “variables” (encuestas de opinión), miden la distribución de tales posiciones en

una población de individuos. Mientras que las herramientas y procedimientos que generan unidades de información de opiniones en tanto que “discurso” (grupos de discusión, entrevistas abiertas semidirectivas), miden la estructura de sentido requerida para situarse en un conjunto de posiciones que hacen a un colectivo. Las primeras miden la distribución de posiciones en una población, las segundas las (mismas) posiciones que tienen sentido para un colectivo.

Muestras

Volvamos sobre el destino de este ámbito de decisiones: generar unidades de información. Se informa (“extrae información para dar forma”, según la fórmula de J. Ibáñez) del objeto de investigación, mediante unidades de sentido. Así, operadores y operaciones de medición son los recursos para informar “algo” del objeto construido por la investigación singular. “Algo” me permite indicar la parcialidad de la información generada, parcialidad propia a las opciones epistemológicas, metodológicas y tecnológicas de una investigación singular. “Algo” como parcialidad propia al carácter de reducción del conocimiento científico (reduce para poder formalizar y así generalizar).

Es esta parcialidad la que impone la necesidad de legislar sobre la representatividad de las mediciones, lugar común en el discurso metodológico. Este lugar común es indexado bajo el título de “muestreo”, o “diseño muestral”. En mi opinión, construir una muestra no es una optimización (de tiempo, por lo tanto de fuerza de trabajo) de la investigación. Es una imposición, un límite: la objetivación es una reducción del fenómeno, la medición una reducción del objeto. El objeto, en la medición, es parcialmente conocido por los rendimientos de las herramientas y de los procedimientos exigidos por la generación de unidades de información. El fenómeno social es más amplio que la objetivación necesaria para medirlo, y el objeto lo es más que las medidas que de él tomemos.

De modo que la confección de muestras es un requisito del propio proceso de investigación, no una opción para ahorrar trabajo. Es evidente que una encuesta de “n casos” frente a otra de “2(n)” es un ahorro, pero ningún “n” podrá ser el objeto total, sus condiciones existenciales (aunque formales porque es una objetivación para medir) no alcanzan a ser totalmente cubiertas por las operaciones y operadores necesarios para generar unidades de información.

La confección de muestras es una exigencia y puede ser incluida, según el esquema didáctico que vengo presentando, como un eje organizador de la relación entre procedimientos y herramientas de medición.

Ya he propuesto que los procedimientos como “sistema de criterios operacionales” deben regular el cumplimiento de dos requisitos: el ajuste a la objetivación construida y el rendimiento propio a cada operador (herramienta).

Y también he dicho que medir consiste en aplicar un dispositivo que fija axiomáticamente unas coordenadas de referencia (es lo que cristalizan los instrumentos de medición) a las que se somete parte de aquello que se ha objetivado (lo medido del objeto de investigación, "la muestra").

Entonces, confeccionar una muestra como exigencia de la medición consiste en anticipar un efecto: lo que del objeto cubrirá la aplicación de las herramientas. Dicho de otro modo: las muestras son lo que del objeto han informado unas herramientas de medición.

De allí que anticipar la extensión (siempre se trata de esto) del objeto que será sometido a las operaciones de medición propias al rendimiento específico de una herramienta, es el ámbito de tareas propias a la confección de las muestras. Y digo "anticipar", porque vengo escribiendo de diseñar como el trabajo que elabora un plan que organiza anticipadamente (como todo plan) las decisiones que guiarán las actividades propias a una investigación singular.

Pues para anticipar tal extensión de aplicación de las herramientas de medición, para confeccionar la muestra, se deben trasponer los términos de la objetivación propia a la práctica científica de investigación social puesta en forma por el discurso metodológico, a los términos de objetivación propia a las prácticas institucionales que producen lo social. Si la construcción de objetos de investigación siempre funde una subjetividad con algún su-saber, lo hace para generar las condiciones de aplicabilidad de unas herramientas que hacen hablar a unos cuerpos.

La administración de cuerpos y hablas es una dimensión con la que puede ser comprendida cualquier institución, en cuanto produce lo social. Así, para la medición, una población y su actualización de respuestas a mandatos puede ser administrada como un conjunto de cuerpos individualizados (personas como elementos) que responden cada una al mismo conjunto de preguntas/estímulos que hacen a un test (hablas como respuestas posibles). Estas son las muestras distributivas, y tendrán su condición probabilística o aleatoria según el tipo de variable con la que se haya objetivado el hecho social.

Veamos cómo se administran cuerpos y hablas para las estrategias que objetivan el hecho social en cuanto reconocimiento y discurso, y que permiten la aplicación de herramientas que generan unidades de información como relatos testimoniales (observación participante y escucha biográfica) en el primer caso, y unidades de información como microconversaciones (grupos de discusión y entrevistas abiertas semidirectivas) en el segundo caso.

- (a) Cuerpos situados en prácticas significantes: el objeto comunidad/contexto puede ser medido mediante herramientas que generan unidades de información del tipo relatos testimoniales, a través de una administración

de los cuerpos situados en un conjunto de prácticas que configuran tales contextos de los que pueden dar cuenta en su situamiento. La observación participante hace hablar testimoniando lo vivido (de lo que se ha participado para observar, lo que se ha observado al participar) en una experiencia concebida como el contexto de una comunidad, la comunidad como un cuerpo que dice de sí al hacer típicamente lo propio a su contexto en el que se reconoce. La escucha biográfica ("historias de vida", "relatos de vida") hace hablar testimoniando lo vivido (de lo escuchado para decir una vida, una vida dicha para ser escuchada) por un caso típico a una comunidad/contexto, cuya trayectoria hecha para ser escuchada trae lo propio de un contexto y la comunidad en la que se reconoce quien da testimonio situado en lo vivido. En ambos casos, se trata de levantar testimonios como el habla de cuerpos situados en las prácticas que permiten significar los contextos de reconocimiento que hacen a una comunidad.

- (b) Cuerpos en posiciones de significación: el objeto colectivo/opinión puede ser medido mediante herramientas que generan unidades de información del tipo microconversaciones, a través de una administración de los cuerpos según sean ubicados en unas posiciones de habla para la conversación. Conversar exige tomar posición, tales posiciones pueden (y deben) ser establecidas según criterios muestrales que califican las relaciones sociales propias a las condiciones que determinan una conversación: quiénes son los que dicen apropiadamente sobre qué. Los grupos de discusión hacen hablar a cuerpos seleccionados según atributos opinantes definidos por los criterios de posición en las relaciones sociales que determinan la conversación (macro) para que se refieran (tomen posiciones) a lo que traen para decir ante otros que han sido convocados para lo mismo: una conversación (micro) que hará grupo, un grupo que se hará al conversar. La entrevista abierta semidirectiva hace decir a un cuerpo que ocupa una posición típica en una conversación (macro), para que diga en una conversación (micro) de tal (su) posición. En ambos casos, se trata de levantar conversaciones (micro) como habla que toma posición en un hecho social objetivado como una conversación (macro), como la experiencia social de significar, de opinar.

Respecto de las tareas que caracterizan la confección de las muestras para cada estrategia, se trata de responder dos preguntas ¿Quiénes? y ¿Cuántos?

En las técnicas que generan unidades de información como relatos testimoniales, se deberá definir a quiénes se les hace decir qué de unas prácticas que hacen al contexto propio a una comunidad. Qué prácticas significantes sitúan a

unos cuerpos que habilitan al testimonio del contexto de una comunidad. La pregunta ¿cuánto?, es aquí una pregunta relativa al tiempo. ¿Cuánto tiempo se participa de la observación de las prácticas significantes identificadas como decisivas para decir de un contexto en el que una comunidad se reconoce como tal? ¿Cuánto tiempo se escucha del tiempo vivido para ser contado como una vida que trae al contexto de una comunidad donde tal relato se sitúa?

En las técnicas que generan unidades de información como microconversaciones se contestará la pregunta por quienes (que cuerpos para conversar), según sean las posiciones posibles en una conversación (macro) como objetivación de un colectivo de opinión. Aquí se trata de identificar las versiones virtuales con las que se dice de lo que “se anda diciendo”, de elaborar un mapa que grafica las posiciones que hacen al espacio de una opinión, a sus fronteras interiores y exteriores. La pregunta ¿Cuánto? Es aquí una pregunta espacial. ¿Cuántas posiciones que se representan en una conversación (macro) es posible de calificar para un conjunto de conversaciones (micro) que den cuenta del colectivo opinante? Responder tal pregunta requiere de elaborar un mapa socio-histórico (socio-topografía) de las posiciones en juego, tales posiciones se elaboran identificando criterios clasificatorios propios a las ciencias sociales (particularmente a la sociología) y apropiados para el colectivo de opinión. Criterios muestrales con los que se caracteriza al colectivo, y del cual es posible extraer los atributos (muestrales) en los que hacen síntesis tales criterios y con los que se califica a los “quiénes”.

3.3. Procesamiento de las unidades de información

Este tercer ámbito de la matriz lógica, a la que las estrategias metodológicas deben responder, y lo hacen con diferentes recursos, la investigación singular enfrenta tareas propias a la elaboración de resultados. Si he señalado que la investigación de lo social es una práctica institucional cuya misión consiste en producir conocimientos con estatuto científico, pues en este tercer ámbito se trata de poner en forma tales conocimientos.

En principio consiste en una particular organización de las unidades de información. Particular organización que hace explícita una condición traductiva implícita en todo el proceso de investigación, y que bajo este tercer principio lógico del diseño se hace explícito, debido a que hay que traducir las mediciones como unidades de información a lo que del objeto construido podamos informar. Veamos.

Las unidades de información constituyen efectos de medición, por cuanto son efecto del uso de herramientas (operadores) aplicadas según determinadas

condiciones (operaciones) sobre el objeto construido. Tales unidades de información dicen más inmediatamente de las decisiones propias a la medición del objeto, y mediatamente del objeto construido (ver lo referido a la “parcialidad” en “Muestras” de este mismo texto).

Elaborar los resultados, como propósito del procesamiento de las unidades de información generadas en la medición, es dar cuenta de las mediaciones que posibilitaron medir el objeto construido reduciéndolo para saber de su totalidad. Es una traducción que va del lenguaje de la parcialidad de las mediciones al lenguaje de la totalidad del objeto. Es lo que administrativamente se indica como “indicar el cumplimiento de los objetivos” como resultado del “análisis de los datos”.

Pero es posible obtener un mayor rendimiento comprensivo de la operación de traducción. Si los objetos de la investigación científica de lo social son “objetos que hablan”, habría que insistir en que son objetos en tanto sujetos/saber que son construidos para hacerlos hablar. Tal objetivación es ya una traducción del requerimiento a la demanda, una traducción del “fenómeno social” al “objeto de investigación”, lo que ha hecho aparecer cualquier institución (incluida la ciencia de lo social) como un no-saber se ha traducido a un por-saber.

La construcción del objeto de investigación es una traducción del lenguaje disponible que sabe un no-saber que ha hecho aparecer (eso es lo que hace a un fenómeno), a un lenguaje científico (teórico empírico) que se dispone a saber un futuro por-saber (de ahí el tratamiento administrativo del objeto en cuanto objetivos, precisamente por cumplir). Primer movimiento traductivo.

El segundo movimiento traductivo, consiste en convertir lo objetivado como un por-saber en cuerpos/hablas apropiados por las herramientas y procedimientos de medición. En la generación de unidades de información se va a capturar cuerpos/hablas identificados con el sujeto/saber que hace al objeto de investigación. Se hace hablar a unos cuerpos en el lenguaje propio a las preguntas que pueden responder los individuos incluidos en poblaciones, o a cuerpos situados en los contextos que hacen comunidades, o a cuerpos identificados con unas posiciones propias al colectivo de opinión. Las herramientas y procedimientos de medición capturan unidades de información en lenguaje habitual a las condiciones existenciales de los sujetos que saben de aquello que investigamos. Pero aquello que investigamos ha sido traducido de lenguaje científico a lenguaje habitual.

Cuando un individuo responde una pregunta, sabe de lo que está hablando (y si no, tiene una alternativa: “no sabe, no contesta”), pero no sabe que su respuesta es una unidad de información de una variable. Cuando en un contexto se ejecuta una práctica apropiada al quehacer de una comunidad, o se dice un

acontecimiento vital, se sabe que quiere decir hacer o decir eso, pero no se sabe que da cuenta de una condición que estructura el hecho social como reconocimiento. Cuando se dice de lo que se anda diciendo, se sabe que se dice una opinión, pero no que al opinar da cuenta de una estructura de sentido que regula la posibilidad social de opinar, del hecho social objetivado como discurso.

De manera que (y este es el tercer momento traductivo explícito que revela lo implícito de los dos anteriores) el lenguaje habitual de las unidades de información (respuestas a preguntas, relatos testimoniales, micro-conversaciones) debe ser traducido al lenguaje en el que ha sido objetivado el sujeto/saber para ser medido. “Analizar los datos” es el nombre popular de las operaciones destinadas a procesar las unidades de información.

Para las dos estrategias metodológicas identificadas con aquel campo de la investigación social calificado como ISCUAL (investigación social cualitativa), cada una de las cuales podría llamarse *Investigación social etnográfica* e *Investigación social de discursos*, el procesamiento de las unidades de información como traducción de lenguajes habituales a lenguaje científico, opera con variados recursos. Sin embargo, para cada estrategia metodológica es posible identificar una clave definitoria.

En el caso de la estrategia metodológica investigación social etnográfica, se trata de traducir relatos testimoniales a una trama que organiza escénicamente el reconocimiento. Se trate de relatos testimoniales generados mediante la diversidad de formas documentadas de la observación participante o mediante la diversidad de modalidades de escucha biográfica, las preguntas específicas de investigación formuladas al interior del objetivación del reconocimiento se responden mediante la elaboración de una estructura narrativa que dota de totalidad escenificada a lo vivido.

Recurro al concepto de escena, teniendo presente la valiosa contribución de Cristina Santamarina y José Miguel Marinas (Gutiérrez y Delgado: 1994), con la que sitúan el testimonio fuera del dualismo documento-evidencia v/s representación intimista. El conocimiento de lo vivido para ser informado requiere de una elaboración cuya unidad se presente como el reconocimiento aconteciendo escénicamente. Se trata de resultados para ser leídos viéndolos en su acontecer.

Para la estrategia investigación social de discurso, las microconversaciones son traducidas según un dispositivo escritural topológico. Los dichos en las microconversaciones fundan las condiciones para rastrear las posiciones puestas en juego recíprocamente, ofrecer un esquema de las posiciones virtuales que estructuran un hecho social en cuanto colectivo opinante,

un discurso. El discurso aquí (como la escena allí) es un esquema comprensivo. Escuchando lo dicho (enunciados) para ser oído como opinión, se formula una estructura generativa de decires posibles (enunciables) a modo de matriz generadora de dichos propios al colectivo de opinión estudiado⁴².

Para ambas estrategias se trata de ofrecer una textualidad que permite completar el objeto de investigación como un saber interrogado, como un por-saber posible de saber bajo las claves que construyó la investigación singular. En ambas se trata de un tercer binomio por incorporar a los dos binomios mencionados. Si para el principio lógico “construcción del objeto” se trata de resolver el binomio “sujeto/saber”, y para el principio lógico “generación de unidades de información” el binomio que orienta todos los procedimientos de este ámbito están dirigidos a capturar “cuerpos/hablas”, para el caso de este tercer principio del diseño se ponen en marcha un conjunto de procedimientos de “lectura/escritura” de las unidades de información por procesar.

4. El esquema de una esquematización

He trabajado con un esquema didáctico, que como todo esquema reduce y que como toda didáctica obvia las aporías propias al conocimiento. Un esquema didáctico que pretende establecer unos criterios lógicos que posibilitan organizar unas prácticas investigativas disponibles y en uso, nombradas bajo la categoría de Investigaciones sociales cualitativas (ISCUAL), por lo que la referencia a la investigación nombrada como cuantitativa (ISCUAN) es ineludible.

Un esquema que debiera poder presentar ya, gráficamente en tanto tal.

⁴²

Sobre los asuntos relativos a lo que entiendo por procesar unidades de información generadas por técnicas conversacionales, puede visitarse mi artículo “Lo que hago y entiendo por análisis de discursos”, en revista electrónica *Athenea*, Programa de Doctorado Psicología Social, Universidad Autónoma de Barcelona, <http://blues.uab.es/athenea>

PRINCIPIOS LÓGICOS DEL DISEÑO	ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS		
	Investigación social de variables	Investigación social etnográfica	Investigación social de discursos
Construcción del objeto de investigación [sujeto/saber]	Relación-social: Función Población/actualización de mandatos	Relación social: Reconocimiento Comunidad/contexto	Relación social Discurso Colectivo/opinión
Generación de unidades de información [cuerpos/hablas]	Juegos de lenguaje: Estímulos/respuestas . Unidades de información generadas: Individuos/dichos referenciales	Juegos de lenguaje: Cuerpos situados en prácticas significantes/relatos testimoniales Unidades de información generadas: Dichos propios a la significación de la experiencia	Juegos de lenguaje: Posiciones (en)/ Microconversaciones . Unidades de información generadas. Dichos propios a la experiencia de significación
Procesamiento de unidades de información generadas [lectura/escritura]	Reinscripción de respuestas según sintaxis distribucional	Reinscripción de relatos testimoniales según sintaxis escénica	Reinscripción de microconversaciones según sintaxis topológica

Una observación imprescindible teniendo a la vista la gráfica de la esquematización: la temporalidad del diseño. El discurso metodológico utiliza siempre una representación lineal de la temporalidad secuencial a la hora de poner en marcha el diseño de una investigación singular, sin embargo las dos estrategias identificadas con la ISCUAL (investigación social etnográfica e investigación social de discursos), presentan una alteridad temporal a la linealidad secuencial.

La estrategia de investigación social etnográfica arranca en un primer momento (figurado como el comienzo) en que los tres principios lógicos refieren recíprocamente. Los tres principios se encuentran en un primer momento en el que la secuencia “objeto-unidades de información-procesamiento” generan una fase inicial, que se traspone como secuencia a un segundo momento en que el principio “construcción del objeto” encuentra alguna precisión que moviliza una acotada generación de unidades de información, para ser procesadas de acuerdo a la precisión de la objetivación. De ahí una secuencia de la trilogía simultánea. Así, como si pudiésemos imaginar en un mismo plano (momento uno) los tres principios, son desplazados a un segundo plano (momento dos) en el que vuelven a referirse recíprocamente los mismos ahora incorporando una

precisión propia a las opciones que especifican el “por-saber” que va sabiéndose. Creo que todas las variantes temporales de despliegue de diseños para esta estrategia está regida por esta secuencialidad, que podría graficarse como una espiral de tres circunferencias.

La estrategia de investigación social de discursos presenta un espectro de opciones de secuencia que va desde un cierre anticipado a un cierre progresivo. Entiendo por cierre anticipado la típica secuencia de los protocolos editados en el discurso metodológico: construya (primero) el objeto (“tema”, “problema”, “objetivos”, etcétera). Una vez realizado este primer momento del trabajo investigativo, continúe definiendo las tareas propias a la generación de las unidades de información. Obtenidas y registradas sistemáticamente, proceda a procesar tales unidades de información. El otro límite, de la temporalidad del diseño lo llamaría abierto de cierre progresivo (inicialmente abierto, para ir siendo cerrado): Construido genéricamente el objeto, es posible proceder a una primera fase de generación de unidades de información, que luego de someterla a un procesamiento “exploratorio” puede ser interrogado el objeto primeramente construido, cubriendo zonas abiertas por este procesamiento mediante una segunda fase de generación de unidades de información, etcétera. Los diseños de la estrategia de investigación social de discursos se ubican entre estos dos modelos de temporalidad como límites.

5. Para terminar (este texto)

Considero que la cuestión propiamente metodológica debe contextualizarse en la práctica investigativa y en sus posibilidades de formalizarlas. La formalización aquí ofrecida se sostiene en dos recursos basales: diseño y estrategias para realizar investigaciones sociales propias a la institución científica. Consiste en una organización de los recursos del discurso metodológico disponibles para la práctica productiva de conocimientos sociales con estatuto científico. En tal sentido estimo que se trata de una contribución interior a lo que entiendo por discurso metodológico.

La organización habitual con que el discurso metodológico organiza la legislación sobre la práctica investigativa de las ciencias sociales, recurre a una distinción canónica: cuantitativo/cualitativo. Es una distinción que he tratado en otros textos y exposiciones⁴³. Sólo quisiera insistir en que los límites de la distinción han sido ampliamente discutidos, generando una discursividad

⁴³

La revista electrónica *Athena* de la Universidad Autónoma de Barcelona ha publicado un texto de mi autoría, financiado (y nunca publicado) por la Universidad Diego Portales titulado “Investigación Social: Propuestas para el debate”.

tan interesante como desconsiderada⁴⁴. Que este texto se inscribe en esa conversación, y que los límites más potentes de la distinción (su ahistoricidad, su énfasis administrativo, su autonomización como saber experto en las ciencias sociales), tienen como consecuencia más gravitante la imposibilidad de volver sobre la comprensión de “lo que se hace” cuando se investigan la “realidad social” desde las ciencias que lo han instituido como campo de saber.

Es decir, como espero haber transmitido, la distinción ISCUAL/ISCUAN presenta límites a la comprensión de las equivalencias propias a una práctica institucional que por tal se formaliza como unitaria. Estas equivalencias son posibles de establecer bajo los recursos de diseños y estrategias metodológicas, y comprender el sentido de la legalidad del discurso metodológico. Así es posible localizar lo que puede esperarse de las investigaciones científicas de lo social, los argumentos para someter a escrutinio su producción.

Considero que la investigación teórico-empírica que realiza la institución Ciencias Sociales, es una modalidad de escritura, podría decir que es un género, pero tengo mis opiniones sobre el principio que permite la teoría de los géneros. En cualquier caso, puedo sostener que se trata de una modalidad de escritura, y hegemónica en la modernidad, hegemonía debilitada en la tardomodernidad. La resistencia a tal debilitamiento ha encontrado un vector tecnológico siempre presente en la edad moderna de la civilización occidental, pero amplificado y sofisticado durante el siglo XX. De allí que la figura del cientista social encuentra más potencia en el oficio del perito, que del profeta al que descalificaba Pierre Bourdieu.

Y aunque pienso muy bien de los peritos allí donde un tipo de problemas lo exigen, y también de los profetas allí donde no hay problemas, me parece que con el peritaje se presenta un riesgo diferente a la charlatanería seductora sugerida en el riesgo del profetismo. Consiste en la incontestabilidad de la producción del perito social, que cierra la posibilidad de preguntar por las condiciones de producción de tal conocimiento, “se hace así” se nos dirá. Pero lo más peligroso consiste en evacuar la posibilidad de averiguar la legitimidad de tales condiciones de producción del conocimiento científico en general, y del científico social en particular.

Soy de la opinión que en las ciencias sociales aun se puede pensar.

⁴⁴

Dos textos fundamentales son aquel compilado por Francisco Alvira, Manuel García Ferrando y Jesús Ibáñez, y el otro compilado por Juan Guetierrez y Juan Manuel Delgado. Este segundo cuenta con un conjunto de artículos iniciales a los que debo lo aprendido.

Bibliografía

ALVIRA, F.; GARCÍA FERRANDO, M. e IBÁÑEZ, J. (compiladores): *El análisis de la Realidad Social*, Editorial Alianza, Madrid, 1989.

BACHELARD, G.: *Le rationalisme appliqué*, Editorial PUF, París, 1949.

BOURDIEU, P.; CHAMBOREDON, J.C. y PASSERON, J.C.: *El oficio del sociólogo*, Editorial Siglo XXI, Madrid, 1973.

CONDE, F.: "Las perspectivas metodológicas cualitativas y cuantitativas en el contexto de la historia de las ciencias" y "Procesos e instancias de reducción/formalización de la multidimensionalidad de lo real: procesos de institucionalización/reificación social en la praxis de la investigación social", en Delgado, J. y Gutiérrez, J. M.: *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*, Editorial Síntesis, Madrid, 1994.

COTTET, P.: *Investigación social: propuestas para el debate*, autor, libro, editado por Vicerrectoría de la Universidad Diego Portales, Santiago, 1998. Publicado por Revista electrónica *Athenea*, 2000, <http://blues.uab.es/athenea>

Lo que hago y entiendo por análisis de discursos, artículo de Revista *Athenea*, Programa de Doctorado Psicología Social, Universidad Autónoma de Barcelona, <http://blues.uab.es/athenea>

DÁVILA, A.: "Las perspectivas metodológicas cualitativa y cuantitativa en las ciencias sociales : debate teórico e implicaciones praxeológicas", en Delgado, J. y Gutiérrez, J. M.: *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*, Editorial Síntesis, Madrid, 1994.

DILTHEY, W.: *Introducción a las ciencias del espíritu*, Editorial Prometeo, Buenos Aires, 2000.

DURKHEIM, E.: *Las reglas del método sociológico*, Editorial Dédalo, Buenos Aires, 1964.

IBÁÑEZ, J. *Más allá de la sociología*, Editorial Siglo XXI, Madrid, 1979.

Del algoritmo al sujeto, Editorial Siglo XXI, Madrid, 1986.

El regreso del sujeto, Editorial Amerinda, Santiago de Chile, 1984.

LUREAU, R.: *El análisis institucional*, Editorial Amorrortu, Buenos Aires, 1976.

MARX, K.: *El Capital*, libro I, Fondo de Cultura Económica, México, 1971.

SANTAMARINA, C. y MARINAS, J.M.: "Historias de vida e historia oral", en Delgado, J. y Gutiérrez, J. M.: *Métodos y técnicas cualitativas de Investigación en ciencias sociales*, Editorial Síntesis, Madrid, 1994.

WEBER, M.: *Economía y Sociedad*, Fondo de Cultura Económica, México, 1965.

La entrevista en profundidad individual

ÁLVARO GAÍNZA VELOSO*

El carácter complejo del acto bilateral del conocimiento-penetración. La participación activa del que conoce y la participación activa del objeto conocido (el dialogismo). La capacidad de conocer y la de expresarse. Se trata de la expresión y del conocimiento (comprensión de la expresión). (...) La interacción del horizonte del cognoscente con el del objeto conocido.

BAJTÍN

1. Introducción: Definición conceptual de la técnica entrevista en profundidad

La *entrevista en profundidad* puede definirse como una técnica⁴⁵ social que pone en relación de comunicación directa cara a cara a un investigador/entrevistador y a un individuo entrevistado⁴⁶ con el cual se establece una relación

* Sociólogo.

⁴⁵ Podemos definir técnica como dispositivos auxiliares que permiten la aplicación del método por medio de sus operaciones prácticas, concretas y adaptadas a un objeto bien definido, pues se sitúan a un nivel de relación aplicada a la realidad empírica (trato directo con los hechos o fenómenos). Constituyen prácticas conscientes y reflexivas, en oposición con las prácticas simples o rutinarias. Cfr. Ezequiel Ander Egg: *Técnicas de investigación social*, Editorial Lumen, Argentina, 1995, p. 42. En un sentido etimológico ofrecido por Jesús Ibáñez la palabra técnica tendría “una raíz indoeuropea “teks” (= hendir una madera con el hacha). El hacha es el modelo de la técnica: clasificamos las edades por el tipo de hacha (Edad de la Piedra, Edad del Bronce, del Hierro...). La madera es el modelo de la materia. La técnica es fragmentaria: descompone el espacio en puntos, el tiempo en momentos. Hace añicos lo que toca”. Jesús Ibáñez: El regreso del sujeto. *La investigación social de segundo orden*, Editorial Amerinda, Santiago, Chile, 1991, p. 42. En otras definiciones, la palabra técnica se asocia –a partir de su raíz etimológica griega–, a la noción de ‘arte’ (como habilidad y oficio) “para designar una habilidad mediante la cual se hace algo (generalmente se transforma una realidad natural en una realidad “artificial”). La *téchne* no es, sin embargo, cualquier habilidad, sino una que sigue ciertas reglas. Por eso *téchne* significa también “oficio”. En general, *téchne* es toda serie de reglas por medio de las cuales se consigue algo. Por eso hay una *téchne* de la navegación (“arte de la navegación”), una *téchne* de la caza (“arte de la caza”), una *téchne* del gobierno (“el arte de gobernar”), etc.” En: J. Ferrater Mora: *Diccionario de filosofía*, Editorial Ariel, Barcelona, 1994; Tomo IV (Q-Z), pág. 3450. Este mismo sentido de técnica como “relativo a un arte” o asociado a “arte”, “industria”, “habilidad” aparece en el diccionario de Juan Corominas: *Breve Diccionario Etimológico de la Lengua Castellana*, Editorial Gredos, Madrid, 1990, pág. 560.

⁴⁶ En la terminología general de las ciencias sociales se le denomina a este último también bajo la noción de “objeto” de estudio debido en gran parte a la tradición positivista y objetivista (continúa en la página siguiente)

peculiar de conocimiento que es dialógica, espontánea, concentrada y de intensidad variable.

El investigador/entrevistador establece una *interacción peculiar* que se anima por un juego de lenguaje de preguntas abiertas y relativamente libres por medio de las cuales se orienta el proceso de obtención de la información expresada en las respuestas verbales y no verbales del individuo entrevistado. La entrevista en profundidad opera como una técnica de producción de información de doble tipo: información verbal oral (las palabras, significados y sentidos de los sujetos implicados en la entrevista) e información de tipo gestual y corporal (las expresiones de los ojos, el rostro, la postura corporal, etc.), que son leídas o interpretadas durante la interacción cara a cara y que, por lo general, resultan claves para el logro de un mayor o menor acceso a la información y “riqueza” del sujeto investigado, ya que condicionan la interacción y el grado de profundidad durante la situación de la entrevista (una entrevista puede fracasar o dar grandes logros, dependiendo de un investigador atento a toda la información que le da su entrevistado).

Debe incluirse aquí una información que también puede leerse e interpretarse –según los fines de la investigación– y que es complementaria a los significados y sentidos lingüísticos del entrevistado. Nos referimos a información presente en la entonación, el ritmo, la voz, los silencios, las pausas, la pronunciación, etc. Estos tipos de lenguaje deben tenerse en consideración a fin de relevar que el tipo de información que se produce posee una complejidad (no es un acto mecánico o rutinario) y la práctica de investigación (de “oficio”) puede operar con menor rigor si no aborda al sujeto investigado y al proceso de producción de información (que genera la entrevista) desde una reflexividad que incluya todos estos aspectos⁴⁷.

La “naturaleza” de la información que se produce en una entrevista en profundidad es de carácter cualitativo debido a que expresa y da curso a las maneras de pensar y sentir de los sujetos entrevistados, incluyendo todos los aspectos de profundidad asociados a sus valoraciones, motivaciones, deseos, creencias y esquemas de interpretación que los propios sujetos bajo estudio portan y actualizan durante la interacción de entrevista (los llamados “marcos de referencia” del actor⁴⁸);

de la investigación social que estableció las coordenadas claves del conocimiento científico en términos de una relación de conocimiento bajo la cual el sujeto cognoscente (polo activo del saber) se aproxima a la verdad objetiva de un objeto cognoscible (polo pasivo y cosificado), estableciendo la ecuación clásica de Sujeto-Objeto cuya *episteme* se encuentra en la tradición de las ciencias naturales.

⁴⁷ Sobre este doble tipo de información puede atenderse el texto de Pierre Bourdieu: *La Miseria del Mundo*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, Argentina, 1999, pág. 540 y siguientes.

⁴⁸ Cfr. Bogdan y Taylor: *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*, Editorial Paidós, Buenos Aires, Argentina, 1986.

así como las coordinadas psíquicas, culturales y de clase de los sujetos investigados⁴⁹. No se busca “reducir” la información verbal a datos numéricos o cifrables estadísticamente. Más bien se busca la mayor “riqueza” (densidad) en el material lingüístico de las respuestas expresadas libremente por un entrevistado.

En consecuencia, se trata de una entrevista que posee los rasgos principales de abertura y flexibilidad por los cuales se busca establecer una *relación particular* con el sujeto bajo estudio, accediendo a una información que incluye aspectos de profundidad cuyo acceso requiere de un despliegue verbal y oral flexible al tiempo necesario que requiere para expresarse y configurar en sus ideas de realidad los sentidos a través de los cuales se da a entender. La temporalidad con que cuentan las respuestas orales de los sujetos entrevistados los provee de condiciones facilitadoras para la emergencia de sus puntos de vista acerca de los temas abordados en una situación de entrevista, es decir, se trata de un tiempo que está, por así decir, “disponible” para ser llenado con el material verbal de sus respuestas.

La “abertura” de esta técnica se relaciona con la idea de que la entrevista asegure las condiciones necesarias para que –tras las preguntas hechas por el investigador– las respuestas del sujeto entrevistado sean elaboradas en los propios términos en que él decide (configurando o corrigiendo a su antojo sus significados y sentidos), estableciéndose ciertos grados de libertad y fluidez para que dichas respuestas puedan expresarse y “salir” a superficie (a través del lenguaje verbal oral) desde dimensiones más profundas (las motivaciones, deseos, creencias, valoraciones, interpretaciones, etc.) en un tiempo (duración) que facilite dicho proceso.

Por parte de los investigadores se espera –se busca, pues es una pretensión que funda a esta técnica– captar y acceder a una información verbal oral que exprese las maneras de ver, pensar y sentir de los propios entrevistados que participan de esta interacción regulada por preguntas abiertas y respuestas libres: un juego de lenguaje que, si bien concede cierta libertad a la interacción de entrevista que bordea incluso a veces la forma-conversación, concede al investigador/entrevistador el lugar de máxima autoridad para la elaboración de las preguntas y al entrevistado el lugar principal de responderlas, sin cancelar, por cierto, la posibilidad que se le concede –si así prefiere– de renunciar

⁴⁹

Al respecto pueden consultarse los textos de Alfonso Ortí: “La apertura y el enfoque cualitativo o estructural: la entrevista abierta semidirectiva y la discusión de grupo”, en: Manuel García Ferrando, Jesús Ibáñez y Francisco Alvira: *El análisis de la realidad social*, Alianza Editorial, Madrid, España; 1998; pág. 214; y el texto de Luis Enrique Alonso: “Sujeto y discurso: el lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa”; en: Manuel Delgado y Juan Gutiérrez (Editores): *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*, Editorial Síntesis, Madrid, España, 1994, págs. 225 a 240.

a responderlas. Pues, como el investigador busca acceder a respuestas “libremente” producidas, la entrevista en profundidad no está diseñada para obtenerlas a través de la coacción y del ejercicio de la violencia (simbólica o psíquica o física). Por el contrario, aspira a obtener respuestas libremente expresadas, concediendo de paso la opción para los silencios que, por cierto, pueden también ser interpretados. Establece, así, un juego de lenguaje del tipo pregunta-respuesta más cercano a la forma-conversación que a la forma-interrogatorio, aunque es posible también que durante la entrevista surja una tensión entre ambas.

En la tradición de las ciencias sociales la “naturaleza” de la información que se obtiene mediante las entrevistas en profundidad (así como diversas técnicas de producción de información cualitativa) es identificada como un objeto de análisis que requiere de un ejercicio analítico coherente con la noción de “comprensión”⁵⁰ (*verstehen*) al buscar identificar y examinar los significados y sentidos que recorren y animan las respuestas verbales (grabadas o registradas) de los sujetos bajo estudio. La información que se espera obtener/producir requiere, para ser comprendida, de esa “riqueza” de significados que provean al entrevistador de las claves simbólicas para su comprensión del punto de vista de los entrevistados. De cualquier manera el proceso de comprensión no se da en forma espontánea ni de manera aparente (aunque el sentido común puede constituir una clave comunicativa entre entrevistador y entrevistado) pues requiere de un acceso gradual, sucesivo y contingente (dialógico) –durante la situación de entrevista– a los significados, valoraciones y representaciones de realidad que el sujeto entrevistado provee a medida que habla, desde niveles de mayor superficie a niveles de mayor profundidad.

Algunas definiciones de entrevista en profundidad individual:

⁵⁰

La tradición comprensivista puede identificarse con autores como Dilthey y Max Weber a fines del siglo XIX y principios del XX, así como sus resignificaciones en la fenomenología social de Alfred Schutz (sus conceptos de “sentido común”, “mundo de la vida”, “realidades múltiples”, entre otros), quien a mediados del siglo XX, radicado en Estado Unidos de América tras su huida del nazismo, influye en autores como Peter Berger y Thomas Luckmann, los que desarrollan perspectivas propias inspiradas en las ideas de Schutz. Se aproximarán desde otros desarrollos la perspectiva etnometodológica de Garfinkel y Cicourel en los años ’60 y décadas siguientes. Lo mismo ocurrirá con la tradición de la Escuela de Oxford (el último Wittgenstein y con P. Winch) así como la tradición hermenéutica asociada con Gadamer y Ricoeur, lo que introducirá cambios fundamentales en la escuela clásica de la comprensión iniciando un debate de proporciones en las ciencias humanas. Cfr. José Fernando García: *Ciencias humanas, post-fundacionalismo y post-representacionalismo*, Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago, Chile, 2004.

“Una entrevista es una comunicación personal suscitada con una finalidad de información (...) Pero la diferencia estriba en la naturaleza de la información” (Morin; 1995: 207).

“(...) la entrevista es un proceso comunicativo por el cual un investigador extrae una información de una persona (...) que se halla contenida en la biografía de ese interlocutor. Entendemos aquí biografía como el conjunto de las representaciones asociadas a los acontecimientos vividos por el entrevistado. Esto implica que la información (...) será proporcionada con una orientación e interpretación significativa de la experiencia del entrevistado” (Alonso; 1994: 225-226).

“La entrevista es una técnica en la que una persona (entrevistador) solicita información de otra o de un grupo (entrevistados, informantes) para obtener datos sobre un problema determinado. Presupone, pues, la existencia al menos de dos personas y la posibilidad de interacción verbal” (Gil Flores; 1999: 167).

“La entrevista es, por definición, un acto de interacción personal, espontáneo o inducido, libre o forzado, entre dos personas, entrevistador y entrevistado, en el cual se efectúa un intercambio de comunicación cruzada, a través de la cual, el entrevistador transmite interés, motivación confianza, garantía y el entrevistado devuelve, a cambio, información personal en forma de descripción, interpretación y evaluación” (Ruiz Olabuenaga; 1989: 131).

“Por entrevistas cualitativas en profundidad entendemos reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros éstos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras. Las entrevistas en profundidad siguen el modelo de una conversación entre iguales, y no de un intercambio formal de preguntas y respuestas (...) el propio investigador es el instrumento de la investigación, y no lo es un protocolo o formulario de entrevista. El rol implica no sólo obtener respuestas, sino también aprender qué preguntas hacer y cómo hacerlas” (Bogdan y Taylor; 1986: 101).

“(...) la entrevista puede considerarse como una forma de ejercicio espiritual que apunta a obtener, mediante el olvido de sí mismo, una verdadera conversión de la mirada que dirigimos a los otros en las circunstancias corrientes de la vida (...)” (Bourdieu; 1999: 533).

“(...) la máxima interacción personal posible entre el ‘sujeto investigado’ y el ‘sujeto investigador’ se produce –en principio– en la situación de la llamada entrevista abierta (esto es, una entrevista ‘abierta’ o ‘libre’ en la que se pretende profundizar en las motivaciones personalizadas de un caso individual frente a cualquier problema social). Fundamentalmente, tal tipo de entrevista consiste en un diálogo *face to face*, directo y espontáneo, de una cierta concentración e intensidad entre el entrevistado y un sociólogo más o menos experimentado, que oriente el discurso lógico y afectivo de la entrevista de forma más o menos ‘directiva’ (según la finalidad perseguida en cada caso)” (Ortí, 1998: 214).

2. Antecedentes históricos y orígenes de la entrevista en profundidad

Al abordar los orígenes de la entrevista en profundidad observamos que los diversos textos en que se trata este aspecto histórico de esta técnica social presentan como elementos claves de su configuración ciertos tipos de dispositivos de producción de información verbal que articulan las interacciones conversacionales más cotidianas hasta aquellas que resultan más profesionales e institucionales. Así la entrevista científico-social aparece vinculada a diversas fuentes narrativas y verbales que le otorgan sus rasgos más destacados pero también en relación a ciertas nociones que históricamente han resultado los pivotes por excelencia de las tecnologías sociales en la historia de Occidente como es la noción de “confesión” y sus efectos principales. A continuación desarrollaremos algunos de los aspectos más relevantes de referencia para la técnica de entrevista en profundidad y su inscripción en el discurso de la ciencia social.

De la confesión (religiosa y jurídica) y el examen (médico, pedagógico) al discurso científico en la historia de las formas de entrevista como tecnología social.

Como un antecedente histórico que es de pertinencia destacar, en la historia del surgimiento de la entrevista se encuentra la noción de “confesión” con su asociación directa al control social que se ejerce a través de los ritos religiosos y judiciales de las prácticas institucionales de la iglesia (la Inquisición) y los tribunales, así como en toda la tradición cristiana en que la confesión es una práctica instituyente por la cual los individuos revelan (sacan de la ocultación) sus mentaciones y actos ante una figura de autoridad que prescribe y proscribe los comportamientos sociales (la penitencia, la retractación y, en su extremo, la aniquilación del que es rotulado hereje y/o desviado):

“La confesión (...) Durante mucho tiempo permaneció encastrada en la práctica de la penitencia. Pero poco a poco, después del protestantismo, la Contrarreforma, la pedagogía del siglo XVIII y la medicina del XIX, perdió su ubicación ritual y exclusiva; se difundió; se la utilizó en toda serie de relaciones: niños y padres, alumnos y pedagogos, enfermos y psiquiatras, delincuentes y expertos. Las motivaciones y los efectos esperados se diversificaron, así como las formas que adquirió: interrogatorios, consultas, relatos autobiográficos, cartas; fueron consignados, transcritos, reunidos en expedientes, publicados y comentados. (...) Diseminación (...) hasta (...) la medicina, la psiquiatría y también la pedagogía”⁵¹.

En el planteamiento de M. Foucault la combinación que se da a nivel institucional y al interior del campo de la ciencia entre confesión y discurso científico se configura a partir de cuatro operaciones principales: 1) por una “codificación clínica del “hacer hablar” consistente en combinar la confesión con las diversas tecnologías para el examen de los individuos y sujetos sociales (el interrogatorio, el cuestionario, la hipnosis, las asociaciones libres, etc.) por medio de los cuales se reinscribe el procedimiento de la confesión en un campo de observaciones científicamente aceptables; 2) por “*el postulado de una causalidad general y difusa*: el deber decirlo todo y el poder interrogar acerca de todo (...)”; 3) Por “*el principio de una latencia intrínseca de la sexualidad*” por medio de la cual se pretende abordar la “verdad” del sexo con la confesión integrándola en el discurso científico que desplaza la confesión a un procedimiento de “interrogación-interrogado” que busca acceder no sólo a lo que el sujeto busca esconder sino a lo que está escondido incluso para él mismo, lo que se conecta con la cuarta operación; 4) “*Por el método de la interpretación*”, cuya función es hermenéutica al convertir la confesión ya no tan sólo en una prueba sino en un signo (por ejemplo respecto a la sexualidad) que debe interpretarse y que en el siglo XIX permitió “hacer funcionar los procedimientos de la confesión en la formación regular de un discurso científico”; y por último en la operación 5) por “*la medicalización de los efectos de la confesión: la obtención de la confesión y sus efectos son otra vez cifrados en la forma de operaciones terapéuticas (...) bajo el régimen de lo normal y patológico*”, dando lugar a las intervenciones médicas (los diagnósticos para la “curación”).

⁵¹ Michel Foucault: *Historia de la sexualidad 1. La voluntad de saber*. Siglo XXI Editores; México; 1998, págs. 79-80. Más adelante el texto de Foucault continúa este planteamiento que muestra el paso de la confesión religiosa al discurso científico: “Un discurso verídico que ya no debía articularse con el que habla del pecado y la salvación, de la muerte y la eternidad, sino con el que habla del cuerpo y la vida —con el discurso de la ciencia (...) una ciencia-confesión, una ciencia que se apoyaba en los rituales de la confesión y en sus contenidos”, *ibíd.*, pág. 81.

La confesión obligatoria y exhaustiva se constituye en la primera tecnología para producir las formas de verdad –en particular sobre la sexualidad, en el texto de Foucault– emigrando luego a la pedagogía y luego diseminándose en las relaciones sociales (intergeneracionales –adultos y niños–, familiares –padres e hijos–, la medicina y la psiquiatría –médico y paciente–)⁵².

Con Jesús Ibáñez (1979) podemos complementar el seguimiento que hace Foucault (1998; 1976) del tránsito del examen –al principio en su forma más cercana a la “confesión” como penitencia religiosa y como método de interrogatorio en la Inquisición, y luego como “examen” en la pedagogía (las Escuelas Normales) y en la clínica (detección de lo patológico y restauración de la normalidad)– a la industria y a las emergentes relaciones sociales y división del trabajo (oficios, profesiones) del capitalismo industrial y de consumo. Tránsito que se produce mediante los test, los controles de calidad, el examen de expertos de selección de personal y exámenes psicológicos, desarrollándose en forma concomitante con las diversas ciencias humanas situables dentro de la división del trabajo y en el campo de las profesiones que se desarrollan en el transcurso del capitalismo (medicina, psiquiatría, pedagogía, criminología, psicología, etc.). Se configura así, a partir de este capitalismo industrial del siglo XIX, una tecnología con pretensión de medida (la encuesta estadística) que permite acceder a información articulando los componentes de “encuesta” (para los hechos, facticidades) y de “examen” (para las opiniones) clasificando los hechos y las percepciones para medirlos y analizarlos como fenómenos colectivos (como tecnologías y dispositivos de control):

“Mediante la ‘encuesta’ el poder captura y discrimina, por eso es el instrumento empírico privilegiado para la construcción de las ciencias naturales –que incluyen lateralmente como objeto todo lo que puede ser tratado como cosa (...) incluidos los hombres colonizados en la colonización exterior y en la interior– en el momento en que el capital captura tierras y hombres tiene que clasificar lo capturado de hecho –haciendo el registro ordenado de sus posesiones– y de derecho –excluyendo lo inútil y/o peligroso– (...) en el momento en que el capital captura el tiempo, haciendo trabajar y acumulando (...)”⁵³

Más adelante Jesús Ibáñez (1979) examina la transformación de la confesión en técnica de investigación social en su forma “entrevista en profundidad” a partir de la sesión individual de psicoanálisis o su análogo clínico como su

⁵² M. Foucault, op. cit., págs. 82-85.

⁵³ Jesús Ibáñez: *Más allá de la sociología. El grupo de discusión: Técnica y crítica*, Siglo XXI, Madrid, 1979, p. 114.

antecedente inmediato. A partir de aquí se diseña para los estudios de motivación de comportamientos y cambios de actitud (Merton) y de motivación en los estudios de mercado (Dichter). Al respecto el autor señala:

“La confesión se transforma en técnica de investigación social en forma de ‘entrevista en profundidad’. Su antecedente inmediato es la sesión individual de psicoanálisis o su análogo clínico. Introducida por Merton –‘*focussed interview*’– para analizar los efectos de una experiencia, y por Adorno –‘*clinical interview*’– para analizar las motivaciones de un comportamiento, tiene amplia utilización, incluso con una función indicativa, en el trabajo de Kinsey: proliferará, bajo la impulsión de Ditcher, en los llamados ‘estudios de motivación’ en investigación de mercados.

Pero en seguida se escindirá en dos técnicas: la ‘entrevista en profundidad’ y el ‘grupo de discusión’ (...)”⁵⁴

Es relevante incluir en la reflexión de las técnicas de investigación social y de la investigación “científica” las condiciones histórico-sociales en que surgen, así como atender a los sentidos y pretensiones con que ellas se ejercen, en el contexto argumental de que la investigación social tiene asociado un componente pragmático consistente en producir sentidos en relación a la solución de los problemas de la sociedad compleja y de un mundo que introduce nuevos desafíos y tensiones en la convivencia humana.

Pensar a las tecnologías en su relación con las formas que adquieren sus usos y con el tipo de sociedad en que se practican, permite introducir una reflexividad que acuda a este componente pragmático de “inyectar” sentidos (neguentropía) e intencionalidades sociales para aminorar los efectos más nocivos de los procesos de desarrollo en el contexto de la globalización y para anticipar las necesidades, los nuevos problemas emergentes y para orientar las demandas sociales que se configuran en la sociedad actual⁵⁵. Al respecto puede

⁵⁴ Jesús Ibáñez: *Más allá de la sociología. El grupo de discusión: Técnica y crítica*, Siglo XXI, Madrid, 1979, págs. 122-123.

⁵⁵ Sobre este carácter pragmático de las metodologías de investigación puede leerse en el texto de Bunge: “Los métodos son medios arbitrarios para alcanzar ciertos fines. ¿Para qué fines se emplean el método científico y las varias técnicas de la ciencia? En primer lugar, para incrementar nuestro conocimiento (objetivo intrínseco, o cognitivo); en sentido derivativo, para aumentar nuestro bienestar y nuestro poder (objetivos extrínsecos o utilitarios). Si se persigue un fin puramente cognitivo, se obtiene *ciencia pura*. La *ciencia aplicada* y la *técnica* utilizan el mismo método general de la ciencia pura y varios métodos especiales de ella, pero los aplican a fines que son en última instancia prácticos”. Mario Bunge: *La investigación científica*, 2ª edición corregida, Editorial Ariel, S.A., Barcelona, 1983, pág. 43. También esta dimensión

(continúa en la página siguiente)

atenderse el planteamiento de Miguel Beltrán (1998) en su reflexión acerca del método crítico-racional (asociado a la Escuela de Frankfurt):

“El método crítico-racional no comporta el que la ciencia social como tal asuma la tarea de fijar los fines sociales, sino sólo que los fines sociales sean susceptibles de una consideración científica racional y crítica. E insisto una vez más: contra el método crítico-racional no hay más argumento que el empírico-positivista de rechazar el mundo de los valores, argumento de cuya inanidad estoy completamente convencido por razones que ya he expuesto y que no es del caso repetir aquí. Y siendo esto así, nada exige a la ciencia social que renuncie a la razón objetiva o sustantiva, reclusándose en una mera razón instrumental que acepte como datos y considere indiscutibles los fines sociales establecidos por puras razones de preferencia o de intereses; por el contrario, la ciencia social debe reivindicar su discusión”⁵⁶.

3. Otros antecedentes de la entrevista cualitativa de investigación social

3.1. Las interacciones conversacionales cotidianas como referente de la entrevista en profundidad

Existe una vinculación particular entre lo que podríamos distinguir como “entrevista formal” y “conversación” que algunos autores abordan para demarcar la *técnica* (el instrumental del saber científico) de la *conversación informal* (las reglas del intercambio simbólico cotidiano del sentido común). Podemos identificar en el arte de la conversación una base social clave –lograda en el proceso mismo de la socialización– para el aprendizaje de cualquier forma de entrevista profesional o para la preparación y confección de entrevistas con fines profesionales.

pragmática asociada a la investigación científico-social puede consultarse en el texto de Alfonso Ortí: “La confrontación de modelos y niveles epistemológicos en la génesis e historia de la investigación social; en: Manuel Delgado y Juan Gutiérrez (editores): *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*, Editorial Síntesis, Madrid, 1994, págs. 85-95. Sobre los “problemas emergentes” puede consultarse los textos de Ulrich Beck: *¿Qué es la globalización?*, Editorial Paidós, Barcelona, 1998; y U. Beck: *La Sociedad del Riesgo. Hacia una nueva modernidad*, Editorial Paidós, Barcelona, 1998.

⁵⁶ Miguel Beltrán: “Cinco vías de acceso a la realidad social”; en: Manuel García Ferrando; Jesús Ibáñez y Francisco Alvira (Compiladores): *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*, Alianza Editorial, Madrid, 1998, págs. 31-32.

Pues, en rigor, es en la interacción conversacional donde se establecen y desarrollan las diversas operaciones y juegos de lenguaje que permiten la comunicación social y las variadas formas de interpretación de las personas. Es bajo una argumentación como ésta en que se le concede a la conversación⁵⁷ un “lugar” en el borde, por así decir, de la entrevista formal –la que se efectúa con grabador tras un proceso previo de gestión y *rapport*, como suele instruirse en los ámbitos académicos– pues puede realizarse en interacciones verbales más cotidianas y “naturales” (en el trabajo de campo: sobre cosas vistas o escuchadas) pero intencionadas a lograr interacciones más intensas y prolongadas. Un ejemplo lo podemos encontrar en la llamada “entrevista conversacional” asociada a la observación participante y al trabajo de campo que recomienda acudir a las propiedades de la conversación común como forma de sostenimiento de tales interacciones verbales entre sujetos investigadores e investigados, consolidando así a la conversación de la vida cotidiana como un referente de la entrevista⁵⁸.

También la relación entre entrevista y conversación aparece en otros autores para indicar el tipo peculiar de interacción dialógica que se estimula en una entrevista en profundidad y que se asemeja mucho más a una conversación “natural” que a un “interrogatorio” judicial o policial y que presenta las siguientes características como las más importantes: opera como una “verdadera conversación” que se desarrolla en forma controlada (no alborotada o meramente improvisada), no sigue un esquema rígido de desarrollo, debe retroalimentarse con incentivos que fomenten la motivación, el interés y la participación espontánea (así como el *rapport*), y exige una relación amistosa entre entrevistador y entrevistado⁵⁹. Este acento en la idea de “conversación” de la entrevista en profundidad puede ilustrarse en la siguiente cita de un célebre texto sobre metodologías cualitativas:

⁵⁷ Hay autores que entienden a la entrevista en profundidad como una “conversación profesional”. Se puede observar la cita siguiente acerca de la entrevista en profundidad: “una técnica de obtener información, mediante una conversación profesional con una o varias personas”. Al respecto véase José Ruiz Olabuenaga y María Antonia Ispizúa: *La descodificación de la vida cotidiana. Métodos de investigación cualitativa*, Universidad de Deusto, Bilbao, España, 1989, pág. 125.

⁵⁸ Miguel Valles: *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*, Editorial Síntesis, Madrid, 1997, págs. 178 y siguientes. Respecto a esta relación entre conversación y entrevista Valles cita, en estas páginas, a otros autores que tratan el punto: Schatzman & Strauss: *Field Research. Strategies for a natural sociology*, Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, Inc., 1973; y a Erlandson; Skipper; Allen: *Doing naturalistic inquiry*, London: Sage, 1993.

⁵⁹ José Ruiz Olabuenaga y María Antonia Ispizúa: *La descodificación de la vida cotidiana. Métodos de investigación cualitativa*, Universidad de Deusto, Bilbao, España, 1989, pág. 135.

“En la entrevista cualitativa, el investigador intenta construir una situación que se asemeje a aquellas en las que las personas hablan naturalmente entre sí sobre cosas importantes. La entrevista es relajada y su tono es el de la conversación, pues así es como las personas interactúan normalmente. El entrevistador se relaciona con los informantes en un nivel personal. Por cierto, las relaciones que se desarrollan a medida que transcurre el tiempo entre el entrevistador y los informantes son la clave de la recolección de datos”⁶⁰.

En este contexto argumental las entrevistas cualitativas son definidas a partir de dos ideas recurrentes: la variedad de este tipo de entrevistas incluye modalidades equiparables a las conversaciones informales o casuales, y como cualidad importante es el tiempo o la temporalidad que se necesita durante la interacción de la entrevista, es decir, la duración del encuentro. Lo anterior no debería confundir con descartar toda conversación casual y cotidiana por asignarle los atributos más idóneos de la interacción verbal a la entrevista prolongada ya que se pueden dar interacciones breves o de escasos minutos en que pueden crearse las condiciones claves para una investigación.

Si bien podríamos hacer nuevas distinciones acerca de los tipos de entrevista según una argumentación planteada desde el grado de estructuración de la entrevista como técnica de investigación social –cuestión que se verá más adelante–, las entrevistas cualitativas, bajo las ideas que hemos expuesto hasta aquí, pueden presentarse bajo tres modalidades principales:

- a) La entrevista conversacional informal: en que las preguntas surgen en el contexto y en el curso “natural” de las interacciones sociales, pudiendo ser breves (como en el trabajo de campo) pero podrían darse también más extensas aunque no utilicemos el grabador.
- b) La entrevista basada en un guión: en que se elabora una guía de temas a tratar pero en condiciones de flexibilidad y libertad para ordenar las preguntas y elaborar otras nuevas que surjan del contenido verbal del entrevistado como de la propia situación de entrevista, así como da al entrevistado libertad para responderlas en sus propios términos.
- c) La entrevista estandarizada abierta: en que se elabora una pauta de preguntas ordenadas y redactadas por igual para todos los entrevistados pero de respuesta abierta o libre. También ésta ha recibido como nominación “entrevista semi-estructurada” aunque su mejor comprensión se

⁶⁰

R. Bogdan y S. J. Taylor: *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*, Editorial Paidós, Barcelona, España, 1986, pág. 120.

presentará en relación al grado de estructuración, tema a tratar más adelante⁶¹.

3.2. Los tipos de entrevista profesional como referente de la entrevista en profundidad y de investigación social

Como otro referente de entrevistas cualitativas de investigación se encuentran las experiencias comunes de la vida social con diversas formas de entrevista y consulta instituidas en la sociedad como las consultas médicas, las entrevistas entre apoderados y profesores, las entrevistas periodísticas que abundan en los medios de comunicación (televisión, radio y periódicos) y las entrevistas de selección o promoción en el mercado laboral para los puestos de trabajo o para contextos de planificación, formación y gestión de recursos humanos. Es posible distinguir también aquí formas de asesoramiento (jurídico, financiero, laboral, médico y de imagen) entre profesionales y clientes.

Las entrevistas de investigación como técnicas para obtener información respecto de objetivos de estudio en el campo de las ciencias sociales se pueden complementar y vincular con estas entrevistas profesionales como, por ejemplo, en el campo de la salud en que se constituyen equipos de profesionales conformados por psicólogos y trabajadores sociales que realizan entrevistas distinguibles de las consultas médico-paciente⁶².

En consecuencia podemos identificar como referentes directamente implicados en el ejercicio de la entrevista en profundidad individual a las formas de conversación social cotidiana –desde las más “naturales” y breves o las correspondientes al trabajo de campo y a la observación participante– así como a los diversos tipos de entrevistas profesionales y sus relaciones con la investigación social.

⁶¹ Miguel Valles: *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*, Editorial Síntesis, Madrid, 1997, pág. 180.

⁶² Miguel Valles: *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*, Editorial Síntesis, Madrid, 1997, págs. 181-182. También esta relación entre entrevistas profesionales y de investigación se puede ver en Ezequiel Ander-Egg: *Técnicas de investigación social*, Editorial Lumen, Argentina, 1995, pág. 225.

4. Métodos y técnicas de investigación según el grado de estructuración

4.1. La abertura-cerradura

Un criterio frecuente para identificar los diversos tipos de entrevistas de investigación social es el del grado de estructuración. Según se ubique a la técnica social –la entrevista en profundidad– en alguno de los extremos del grado de estructuración, la entrevista poseerá competencias fundamentalmente diferentes. Los extremos de la estructuración están conformados por dos polos o ejes (que podrían entenderse solamente como opuestos de no ser por el criterio de complementariedad metodológica⁶³) que reúnen características y atributos para la entrevista que se pueden oponer a modo de binomios centrípetos que producen información distinta del objeto de estudio y con ello cambia el objeto de estudio mismo como realidad social con la cual se relacionan.

En un extremo tenemos un “polo abierto” bajo el cual la entrevista de investigación científico-social adquiere características peculiares. Es un polo de abertura que también sería nominable como polo no-estructurado. Está asociado a planteamientos epistemológicos, teóricos y metodológicos (los diversos marcos de referencia teóricos y perspectivas que le son de cierta fundamentación) que definen o demarcan el tipo de realidad social y objeto de estudio que se pretende indagar. No pretende medir sino más bien acceder a una información verbal rica en significados y expresados a ritmo y a duración fijados por el propio entrevistado. “Abre” para dejar “salir” aquello que el sujeto quiere decir (o que dice aunque no sea consciente de lo que dice) y aquello que puede decir en el contexto de una interacción cara a cara con un entrevistador/investigador –que previamente ha realizado un adecuado proceso de *rapport* y generado las condiciones más “idóneas” para la entrevista– que solicita de vez en cuando su palabra y punto de vista.

La abertura está planteada para acceder a un objeto de estudio –significados y representaciones simbólicas– que puede configurarse más claramente a medida que más información el entrevistado va produciendo y destinando para su

⁶³ Véase Miguel Beltrán: “Cinco vías de acceso a la realidad social”, en: García Ferrando, Jesús Ibáñez y Francisco Alvira: *El análisis de la realidad social*, Alianza Editorial, Madrid, España, 1998, págs. 19 a 49; y Alfonso Ortí: “La confrontación de modelos y niveles epistemológicos en la génesis e historia de la investigación social”; en Juan Manuel Delgado y Juan Gutiérrez: *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*, Editorial Síntesis, Madrid, 1994, págs. 85 a 95.

concentrado entrevistador. A mayor riqueza simbólica de los significados y palabras de la persona entrevistada, mayor conocimiento se produce en torno a la realidad social investigada. Por eso está pensada como una abertura que deja libre al habla para que exprese lo que quiera en relación con los temas que se le consultan o que el sujeto mismo agrega en relación a los temas iniciales generadores. Pues son los propios significados o contenidos de las respuestas del entrevistado que son interpretados, a medida que surgen, por el entrevistador que se encuentra en una relación de *participación* (y, por lo tanto, en un tipo de *implicación*) con las respuestas y significados del entrevistado. El material lingüístico de las respuestas ofrece los elementos para elaborar nuevas e impredecibles preguntas que dependen de esta información que el entrevistado va articulando y que se va produciendo en el contexto mismo de la entrevista.

La pauta de preguntas de las entrevistas no estructuradas incluye un proceso mixto de elaboración de temas por consultar. Pueden ser identificados antes de la realización de la entrevista y también surgir durante el transcurso mismo de ésta. Dependiendo de la revisión bibliográfica que hay que realizar y del conocimiento acumulado a la fecha sobre lo indagado así como de la experiencia del investigador, los temas que se pueden identificar antes de la entrevista como relevantes (dependiendo de la mirada reflexiva y del rigor del tratamiento de la información recabada con anterioridad) pueden dar lugar a temas nuevos emergentes por preguntar durante el desarrollo de la misma. Lo que requiere de mucha concentración y capacidad para producir una “atmósfera” de entrevista⁶⁴ que facilite tal interacción.

En la perspectiva más tradicional o clásica de la investigación social (inspirada en modelos positivistas y explicativos que operan desde el presupuesto de objetividad clásico –antes de su fractura a partir de la segunda mitad del siglo XX– esta forma de entrevista se la ha concebido para indagar en estudios que no cuentan con conocimiento acumulado a la fecha (los llamados estudios exploratorios) a fin de que este tipo de entrevista explore una problemática social desconocida y con la información así “recogida” o recopilada se puedan establecer problemáticas de investigación “científica” que provea de “variables” (características sociales externas, independientes y objetivas) que posteriormente puedan servir para elaborar un sistema de hipótesis a ser contrastado empíricamente. De modo que el estudio exploratorio aparece en esta perspectiva positivista subvalorado o en un rango inferior en la jerarquía ascendente del saber científico

⁶⁴ El término “atmósfera” lo he tomado de Domingo Asún, destacado psicólogo chileno, con quien he tenido la grata y feliz experiencia de conversar algunas de las ideas en torno a esta “relación peculiar” que supone una entrevista. La noción expresaría el campo posibilitario de la entrevista como técnica dialógica en el acceso a un conocimiento relevante.

de menor estructuración (signado como menor conocimiento, menor objetividad y menor precisión) a mayor estructuración (signado como mayor conocimiento, mayor objetividad y mayor precisión), destinando las entrevistas no estructuradas y en profundidad a problemáticas sobre las que no se tiene conocimiento y que no se pueden traducir fácilmente a cifras confiables y unívocas.

Como en la perspectiva positivista explicativa la pretensión mayor de la ciencia está en explicar la realidad social a través de variables que son causas (variables independientes) de otras variables que son efectos (variables dependientes) y que requieren de un conjunto de requisitos para ello, la información verbal o simbólica que arrojan o producen las entrevistas en profundidad en estudios exploratorios aparecen con menor estatus científico al dificultarse su traducción a medidas y datos cuantitativos que permitan establecer relaciones causales explicativas entre variables. Por lo mismo, en la tradición más positivista se concibe a las entrevistas en profundidad como técnicas que buscan “extraer” de la información analizada “variables” para elaborar futuras y nuevas investigaciones. La inscripción de la entrevista en profundidad y de la información que produce en una tradición teórica más comprensivista e interpretativa –es decir, *cualitativa*–, se puede apreciar en un conjunto de autores⁶⁵ que instalan ésta y otras técnicas como parte de una gran perspectiva teórica-metodológica que concibe a la realidad social como una realidad pre-estructurada simbólicamente: a principios del siglo XX en la Escuela de Chicago; a mediados del siglo XX con la fenomenología social, a partir de los ’60 con la sociología de Berger y Luckmann, la etnometodología de Garfinkel y Cicourel y los aportes de la Escuela de Oxford sobre el lenguaje ordinario, la perspectiva dramatúrgica de Goffman, etc.

4.2. *El par Emic-Etic*

Estos términos ingresan a una fundamentación metodológica cualitativa a partir de los aportes realizados por Kenneth L. Pike (1954 y 1971), lingüista y

⁶⁵ Véase, por ejemplo, la introducción del libro de José Ruiz Olabuenaga y María Antonia Ispizúa: *La descodificación de la vida cotidiana. Métodos de Investigación Cualitativa*, Universidad de Deusto, Bilbao, España, 1989, págs. 15 a 78; o la introducción del texto de Bogdan y Taylor: *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*, Editorial Paidós, Barcelona, 1986, págs. 15 a 27; o en Irene Vasilachis de Gialdino et al.: *Métodos cualitativos II. La práctica de la investigación*, Centro Editor de América Latina, Buenos Aires, 1992, págs. 9 a 105. O bien se puede atender a los seis capítulos de la primera parte del libro de Juan Manuel Delgado y Juan Gutiérrez: *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*, Editorial Síntesis, Madrid, España, 1994; o los primeros dos capítulos de Miguel S. Valles: *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*, Editorial Síntesis, Madrid, 1997.

misionero, quien hace una distinción –basándose en Sapir– entre dos modos de hablar de una cultura a partir de los sufijos *emic* y *etic* procedentes de *phonemic* o fonémica y *phonetic* o fonética. “Fonémica” sería la perspectiva que se centra en el estudio de las unidades significativas para el hablante (la mirada “interior” o del “nativo”) y “fonética” estudiaría los sonidos del hablante desde el exterior, a efectos lingüísticos (la mirada “exterior”)⁶⁶. La fonética trata con los sonidos en sentido físico (para su clasificación y distinción) y la fonología trata con los fonemas en un sentido lingüístico (de los *significados* según un marco de interpretación social)⁶⁷.

La entrevista en profundidad, al pretender conocer el punto de vista del sujeto entrevistado (sus marcos de referencia, sus significados, valoraciones y esquemas de interpretación), es una técnica que se vincula directamente con este componente *emic* al permitir la expresión del punto de vista del “nativo” (la experiencia de realidad como miembro de un contexto simbólico y de prácticas) o punto de vista “interior” (desde una representación de realidad culturalmente demarcada de otras claramente distinguibles) del entrevistado. La dimensión semántica o de significados que contiene la noción de lo *emic* hace amigable la relación entre este tipo de información simbólica (la particularidad cultural de la diversidad social humana) y la entrevista en profundidad que busca acceder a las maneras de pensar, sentir y actuar (el decir acerca del actuar) de los sujetos sociales pertenecientes a determinados contextos biográficos, generacionales, de género y de clase. Muchas veces se aplican entrevistas en profundidad para acceder a esos contextos constituyentes del sistema de significados y de los esquemas de interpretación que portan los sujetos entrevistados y que actualizan en cada interacción.

Para entender mejor el acceso a esta información simbólica que representa la noción de *emic* es necesario incluir aquí la noción de “*participación*” que está presente en todo el ejercicio del entrevistador cuando interactúa interpretativamente con el sujeto entrevistado que a su vez también está en una relación interpretativa con su entrevistador. Esta *relación peculiar* entre ambos produce la información simbólica que será posteriormente sometida a nuevos procesos de interpretación (a través de las técnicas de análisis de la información cualitativa aplicables sobre la transcripción o desgrabación de la entrevista). Se entiende aquí como una información producida por actividades que cada uno

⁶⁶ Angel Aguirre Baztán: “Émica, ética y transferencia”; en: Angel Aguirre Baztán (Editor): *Etnografía. Metodología cualitativa en la investigación sociocultural*, Editorial Boixareu Universitaria, Barcelona, España, 1995, págs. 85 a 106.

⁶⁷ Jesús Ibáñez: *El regreso del sujeto. La investigación social de segundo orden*. Editorial Amerinda, Santiago de Chile, 1991, págs. 49 y ss.

de ellos realiza durante la interacción de la entrevista y, por tanto, como *prácticas* de intercambios simbólicos que permiten *participar* construyendo la edificación de los contenidos de esta información. Cada uno al *participar* en la producción de esta información se *implica* desde determinados contextos de significado y de experiencia en su realización, y la riqueza de la comprensividad para el investigador/entrevistador estará relacionada con la peculiar manera de *participar y de implicarse en las prácticas de intercambio y producción simbólicas* que operan durante la entrevista.

La noción de participación opera aquí como condición de comprensividad de las interacciones lingüísticas. Se trata de cierto desplazamiento de la significación del lenguaje a su uso o empleo en determinados “juegos”⁶⁸ y en determinadas *contextos* en que las actividades de diálogo operan como formas de *participación* que posibilitan la comprensión en ciencias sociales⁶⁹.

4.3. La noción de profundidad

La noción de profundidad que se asocia a las entrevistas abiertas y no estructuradas⁷⁰ introduce la idea según la cual la entrevista de estructuración abierta permite el despliegue de los significados y contenidos simbólicos del entrevistado según sus propias palabras y maneras de pensar y sentir el mundo, lo que se ha entendido como el despliegue desde las dimensiones profundas (motivacionales e interpretativas) hacia el nivel de superficie de las palabras habladas por las cuales él expresa sus *sentidos*. La entrevista en profundidad se ha concebido inicialmente como una técnica que busca los aspectos de profundidad (la “verdad” del entrevistado), accediendo a captar toda la profundidad

⁶⁸ L. Wittgenstein: *Investigaciones Filosóficas*, Editorial Crítica, Barcelona, 1988. Al respecto Alonso da cuenta de estos “juegos de lenguaje” y “actos de habla” implementados durante una entrevista. Estos últimos son clasificados en tres tipos: “1. Declaración. Acto por medio del cual el que habla hace conocer al interlocutor su punto de vista o conocimiento. 2. Interrogación. El que habla obliga al interlocutor a responder una pregunta. 3. Reiteración. Acto por el cual el que habla asume, repitiéndolo, un punto de vista enunciado por el interlocutor”. Al respecto véase: Luis Enrique Alonso: “Sujeto y discurso: el lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa”; en: Juan Manuel Delgado y Juan Gutiérrez: *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*, Editorial Síntesis, Madrid, 1994, pág. 234.

⁶⁹ Peter Winch: *Ciencias Sociales y Filosofía*, Amorrortu Editores, Buenos Aires, 1963.

⁷⁰ Hay autores que clasifican a la entrevista en profundidad como un tipo de entrevista no estructurada. Al respecto véase el texto de Guillermo Briones: *Métodos y Técnicas Avanzadas de Investigación Aplicadas a la Educación y a las Ciencias Sociales*, Módulo 3: “Técnicas e instrumentos para la recolección de informaciones”, Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES) y *Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación* (PIIE), Segunda Edición, Corporación Editorial Universitaria de Colombia, Bogotá, 1988, pág. 148.

y todo el espectro de sus emociones⁷¹, buceando en los rincones ocultos de la interioridad del sujeto que salen a la superficie a través de sus palabras:

“Por ello mismo, este *enfoque cualitativo*, inherente a la *investigación motivacional profunda*, exige precisamente la libre manifestación por los sujetos encuestados de sus intereses informativos (recuerdo espontáneo), creencias (expectativas y orientaciones de valor sobre las informaciones recibidas) y deseos (motivaciones internas conscientes e inconscientes) (...) la aproximación *cualitativa, informal o abierta*, que entraña la (relativamente) libre autodeterminación expresiva de los sujetos (...) encuestados mediante la *entrevista abierta* (...), pretende crear una situación de auténtica comunicación: es decir una comunicación multidimensional, dialéctica, y (eventualmente) contradictoria, entre el investigador y el individuo (...) en la que los “receptores” son a su vez “emisores” de mensajes y pueden reformular –auténtica libertad para la significación– las preguntas planteadas por el investigador, poniéndolas a su vez en cuestión. Surge y se estructura así un proceso informativo recíproco, conformado casi como un diálogo personal y proyectivo, en el que cada frase del discurso adquiere su sentido en su propio contexto concreto, y permite revelar el sistema ideológico subyacente en el sistema de la lengua del hablante (...) Resulta evidente que la máxima interacción personal posible entre el “sujeto investigado” y el “sujeto investigador” se produce –en principio– en la situación de la llamada *entrevista abierta* (esto es, una entrevista “abierta” o “libre” en la que se pretende profundizar en las motivaciones personalizadas de un caso individual frente a cualquier problema social)”⁷².

En cierta bibliografía metodológica existe cierto debate en torno a las nociones también polares de superficie y profundidad, acudiéndose a los aportes de Chomsky, quien instala la dimensión de los “significados” superando el nivel de los meros elementos (estudios cuantitativos de medida) por las estructuras en que dichos elementos se articulan (poniendo así de relieve a la semántica). Propone un modelo definido a partir de la “competencia” o nivel generativo (capacidad de un hablante para a partir de un conjunto finito de elementos y reglas, interpretar y ejecutar un conjunto infinito de frases) y de la “actuación” o nivel fenomenal (la conducta empírica del hablante). El modelo de la competencia

⁷¹ José Ruiz Olabuenaga y María Antonia Ispizúa: *La descodificación de la vida cotidiana. Métodos de Investigación Cualitativa*, Universidad de Deusto, Bilbao, España, 1989, pág. 134.

⁷² Alfonso Ortí: “La apertura y el enfoque cualitativo o estructural: la entrevista abierta semidirectiva y la discusión de grupo”; en: Manuel García Ferrando, Jesús Ibáñez y Francisco Alvira: *El análisis de la realidad social*, Alianza Editorial, Madrid, España, 1998, págs. 213-214.

incluye la oposición “estructura profunda” y “estructura de superficie”, que al operar como una gramática pone en relación a los significados (interpretación semántica o estructura de profundidad) con las señales (representación fonética o estructura de superficie), es decir, el paso de la estructura profunda a la estructura de superficie, de los significados a sus expresiones. Paso o transformación de la profundidad a la superficie (modelo generativo/transformacional)⁷³.

La idea de profundidad no está exenta de debate. Al respecto se puede apreciar la argumentación de Jesús Ibáñez, quien propone entender a la “entrevista en profundidad” como una técnica que opera a nivel de la superficie al permitir producir y retener un discurso que se despliega a nivel de la superficie⁷⁴. En la discusión entorno al juego de lenguaje “estímulo/respuesta” o de “pregunta/respuesta” que supone una entrevista (aunque sea abierta o en profundidad) es posible observar que se concede mayor profundidad al juego de lenguaje del tipo “conversación” que opera como totalidad (discursiva) producida por la discusión de grupos o bien una mayor profundidad a la noción de “sentido” que se asocia más al socioanálisis (a los efectos pragmáticos de las hablas o sus expresiones a nivel de las prácticas actoriales de los comportamientos colectivos)⁷⁵.

4.4. La entrevista en profundidad como técnica cualitativa de investigación social

La noción de lo cualitativo se presenta en la investigación social asociada a la búsqueda de las dimensiones simbólicas (de los significados sociales) y motivacionales de los sujetos investigados⁷⁶. Se trata de dimensiones constitutivas de la realidad social que si bien no la agotan, informan de aspectos específicos que requieren de un abordaje coherente con este tipo de realidad, ya que el objeto de estudio está aquí pre-estructurado simbólicamente. La noción de lo cualitativo se presenta así asociada a la noción de “profundidad” o de análisis intensivo

⁷³ Jesús Ibáñez: *El regreso del sujeto. La investigación social de segundo orden*, Editorial Amerinda, Santiago, Chile, 1991, págs. 55-57.

⁷⁴ Jesús Ibáñez: *Más allá de la sociología. El grupo de discusión: Técnica y crítica*, Editorial Siglo XXI, Madrid, España, 1979, pág. 122 (abajo a pie de página).

⁷⁵ Sobre este debate se puede ver el texto de Jesús Ibáñez: “El regreso del sujeto”, op. cit., especialmente, págs. 74 a 83. También se puede seguir esta argumentación a lo largo del texto del mismo autor: “Más allá de la sociología”, op. cit., págs. 122 y ss. (se puede atender a la nota al pie que hay en la página 122).

⁷⁶ Alfonso Ortí: “La confrontación de modelos y niveles epistemológicos en la génesis e historia de la investigación social”; en Juan Manuel Delgado y Juan Gutiérrez: *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*, Editorial Síntesis, Madrid, 1994. Se puede atender especialmente las ideas de las páginas 91 a 95 así como al cuadro de la página 93 (cuadro titulado “La confrontación de modelos y niveles epistemológicos”).

antes que extensivo para develar la riqueza simbólica de la realidad social que se ve “desbordada, por todas partes, por la ‘abundancia del significado’ y la proliferación de los significantes de ‘objetos simbólicos’ tan genéricos y multidimensionales”⁷⁷.

La noción de lo cualitativo remite a la noción de profundidad examinada anteriormente, ya que implica un proceso de indagación que pretende ubicarse al interior de los procesos de construcción social de los significados y de las acciones. Las acciones sociales son significativas pues se articulan en esquemas de interpretación que los sujetos portan y reconstruyen y bajo los cuales esas acciones se orientan y adquieren relieve. Como señalaba uno de los padres fundadores de la Escuela de Chicago, William I. Thomas, los significados y mentaciones de los sujetos tienen consecuencias prácticas al incidir directamente en la orientación de sus acciones individuales y colectivas: la definición de la situación (y de la realidad) posee consecuencias prácticas para los actores. Si los hombres definen las situaciones como reales, ellas son reales en sus consecuencias⁷⁸.

Lo cualitativo remite a la idea de inmersión o de indagación intensiva en los contextos en que los significados mentados circulan y se intercambian o en que la acción social misma ocurre, evitando un conocimiento de “naturalización” de la realidad social, ya que lejos de dar todo por sobreentendido se pretende acceder a los procesos de construcción social que sirven de base para el despliegue de las relaciones humanas. Los pasos de este acceso cualitativo al conocimiento de la realidad social se pueden ilustrar en la siguiente cita:

- “1. Entrar dentro del proceso de construcción social, reconstruyendo los conceptos y acciones de la situación estudiada, para
2. Describir y comprender los medios detallados a través de los cuales los sujetos se embarcan en acciones significativas y crean un mundo propio suyo y de los demás.
3. Conocer cómo se crea la estructura básica de la experiencia, su significado, su mantenimiento y participación a través del lenguaje y de otras construcciones simbólicas.
4. Recurriendo por ello a descripciones en profundidad, reduciendo el análisis a ámbitos limitados a la experiencia, a través de la inmersión en los contextos en que ocurre.

⁷⁷ Alfonso Ortí: “La apertura y el enfoque cualitativo o estructural: la entrevista abierta semidirectiva y la discusión de grupo”; en: Manuel García Ferrando, Jesús Ibáñez y Francisco Alvira: *El análisis de la realidad social*, Alianza Editorial, Madrid, España, 1998, pág. 211.

⁷⁸ Norberto Cambiasso y Alfredo Grieco y Bavio: *Días Felices. Los usos del orden: de la Escuela de Chicago al Funcionalismo*, Eudeba, Editorial Universitaria de Buenos Aires, Argentina, 2000, pág. 32.

5. (...) la necesidad que siente el investigador de hacerse sensible al hecho de que el sentido “nunca puede darse por supuesto” y de que “está ligado esencialmente a un contexto”⁷⁹.

Sin embargo, también existe cierta discusión en torno a la clasificación de los métodos y técnicas de investigación bajo el binomio cualitativo y cuantitativo aunque se le reconozca como un antecedente necesario para todo investigador que se introduce en el conocimiento de las metodologías de investigación sociológica que aborde tanto el campo de los “hechos” (nivel fáctico de la realidad social) o de los “discursos” (nivel simbólico de la realidad social). Tal dicotomía entre cualitativo y cuantitativo se pretende superar en la distinción establecida por algunos autores que diferencian entre “perspectiva distributiva” (o “técnicas distributivas” asociadas a los estudios cuantitativos y de medidas estadísticas) y “perspectiva estructural” (o “técnicas estructurales” asociadas a los estudios cualitativos comprensivistas e interpretativos de los discursos sociales), introduciendo nuevas, interesantes y posibilitarias argumentaciones en torno a los niveles y dimensiones de la realidad social que son posibles de abordar mediante procedimientos metodológicos y técnicos⁸⁰.

5. Sobre los usos de la entrevista en profundidad individual

Los usos de esta técnica se caracterizan, por un lado, por indicar a través de ella el abordaje de la dimensión simbólica de la realidad social, atendiendo al análisis de significados y precisando las cadenas asociativas de significantes inherentes a la llamada polisemia del signo. Y, por otro, como una técnica que permite el estudio de casos típicos o extremos en que los individuos encarnan el modelo ideal de una determinada actitud derivando así a un análisis en profundidad de la personalidad o de las actitudes de los sujetos (por ejemplo, de los militantes de una ideología “radical” o “extrema”, o de los fans de una determinada marca). En este sentido se plantea la potencialidad de la entrevista en

⁷⁹ José Ruiz Olabuenaga y María Antonia Ispizúa: *La descodificación de la vida cotidiana. Métodos de Investigación Cualitativa*, Universidad de Deusto, Bilbao, España, 1989, pág. 30.

⁸⁰ Jesús Ibáñez: *Más allá de la sociología. El grupo de discusión: Técnica y crítica*, Editorial Siglo XXI, Madrid, España, 1979, pág. 13; y Jesús Ibáñez: *El regreso del sujeto. La investigación social de segundo orden*, Editorial Amerindia, Santiago, Chile, 1991, págs. 47 y ss. También puede observarse el punto en el texto de Alfonso Ortí: “La apertura y el enfoque cualitativo o estructural: la entrevista abierta semidirectiva y la discusión de grupo”; en: Manuel García Ferrando, Jesús Ibáñez y Francisco Alvira: *El análisis de la realidad social*, Alianza Editorial, Madrid, España, 1998, págs. 190 y 191.

profundidad para el abordaje de la situación proyectiva de los sujetos, revelando las relaciones con modelos culturales de personalidad o la forma social (cultural y de clase) de la estructura de personalidad y sus condicionamientos ideológicos, expresados en el proceso motivacional típico del sujeto investigado)⁸¹:

“Pero, sobretodo, la mayor pertinencia de la técnica de la *entrevista individual en profundidad* para el análisis sociológico, corresponde a la potencialidad de su situación proyectiva para revelar las relaciones -características también de cada medio social de la identidad personal (en términos freudianos: relación dialéctica entre el narcisismo del “yo ideal” y las exigencias del “ideal del yo”- con los modelos culturales de personalidad, reflejados en el *otro generalizado* o superego social institucionalizado en la clase social de referencia”⁸².

Entre las funciones más reconocidas de la entrevista en profundidad está la de aprender sobre lo que realmente es importante en la mente de los informantes: sus significados, perspectivas y definiciones; el modo en que los actores *ven* la realidad o en que clasifican y *experimentan* su mundo. Sobre todo esta idea según la cual las entrevistas en profundidad nos permiten acceder a la *experiencia* de los propios sujetos investigados, cuestión que se ha planteado teóricamente bajo la noción clásica de “empatía” pero resignificada metodológicamente para el uso de las entrevistas en profundidad⁸³. En esta argumentación la empatía es la condición de la comprensión y se acompaña de la discreción para crear un medio ambiente o *atmósfera* en que la escucha atenta del entrevistador no impida que éste exprese alguna opinión acerca de lo que es objeto de conversación cuando el propio entrevistado así lo solicita durante la interacción misma de la entrevista⁸⁴. Lo cual expresa la idea de que, en la investigación social, la entrevista en profundidad –gracias a la *empatía*–, posibilita una interacción de *auténtica comunicación interpersonal* entre entrevistador y entrevistado.

⁸¹ Al respecto puede verse Luis Enrique Alonso: “Sujeto y discurso: el lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa”; en: Juan Manuel Delgado y Juan Gutiérrez: *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*, Editorial Síntesis, Madrid, 1994, pág. 237; o también Alfonso Ortí: “La apertura y el enfoque cualitativo o estructural: la entrevista abierta semidirectiva y la discusión de grupo”; en: Manuel García Ferrando, Jesús Ibáñez y Francisco Alvira: *El análisis de la realidad social*, Alianza Editorial, Madrid, España, 1998, págs. 214 y 215.

⁸² Alfonso Ortí: “La apertura y el enfoque cualitativo o estructural: la entrevista abierta semidirectiva y la discusión de grupo”; en: Manuel García Ferrando, Jesús Ibáñez y Francisco Alvira: *El análisis de la realidad social*, Alianza Editorial, Madrid, España, 1998, pág. 215.

⁸³ S. J. Taylor y R. Bogdan: *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*, Editorial Paidós, Barcelona, España, 1986.

⁸⁴ José Ruiz Olabuenaga y María Antonia Ispizúa: *La descodificación de la vida cotidiana. Métodos de Investigación Cualitativa*, Universidad de Deusto, Bilbao, España, 1989, pág. 134.

“La empatía es la condición esencial y característica para que tenga lugar una interacción social de auténtica comunicación interpersonal”⁸⁵.

En este contexto argumental la entrevista en profundidad no es una situación de interrogatorio sino la situación de una confesión en que se invita al sujeto entrevistado a la confidencia, la cual se concibe como posible gracias a esta noción de empatía bajo la cual se canalizan los afectos y se estabilizan con eficacia las tendencias disruptivas de la comunicación (se anulan las condiciones facilitadoras de la violencia simbólica) creando un clima de naturalidad donde la confesión sea posible. No obstante, la noción de empatía no está exenta de polémica al expresar esta posibilidad de auténtica (*sincera*) comunicación como también de su manipulación a través de su simulación instrumental⁸⁶.

En consecuencia, la “auténtica comunicación” que se postula en la entrevista en profundidad permite establecer como posibles campos de uso y utilización de la misma a la reconstrucción de las acciones pasadas y su análisis retrospectivo (enfoques biográficos y archivos orales); estudio de las representaciones sociales personalizadas (sistemas de normas, valores, códigos y trayectorias vitales); estudio de la interacción entre constituciones psicológicas personales y conductas sociales específicas (por ejemplo, estudios sobre violencia o estudios en la línea más clásica sobre “conducta desviada”); prospección de los campos semánticos, vocabularios y discursos de grupos sobre los que posteriormente se aplicarán cuestionarios estructurados o cerrados⁸⁷.

⁸⁵ José Ruiz Olabuenaga y María Antonia Ispizúa: *La descodificación de la vida cotidiana. Métodos de Investigación Cualitativa*, Universidad de Deusto, Bilbao, España, 1989, pág. 132.

⁸⁶ Al respecto se puede citar aquí el planteamiento de E. Goffman sobre este tipo de relación cara a cara de manipulación de las impresiones del otro así como del carácter cínico y encubridor de las relaciones comunicativas humanas. Respecto a este punto así como al de una “empatía controlada” se puede ver el texto de Luis Enrique Alonso: “Sujeto y discurso: el lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa”; en: Juan Manuel Delgado y Juan Gutiérrez: *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*, Editorial Síntesis, Madrid, 1994, pág. 234, y la nota nº 22 de fin de capítulo instalada en las páginas 239 y 240. Otro texto de metodología en que la interacción de entrevista y la negociación del rol de investigador hacen posible la manipulación de la comunicación para los fines instrumentales del investigador está presente en la ligera indicación –como prescripción sin mayor autorreflexividad– que se presenta tanto en la idea de *rapport* y en las características de la entrevista en profundidad en el texto de S. J. Taylor y R. Bogdan: *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*, Editorial Paidós, Barcelona, España, 1986.

⁸⁷ Luis Enrique Alonso: “Sujeto y discurso: el lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa”; en: Juan Manuel Delgado y Juan Gutiérrez: *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*, Editorial Síntesis, Madrid, 1994, págs. 228 y 229. El autor adscribe aquí a una posición contextualista de la entrevista (el habla tiene referentes extradiscursivos en la práctica social de los individuos) en oposición a una posición
(continúa en la página siguiente)

Finalmente, también se pueden distinguir dos grandes clases de usos de las entrevistas: por un lado, aquellas orientadas a usos exploratorios preparatorios, es decir, que tienen la función de descubrimiento y de acceso creciente a informantes claves para nuestra problemática de investigación o que tienen la función de permitirnos elaborar un instrumento más estructurado o de medición y que cumpla con ciertos criterios de validez. Por otro lado, aquellas entrevistas en profundidad destinadas a contrastar o profundizar la información obtenida mediante otras técnicas cualitativas (por ejemplo observación con notas de campo) o mediante técnicas cuantitativas (las que nos ofrecen ciertas medidas de la realidad a investigar)⁸⁸. En este último caso se incluye la posibilidad de triangulación o de complementación de diferentes procedimientos metodológicos y técnicos a objeto de fortalecer la investigación social.

Desventajas de la entrevista en profundidad individual

Los usos fundamentales de la entrevista en profundidad constituyen sus principales ventajas y aspectos de fortaleza para la investigación social. A continuación se presentan las desventajas principales e inconvenientes de esta técnica a fin de contrastarlas con sus aspectos más poderosos. Entre estos aspectos que pueden operar como inconvenientes se encuentran el factor tiempo (por la relativa prolongación de los encuentros), la falta de observación directa o participada de la realidad narrada o descrita por el sujeto (lo que también se entiende como la posibilidad de divorcio entre lo que el sujeto dice y lo que efectivamente hace), la desventaja de carecer de interacción grupal y los problemas potenciales de validez (cuando no se cumplen con los procesos adecuados de *rapport* y de control cruzado de rigor)⁸⁹. Se trata de debilidades que involucran como exigencia la posibilidad de triangular con otras técnicas alternativas

“textualista” (el discurso se explica por el discurso mismo al concebir al “texto” como autónomo y como totalidad epistemológica fuera del cual no existe nada). Se entiende aquí a la entrevista en profundidad como un proceso de determinación de un “texto” en un “contexto”.

⁸⁸ Miguel S. Valles: *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*, Editorial Síntesis, Madrid, 1997, pág. 196 y págs. 201 y 202. Para este autor la ventaja de esta técnica también está en preferirse por su “intimidad” y por su capacidad para acceder a información densa y rica gracias a la mediación de un entrevistador que opera como un actor clave para ahondar en esa información (págs. 196-197).

⁸⁹ Miguel S. Valles: *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*, Editorial Síntesis, Madrid, 1997, págs. 197 a 199. También se presentan como desventajas de la entrevista la posibilidad de divorcio entre lo que el sujeto entrevistado dice y lo que efectivamente hace. Al respecto véase: Ezequiel Ander Egg: *Técnicas de investigación social*, Editorial Lumen, Buenos Aires, Argentina, 1995, pág. 238.

aunque tal procedimiento incrementa los costos y tiempo de la investigación, aumentando su complejidad. Otros autores advierten como un problema aquellos estudios de carácter más etnográfico en que se establecen relaciones entre el investigador y los sujetos informantes mediadas por el “dinero” como una estrategia de facilitar condiciones favorables a la conversación al proveerse de objetos de consumo para relajar el ambiente (bebidas, cigarrillos, alimentos, etc.) pero que pueden crear expectativas futuras de que el investigador opere como proveedor a cambio de la información de los informantes, confusión que termina en una suerte de subcontratación de los sujetos investigados, lo que lesiona el proceso mismo de la investigación⁹⁰.

6. La instalación de las preguntas en la entrevista en profundidad

Como se señalaba anteriormente (ver el ítem de “apertura-cerradura”) las preguntas en una entrevista en profundidad surgen principalmente de dos procesos fundamentales y complementarios:

- a) del proceso previo de indagación de los investigadores (revisión bibliografía, trabajo de gabinete y ejercicio de reflexión del equipo de trabajo) en que se definen los objetivos de la investigación y en base a ellos se define un cierto “guión” de temas a consultar (en rigor “temas” antes que “preguntas pre-definidas” sintácticamente) pues antes de proponerse para ser redactadas de manera estandarizada quedan sujetas y flexibilizadas a las características mismas de los entrevistados (a sus peculiares modos de comprender y significar y a los contextos situacionales de la entrevista); el orden de los temas a consultar también se flexibilizan al contexto de interacción de las entrevistas, pues los propios entrevistados pueden transitar por los temas que hemos instalado previamente en nuestro guión).
- b) Del proceso mismo de interacción de entrevista en que el sujeto entrevistado produce información valiosa para nuestra investigación pero que no había sido identificada ni instalada como tema a consultar en nuestro guión. Así, surgen preguntas pertinentes durante el proceso mismo de entrevista acerca de los tópicos emergentes en el relato, narración o punto de vista del entrevistado.

⁹⁰

S. J. Taylor y R. Bogdan: *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*, Editorial Paidós, Barcelona, España, 1986, pág. 113.

Esta activación de preguntas durante el propio transcurso de la entrevista es lo que propiamente hace de la entrevista una situación dialógica en que los sujetos implicados (entrevistador y entrevistado) profundizan en la relación de conocimiento que establecen durante la investigación y es lo que asegura que el proceso de indagación se desarrolle hacia niveles más profundos, ricos y significativos. Sobre este punto la siguiente cita es de gran pertinencia:

“La pregunta y la respuesta no son relaciones (categorías) lógicas; no caben en una sola conciencia (unitaria y cerrada en sí misma); toda respuesta genera una nueva pregunta. La pregunta y la respuesta suponen una extraposición recíproca. Si la respuesta no origina por sí misma una nueva pregunta, deja de formar parte del diálogo y participa en el conocimiento sistémico impersonal en su esencia”⁹¹ (El subrayado es nuestro).

Las preguntas, por tanto, son el resultado de los propósitos de investigación o de los objetivos específicos, pero al descansar en un componente de flexibilidad sujeto a la información que provee el entrevistado estas preguntas sobre nuevos temas pueden surgir del proceso mismo de la entrevista. Esto último puede incidir incluso en la elaboración de nuevos objetivos específicos (objetivos post-facto) de investigación cuando los temas nuevos desprendidos de la información que se obtiene de las entrevistas iniciales permiten abordarlos en las entrevistas posteriores que nos proveen de información suficiente para captar los rasgos principales de esos nuevos temas y así estabilizar esos contenidos temáticos para su análisis más cabal. Operan así como hallazgos que hacen posible su profundización durante el proceso mismo de recabación de la información. Cuando esos nuevos temas no están suficientemente abordados en esta etapa no pueden dar lugar a nuevos objetivos específicos formales de la investigación, ya que no pueden ser respondidos a cabalidad durante la investigación. A lo más permitirían inspirar nuevas preguntas de investigación o nuevos objetivos para estudios posteriores y futuros o bien para plantear algunas hipótesis o ideas que orienten a investigaciones ulteriores.

Un aspecto a contemplar es que las preguntas que surjan a partir de la información misma que provee el entrevistado deben tener cierta “pertinencia” a fin de evitar ser intrusivas, invasivas, ofensivas o “colonialistas” (por ejemplo, sobre ciertas confidencias o aspectos personales o culturales “íntimos”), sobre todo cuando el investigador opera de manera instrumental (motivado por el exclusivo provecho de su investigación) en desmedro de la relación de confianza y *rapport* que debe establecer y mantener durante todo el proceso de investigación

⁹¹ Mijail Bajtín: *Estética de la creación verbal*, Siglo XXI Editores, Argentina S.A., 2002, pág. 390.

con los sujetos entrevistados. Pues, existiendo ciertas condiciones de confianza –en que se ha negociado adecuadamente el rol del investigador y el rol del “informante clave” en el proceso de conocimiento que establecen durante el proceso de entrevista–, estas preguntas pueden ser consultadas sin que introduzca violencia simbólica ni ponga en riesgo el proceso de *rappport* desarrollado hasta ese momento.

También estos nuevos temas o aspectos emergentes que pueden ser indagados con preguntas nuevas durante el proceso mismo de la entrevista deben ser consultados en momentos oportunos a fin de evitar detener o paralizar la exposición informativa que da el entrevistado bajo la cual está expresando los sentidos por los cuales él mismo se da a entender. Cuestión compleja, ya que pueden surgir varias preguntas nuevas y pertinentes de indagar durante el transcurso de respuesta del entrevistado, lo que nos exige aplazarlas hasta encontrar el momento oportuno de plantearlas. Esto nos lleva a otro problema a contemplar en el uso de las entrevistas en profundidad consistente en que cada vez que realicemos una entrevista es necesario y estratégico para el bien y rigor de nuestro estudio transcribir nuestras grabaciones inmediatamente después de realizadas a fin de leerlas (fase de pre-análisis que hay que realizar) y así poder identificar si hubo temas que no fueron advertidos a tiempo durante la entrevista pero que tras la lectura se aprecian claves o relevantes para ser consultados, ya sea de nuevo en el mismo caso (es decir, el sujeto entrevistado al que no se le preguntó aquello que debía pero que no fue advertido a tiempo, cuestión que depende de nuestras oportunas contactaciones con nuestros “casos” a investigar) o en los casos siguientes a entrevistar pero esta vez ingresando a nuestro guión temático de entrevista los temas no consultados y advertidos como relevantes durante la lectura de la transcripción de las entrevistas anteriormente realizadas.

Estos temas nuevos no necesariamente siempre van en un aumento creciente (lo que haría imposible captar con rigor las temáticas claves de la investigación) ya que en cierto momento del proceso de investigación los temas tienden a estabilizarse y a presentar relativa redundancia o aproximación al llamado “criterio de saturación” en que la información que se recoge/produce no presenta aspectos significativamente nuevos y diferentes, por lo cual de seguir entrevistando se obtiene información que tiende a repetirse y que hace posible suspender la aplicación de las entrevistas o bien hace posible iniciar una fase en que se entreviste a nuevos casos con otras características a fin de determinar si las diferencias en esas características de los sujetos entrevistados introducen nueva información significativamente diferente⁹².

⁹²

S. J. Taylor y R. Bogdan: *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*, Editorial Paidós, Barcelona, España, 1986.

En consecuencia, en el proceso de investigación es pertinente tras cada entrevista transcribir la grabación y leerla a fin de asegurar que los temas importantes –tanto los del guión como los temas emergentes durante la entrevista– hayan sido abordados. Ello dota al estudio de mayor rigor para atender a los aspectos relevantes que surgen en esta etapa de recogida/producción de la información.

Otro aspecto a contemplar durante el proceso de entrevista en profundidad es que las preguntas, en forma general y frecuente en la práctica de investigación de los entrevistadores, avanzan de niveles más amplios y generales a niveles más específicos y concretos. Lo que se conoce también como estrategia “embudo”: de lo general se va estrechando en forma sucesiva o descendiendo a detalles y datos singulares. Las preguntas más dirigidas y cerradas quedan reservadas para momentos más finales de la conversación o entrevista a fin de concretar datos ya mencionados y explorados suficientemente. Las preguntas abiertas y generales de inicio de entrevista no deben entenderse como preguntas confusas o ambiguas sino como preguntas generales pero claras que permitan al entrevistado escoger los contenidos de sus respuestas y las relaciones entre esos contenidos. También debe evitarse toda pregunta que insinúe o exprese enfrentamiento o juicio moral o cultural sobre el sujeto entrevistado, como suele ser frecuente –inconsciente o conscientemente– en las entrevistas del periodismo. Algunos lo expresan en los siguientes términos para la estrategia embudo en que se avanza de lo general a lo particular y de lo descriptivo a lo interpretativo:

- “- de lo más amplio a lo más pequeño;
- de lo más superficial a lo más profundo;
- de lo más impersonal a lo más personalizado;
- de lo más informativo a lo más interpretativo;
- de datos a interpretación de los mismos”⁹³.

Por otro lado existen diferentes clasificaciones sobre el contenidos de las preguntas en una entrevista. Estas pueden corresponder a los siguientes tipos de preguntas: demográficas/biográficas (características de las personas que son entrevistadas); sensoriales (relativas a lo que la persona entrevistada ve, escucha, toca, prueba o huele); de experiencia/conducta (sobre lo que la persona hace o ha hecho); sobre sentimientos (las respuestas emotivas de la persona en

⁹³ José Ruiz Olabuenaga y María Antonia Ispizúa: *La descodificación de la vida cotidiana. Métodos de Investigación Cualitativa*, Universidad de Deusto, Bilbao, España, 1989, pág. 138. Otro texto que trata sobre ciertos criterios a tener en cuenta para el planteamiento de las preguntas durante la entrevista es el de S. J. Taylor y R. Bogdan: *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*, Editorial Paidós, Barcelona, España, 1986, págs. 114 a 125.

relación a sus experiencias); sobre conocimientos (sobre la información del entrevistado en torno a los hechos o ideas que investigamos); sobre opinión o valoración (sobre las valoraciones de los entrevistados respecto a determinadas situaciones y hechos, informando además sobre intenciones, metas, deseos y jerarquías valorativas)⁹⁴.

Respecto a las estrategias que se utilizan para enfrentar los momentos críticos de una entrevista en que ésta ha quedado bloqueada o paralizada puede atenderse lo que Ruiz Olabuenaga e Ispizúa (1989) denominan “relanzamiento” consistente en un mecanismo de reserva exclusivo para cuando se produce el bloqueo en la entrevista y que acude a un conjunto de aspectos que faciliten el resurgimiento del habla y la marcha natural de la conversación. Dentro de éstos está el “silencio” (se utiliza como muestra de interés de parte del entrevistador otorgando el tiempo que sea necesario para que el entrevistado retome la palabra), el “eco” (el entrevistador repite lo señalado por el entrevistado para dar continuidad), el “resumen” (aprovecha el bloqueo para fomentar la empatía y dar señas de que se está comprendiendo correctamente al entrevistado), el “desarrollo” (dependiendo de la habilidad del entrevistador se espera aquí profundizar o ahondar el tema que se venía tratando), la “insistencia” (a modo de lapsus, el entrevistador vuelve a repetir la pregunta inicial que activaba la conversación), la “cita selectiva” (el entrevistador extrae un dato, expresión, confesión o cita relevante para dar la oportunidad al entrevistado a continuar su desarrollo), el “frigorífico” (el entrevistador dispone de un guión de temas a consultar cuando algún tema está agotado); la “distensión” (relajar la situación con algo para beber o comer, una anécdota o algún comentario que sirva para enfriar una tensión o una situación bloqueada a fin de reanudar la conversación posteriormente de manera más relajada), la “distracción” (darle más comodidad al entrevistado cuando se advierta súbitamente preso de la entrevista o de alguna pregunta particular), la “estimulación” (se apela a la memoria del entrevistado recordando anécdotas o detalles que por su interés estimulan de nuevo la conversación), y la “posposición” (la entrevista se pospone para otro momento cuando el bloqueo resulte demasiado serio e insuperable)⁹⁵.

⁹⁴ Gregorio Rodríguez Gómez, Javier Gil Flores y Eduardo García Jiménez: *Metodología de la investigación cualitativa*, Ediciones Aljibe, 2ª edición, Málaga, 1999, págs. 174-175.

⁹⁵ José Ruiz Olabuenaga y María Antonia Ispizúa: *La descodificación de la vida cotidiana. Métodos de Investigación Cualitativa*, Universidad de Deusto, Bilbao, España, 1989, págs. 141 y 142.

7. La validez de la información cualitativa

Frente al problema de la validez de la información obtenida por entrevistas en profundidad habría que incluir aquí la estrategia de los “controles cruzados” que, de manera general, involucra los siguientes aspectos principales. En primer lugar es necesario introducir la noción de “informante clave” que involucra un tipo de sujeto a investigar que posee como rasgos fundamentales el ser una persona que conoce la realidad sobre la que se investiga, es respetado por los demás sujetos pertenecientes al escenario o realidad local investigada y es el sujeto con el cual el investigador adquiere una relación de *rapport* y de confianza creciente (a profundizar durante todo el proceso de investigación) que incluye cierto conocimiento de parte del sujeto investigado de lo que al investigador le interesa investigar, a fin de que aquél le oriente, anticipe y mantenga contextualizado respecto a la realidad bajo estudio. En este sentido se entiende a los “informantes claves” como los “amigos” del investigador y que lo “apadrinan” durante su estadía o inserción en la realidad/localidad investigada. No deben ser un número muy reducido, ya que lo que se busca es que en las relaciones de confianza desarrolladas durante el proceso de investigación las informaciones y perspectivas de los informantes deben cruzarse a fin de captar lo que prevalece como información más consistente y estable, distinguible de aquella que escapa a extremos de exageraciones y simulaciones. Por otro lado la interacción cada vez más implicada y cercana con los “informantes claves” hace posible que éstos se construyan durante el proceso mismo de la investigación, pues lo que los vuelve clave no está asegurado en un comienzo sino como resultado de esa interacción donde el investigador puede llegar a detectar las simulaciones o contrastarlas con su experiencia práctica en el trabajo de campo mismo⁹⁶.

⁹⁶

S. J. Taylor y R. Bogdan: *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*, Editorial Paidós, Barcelona, España, 1986, págs. 61 a 68 y págs. 71 y ss. Sobre el nivel de conocimiento que los informantes deben saber respecto de lo que busca el investigador este texto propone que los informantes “no deben saber qué es lo que estudiamos” (cfr. página 67). Sin embargo, respecto a este punto, mi posición personal discrepa de esta prescripción pues ésta podría ser pertinente en ciertos casos (los llamados “porteros”, por ejemplo, quienes pueden verse intimidados o amenazados por nuestro estudio de las instituciones de las cuales son responsables y podrían negarnos o facilitarnos el ingreso y la investigación) a fin de disponer de información más clave y oportuna sobre nuestro campo de interés o bien porque determinados sujetos pueden advertir nuestras simulaciones, las que pueden fracturar nuestros procesos de *rapport* con ellos y poner en riesgo toda la investigación (por ejemplo estudios involucrados con sujetos juveniles urbano-populares generalmente más audaces de lo que se piensa y que de cultivar las confianzas la investigación se vuelve más segura y consistente). Una posición concordante con la mía se encuentra en el texto de Gregorio Rodríguez Gómez, Javier Gil Flores y Eduardo García Jiménez: *Metodología de la investigación cualitativa*, Ediciones Aljibe, 2ª edición, Málaga, 1999, pág. 169.

En la concepción más tradicional de la metodología cualitativa, la validez es entendida no por un criterio extensivo de representatividad estadística (probabilística y distributiva) sino por un criterio intensivo que no postula representar a partir de un estudio de casos concreto una población mayor a la cual extender la información de manera universal. La validez es entendida como una relación cognitiva de acceso creciente a medida que el investigador profundiza su inserción en la realidad cotidiana y local (actorial) del sujeto o en su sistema de significados y representaciones. A mayor proximidad con el mundo subjetivo e intersubjetivo del sujeto investigado mayor validez del conocimiento⁹⁷.

En esta misma línea, hay autores que proponen que el problema de la validez debe cubrir ciertos aspectos problemáticos que se presentan en el sujeto entrevistado y que deben ser especialmente controlados por parte del entrevistador. Problemas asociados a las “citas y datos descriptivos”, pues la memoria del entrevistado puede ser defectuosa e imprecisa, planteando –aunque sea sin pretenderlo– pistas o datos falsos. Problemas asociados a la “inconsistencia y ambigüedades”, las que se controlan en el proceso mismo de registro de la información del entrevistado que pone de manifiesto la inconsistencia de narración o interpretación en su propio relato al operar éste como un espejo de sus expresiones. Problemas asociados a las “idealizaciones y fugas” cuando el sujeto busca ocultar aspectos socialmente menos valorados de su personalidad o comportamiento recurriendo a mecanismos de huida como la “idealización” (que sublima, oculta o reconstruye elementos oscuros) y la “fuga” (que desvía la conversación hacia otros temas, aplazando aquellos que le resultan problemáticos o que lo desacrediten). Problemas asociados al “desinterés y el cansancio” que puede darse cuando la entrevista resulta intensa o agotadora, lo que facilita que se pasen por alto temas importantes o se elaboren respuestas excesivamente sintéticas reduciendo la riqueza de la información. Finalmente, un aspecto problemático clave, se puede presentar en el propio investigador cuando éste recurre a sus propios marcos de referencia, a “lo dado por sentido” o a interpretaciones de “sentido común” que informan más bien del propio marco de valoraciones del investigador y no del entrevistado. Lo cual informa de cierta actitud cognitiva más bien ordinaria y “naturalizada” (de una “actitud natural” del investigador que no se autoobserva) con que se interpreta las expresiones simbólicas del sujeto investigado⁹⁸.

⁹⁷ Esta noción de validez puede encontrarse en el texto de S. J. Taylor y R. Bogdan: *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*, Editorial Paidós, Barcelona, España, 1986, págs. 21 y 22.

⁹⁸ José Ruiz Olabuenaga y María Antonia Ispizúa: *La descodificación de la vida cotidiana. Métodos de Investigación Cualitativa*, Universidad de Deusto, Bilbao, España, 1989, págs. 143 y 144.

8. Sobre el uso de grabadora en las entrevistas en profundidad

La entrevista en profundidad, por pretender acceder al sentido que expresan las propias palabras de los entrevistados en un nivel literal que incluya ritmo, entonación, emocionalidad, y tipos de enunciados (del tipo pregunta, o en que se cita a otros sujetos o en que se establecen ironías, etc.) exige –para un mayor rigor en el acceso y comprensión de la información– el uso de grabadora. Esto asegura captar tal cual los sujetos dicen las cosas. No obstante, a veces, no es posible grabar cuando no hay suficiente *rappor*t o confianza con el sujeto investigado, y cuando éste acepta ser entrevistado pero sin recurrir a grabadora, el investigador debe tomar notas acerca de los temas e información que el sujeto nos va entregando. Sin embargo, de existir una riqueza tal que haga mucho más pertinente el uso de la grabadora se puede volver a insistir en la importancia de la información que el sujeto provee al investigador y se debe intentar establecer condiciones de *rappor*t y confianza que permitan en una siguiente oportunidad cubrir la entrevista con grabadora. El desarrollo del *rappor*t es clave para asegurar condiciones de confianza y seguridad en el sujeto entrevistado. Se debe garantizar tanto el anonimato como también que la entrevista no significará una amenaza o riesgo para el entrevistado, esto es, que no le afectará ni dañará a nivel personal, familiar, local, institucional ni culturalmente. Cuestión que el investigador debe velar por cumplir como parte de su rigor profesional en el trabajo de investigación en que se exponen las personas.

Para el uso de la grabadora es recomendable un lugar tranquilo que no presente ruido ambiente que afecte la claridad de la grabación y el aparato mismo (grabador) puede ser presentado a fin de despojarlo de cualquier carga intimidante o intrusiva que pueda tener para el sujeto investigado⁹⁹. También es posible apagar el aparato en determinados momentos en que el sujeto no esté dispuesto a dar información para ser grabada a fin de captarla (sólo escucharla) de igual manera para hacernos una idea de lo que el sujeto nos quiere decir, aunque esta información no sea grabada. Ello nos permite mantener y profundizar la confianza con el sujeto y, al mismo tiempo, entender su punto de vista o la información que nos provee aunque no se haya registrado como grabación. El uso encubierto de grabadoras puede lesionar nuestro proceso de *rappor*t con los sujetos de manera

⁹⁹ Gregorio Rodríguez Gómez, Javier Gil Flores y Eduardo García Jiménez: *Metodología de la investigación cualitativa*, Ediciones Aljibe, 2ª edición, Málaga, 1999, págs. 182 a 84. También se puede ver el texto de S. J. Taylor y R. Bogdan: *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*, Editorial Paidós, Barcelona, España, 1986, págs. 130 y ss.

irreversible y nos puede poner en situaciones complejas frente a los sujetos investigados y sus contextos locales (casos emblemáticos que me ha tocado presenciar en comunidades mapuche del sur de Chile, en que el uso encubierto de grabadoras en las carteras de los investigadores ha sido descubierto –lo cual, además de la violencia que implica por parte de sus protagonistas, introduce gran tensión en contextos histórica y culturalmente agredidos y utilizados por la racionalidad instrumental de algunos sujetos investigadores–, aunque ese descubrimiento sea inexplicable para el sentido común occidental).

Sobre este tipo de investigación encubierta en cierta forma legitimada para indagar en problemas emblemáticos de violencia y agresión que de otro modo no se podrían dar a conocer ni obtener información que aporte a problemáticas de derechos humanos, de destrucción ecológica, etc., puede atenderse el texto de Bogdan y Taylor (1986)¹⁰⁰.

9. Dimensiones referencial, estructural y pragmática asociadas a las entrevistas. Ideas para el debate

Las entrevistas en profundidad, en la perspectiva cualitativa más tradicional (antes del llamado “giro lingüístico” que se instala a partir de los años ‘60) han sido concebidas para acceder a un nivel referencial de la información en que el lenguaje apunta a las “cosas” que están por “fuera” del lenguaje (la realidad translingüística), cosas exteriores e independientes y, por tanto, fácilmente asociables a la noción clásica y mecánica de “objetividad”. De ahí que se ha concebido a las entrevistas como una técnica que acceda a estas características exteriores (regulares, constantes, estables) de la realidad social y que se han signado subordinadamente a la noción de “variable”, heredera de la tradición positivista y explicativa (que aspira a identificar variables causales o independientes que expliquen a las variables efectos o dependientes). Tratamos aquí al lenguaje apuntando a la realidad que está más allá del lenguaje, a las “cosas” que están más allá de la interpretación de las cosas¹⁰¹.

Sin embargo el componente simbólico asociado al lenguaje (lo que hay de significado en las hablas) permite distinguir, aparte de la dimensión referencial o deíctica, una dimensión estructural (o anafórica) en que el lenguaje se concibe en un nivel de estructura de encadenaciones de significantes, lo que permite abordarlo como lenguaje apuntando al lenguaje y, por tanto, aquí las “cosas”

¹⁰⁰ S. J. Taylor y R. Bogdan: *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*, Editorial Paidós, Barcelona, España, 1986.

¹⁰¹ Sobre estas ideas puede verse el texto de Jesús Ibáñez: *El regreso del sujeto. La investigación social de segundo orden*, Editorial Amerinda, Santiago, Chile, 1991, págs. 80 y ss.

que se dicen están directamente constreñidas al proceso mismo de su interpretación. Esta argumentación permite poner al lenguaje como un objeto de estudio que exige incluir en su abordaje los procesos reflexivos por medio de los cuales la realidad se hace inteligible y adquiere determinados significados (cuestión que implica una autorreflexividad sobre nuestra práctica investigativa y constituyente de la realidad social)¹⁰².

Sin embargo, el campo de uso de la entrevista en torno a las acciones de los sujetos y de su comportamiento práctico se asocia a una información que es de carácter, además, pragmático al informar acerca de cómo los diversos sujetos actúan y reconstruyen el sistema de representaciones sociales en sus prácticas individuales. El proceso de significación de los sujetos implica que sus discursos son susceptibles de ser vinculados y actualizados en una práctica correspondiente, que se inspecciona a partir de preguntas sobre los comportamientos pasados, presentes o futuros, es decir, respecto al orden de lo realizado o realizable. De modo que no se aborda solamente lo que el informante *piensa* sobre lo que investigamos, sino a *cómo se actúa o actuó* en relación a lo que investigamos:

“La entrevista abierta, por tanto, no se sitúa en el campo puro de la conducta –el orden del hacer–, ni en el lugar puro de lo lingüístico –el orden del decir– sino en un campo intermedio en el que encuentra su pleno rendimiento metodológico: algo así como el *decir del hacer*, basado fundamentalmente en que el hecho de hablar con los interlocutores de lo que hacen y lo que son (lo que creen ser y hacer) es el primer paso de toda etnografía...”¹⁰³

Estas dimensiones nos informan de aspectos distintivos que recorren y se cruzan en las entrevistas y que podrían ser reflexionados más en profundidad a fin de atender a las posibilidades que encierran y a las posibilidades que se abren a partir del desarrollo de los análisis que se configuran en torno a estas mismas dimensiones. Por lo pronto sólo las mencionamos aquí como un aspecto que requiere de un mayor debate en el contexto de las reflexiones y prácticas de la investigación social en nuestro país. El ánimo de estas ideas es el de promover estas discusiones metodológicas que involucran a las técnicas de investigación social en general y a la entrevista en profundidad o abierta como técnica particular.

¹⁰²

Ídem.

¹⁰³

Luis Enrique Alonso: “Sujeto y discurso: el lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa”; en: Juan Manuel Delgado y Juan Gutiérrez: *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*, Editorial Síntesis, Madrid, 1994, pág. 227.

10. Tipos de entrevistas en profundidad

Las entrevistas en profundidad pueden distinguirse en varios tipos según se trate de individuos o grupos y cuando la investigación aborda los temas de manera holística o intensiva o se restringe a ciertas experiencias temporal y espacialmente bien delimitadas. Según estos aspectos los tipos de “entrevista en profundidad individual” permiten distinguir los siguientes tipos de entrevista:

- a) Entrevista en profundidad holística o intensiva, destinada a explorar y profundizar en ciertos temas generales que se van abordando de manera creciente a medida que la información que se recoge exige su profundización.
- b) Entrevista enfocada, destinada a abordar la experiencia de un sujeto expuesto a una situación o acontecimiento temporalmente delimitada (la entrevista propuesta por Merton, Fiske y Kendall: *The focused interview*, 1956);
- c) La historia de vida, destinada a captar la vida y trayectoria biográfica de un individuo (en rigor es un tipo de estudio de caso);

Algunos autores homologan la entrevista en profundidad individual del tipo holística como un tipo de entrevista etnográfica¹⁰⁴ aunque no debería confundirse esta noción de etnografía con que se asocia una entrevista en profundidad en el trabajo de campo (que suele combinarse con notas de campo y otras técnicas como observación participante, por ejemplo) con la “entrevista etnográfica” de James P. Spradley (1979), que se diferencia de todas las demás al presentar grados combinados de abertura (o no-estructuración) y de estructuración (preguntas dirigidas e incluso con alternativas)¹⁰⁵. También esta relación se ofrece en Gil Flores; Rodríguez Gómez; y García Jiménez, autores que hablan de “entrevista en profundidad” como “entrevista no estructurada” y como “entrevista etnográfica”¹⁰⁶.

En Bogdan y Taylor existen 3 tipos de entrevistas en profundidad:

- a) La “historia de vida o autobiografía sociológica”;

¹⁰⁴ S. J. Taylor y R. Bogdan: *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*, Editorial Paidós, Barcelona, España, 1986.

¹⁰⁵ Guillermo Briones: *Métodos y técnicas avanzadas de investigación aplicadas a la educación y a las ciencias sociales*, módulo 3: “Técnicas e instrumentos para la recolección de informaciones”, Bogotá, Colombia, 1988, págs. 138-147.

¹⁰⁶ Gregorio Rodríguez Gómez, Javier Gil Flores y Eduardo García Jiménez: *Metodología de la investigación cualitativa*, Ediciones Aljibe, 2ª edición, Málaga, 1999, pág. 167.

- b) Entrevistas sobre el aprendizaje de acontecimientos y actividades que no se pueden observar directamente, describiendo lo que sucede y el modo de ver de los informantes y de los grupos de referencia (coincide con la entrevista enfocada de R. Merton; 1956).
- c) Entrevistas destinadas a proporcionar un cuadro amplio de una gama de escenarios, situaciones o personas. Se aplican a un número amplio de personas en un periodo de tiempo relativamente breve si se lo compara con el tiempo que se necesitaría para una investigación mediante observación participante."

Lo importante es que en los tres tipos de entrevistas el *rapport* es el aspecto central que asegura, de modo más idóneo, el acceso a informantes claves, la negociación del rol del investigador y la confianza necesaria para desarrollar la investigación y para la interacción comunicativa peculiar que involucra la entrevista. El *rapport* y otros aspectos en estos autores marcan a este tipo de entrevistas bajo el signo de la investigación etnográfica¹⁰⁷.

Ruiz Olabuenaga y María Ispizúa hablan de "entrevista en profundidad individual" como un tipo de entrevista de carácter "holístico" y "no directivo" que profundiza de modo creciente un conjunto de temas (desde lo más amplio y general a lo más específico y particular) y la distingue de la "entrevista enfocada" (el tipo correspondiente a la de Merton; Fiske y Kendall) destinada a una experiencia acotada en el tiempo y el espacio¹⁰⁸.

Guillermo Briones define a la entrevista en profundidad como un tipo de entrevista no estructurada y distingue cuatro tipos de entrevistas en profundidad: la entrevista en profundidad de carácter más holístico que está destinada a explorar uno o dos objetivos de una investigación; la entrevista focalizada, destinada a investigar personas expuestas a eventos o situaciones bien delimitadas en el espacio y en el tiempo (se trata de la entrevista formulada por Merton; Fiske y Kendall); la entrevista grupal destinada tanto a grupos "naturales" (que son grupo antes y después de su reunión con el investigador) y grupos "artificiales" (grupos creados por el propio investigador para reunir en un mismo lugar y tiempo); y la historia de vida que otorga el mayor grado de libertad al propio sujeto entrevistado para narrar y testimoniar su propia historia biográfica¹⁰⁹.

¹⁰⁷ S. J. Taylor y R. Bogdan: *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*, Editorial Paidós, Barcelona, España, 1986, págs. 102-104.

¹⁰⁸ José Ruiz Olabuenaga y María Antonia Ispizúa: *La descodificación de la vida cotidiana. Métodos de Investigación Cualitativa*, Universidad de Deusto, Bilbao, España, 1989, págs. 127 y 152.

¹⁰⁹ Guillermo Briones: *Métodos y técnicas avanzadas de investigación aplicadas a la educación y a las ciencias sociales*, módulo 3: "Técnicas e instrumentos para la recolección de informaciones", Bogotá, Colombia, 1988, págs. 148-152.

En Miguel Valles existe una amplia nominación general para un conjunto de términos con que se titulan algunos tipos de entrevistas asociadas a la “entrevista en profundidad”. Al respecto se distinguen los siguientes tipos:

1. La entrevista focalizada (acuñada así por R. Merton, 1946; 1956).
2. Entrevista estandarizada no programada, entrevista no estandarizada.
3. Entrevista especializada y a elites.
4. Entrevista biográfica; intensiva, individual abierta semidirectiva; larga¹¹⁰.

La noción de entrevista “semi-directiva” aparece más desarrollada en Alfonso Ortí (1998: 189-221), quien prefiere hablar de “entrevista abierta semidirectiva” para referirse a la entrevista en profundidad individual, enfatizando el atributo directivo de la entrevista como una clave por la cual el entrevistador define un tipo de juego de lenguaje de pregunta y respuesta (estímulo/respuesta) donde el sentido de la información del entrevistado depende de la intervención dialógica y dirigida que ejerce el entrevistador, distinguiéndose así de un juego de lenguaje del tipo “conversación” reservado para la técnica del “grupo de discusión”¹¹¹.

Sin embargo, las entrevistas en profundidad también pueden aplicarse no sólo a individuos sino también a grupos y sujetos colectivos, los cuales se pueden diferenciar por pertenecer a “grupos naturales” o por agruparse en un mismo tiempo y lugar por la gestión y contactación previas del propio investigador (quien conforma grupos “artificiales”) que no son grupo ni antes ni después de esa reunión programada por el investigador. Por otro lado, según el grado de estructuración el abanico de tipos de entrevistas aumenta dependiendo del grado de menor a mayor estructuración: entrevistas abiertas o no estructuradas, entrevistas semiestructuradas (escasamente definidas en la bibliografía metodológica pero que se caracterizan por incluir un cuestionario ordenado de preguntas estandarizadas pero de respuesta abierta) y entrevistas estructuradas (con cuestionarios cerrados del tipo encuesta y destinadas a medir).

11. Breves comentarios finales en torno a la idea de *participación* en el proceso dialógico de la entrevista en profundidad

La comprensión entre dos interlocutores está directamente relacionada con el uso de las palabras en determinados contextos simbólicos al interior de los

¹¹⁰ Miguel S. Valles: *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*, Editorial Síntesis, Madrid, 1997, págs. 183-190.

¹¹¹ Alfonso Ortí: “La apertura y el enfoque cualitativo o estructural: la entrevista abierta semidirectiva y la discusión de grupo”; en: Manuel García Ferrando, Jesús Ibáñez y Francisco Alvira: *El análisis de la realidad social*, Alianza Editorial, Madrid, España, 1998, págs. 189-221.

cuales los términos y significados son reconocibles como “familiares” (lo cual sienta las bases para las formas de conocimiento como “sentido común”). Pero esta comprensión no está necesariamente garantizada en el proceso de la comunicación y de los intercambios simbólicos. La entrevista incluye este problema (que también implica todo un debate en la ciencia social) de la comprensión de los significados de las palabras que los sujetos usan al remitir a contextos que no necesariamente son accesibles al investigador en la interacción dialógica.

Los contextos en que ciertas palabras poseen determinados significados incluyen también relaciones sociales previas y pre-dadas que conforman “sobreentendidos” y “dados por sentado” originados en la experiencia social colectiva en tiempos y lugares determinados. Constituyen contextos simbólicos e identitarios. Pero la producción de significados de grupos sociales particulares (pandillas, tribus urbanas, grupos de curso, compañeros de trabajo, grupos de amigos, comunidades étnicas, etc.) también se articula en torno a experiencias compartidas que constituyen contextos que actualizan y recrean los sentidos y definiciones de realidad en sus producciones simbólicas contingentes.

La existencia de “predados”, “sobreentendidos” y “dados por sentado” de los individuos exige una peculiar participación del investigador en el contexto de producción de los sentidos verbales de los sujetos. Bajo esta argumentación, nos parece pertinente incluir la noción según la cual el sujeto investigador, al establecer una interacción dialógica con un sujeto entrevistado (desde la “pregunta y respuesta” como procedimiento clave de la entrevista hasta la profundización en la interacción dialógica), realiza una determinada *participación* en relación a la producción de significados establecida con ese sujeto investigado¹¹².

¹¹²

En la tradición comprensivista e interpretativa de las ciencias sociales, la actitud cognitiva del investigador (el entrevistador, en este caso,) ha estado señalada como una actividad consistente en captar los “sentidos” (simbólicos, mentados e intersubjetivos) que el sujeto investigado porta y expresa. Se trata de sentidos expresados en la acción social (significativa, en tanto intencional) y en las interacciones lingüísticas donde la entrevista abierta es una tecnología privilegiada para acceder a las perspectivas o “marcos de referencia” de los actores y sujetos sociales. Actualmente existe un gran debate que pone en discusión la noción clásica de “empatía” que caracteriza a la tradición comprensivista de fines del siglo XIX y principios del XX, así como a la sociología fenomenológica (cuyos interesantes aportes podemos asociar con Alfred Schütz e incluso con algunos aportes de sus alumnos más destacados como P. Berger, T. Luckmann y H. Garfinkel). El debate a nivel epistemológico ha discutido las pretensiones que se asocian a estas nociones clásicas de “empatía” y “comprensión” como acceso –por parte del intérprete– a la interioridad subjetiva de un otro –el autor o actor de la acción social–, signándolas como categorías y nociones que se inscriben en una perspectiva representacionista de la realidad: con ello se discute la idea de un acceso “puro” por parte del investigador al mundo interior y subjetivo del sujeto investigado, discutiéndose así la idea de un acceso psicologista a la interioridad (“íntima”) del sujeto. El debate en torno a estas ideas ha ido derivando a una noción de comprensión que surge a partir de un ámbito práctico de participación en los procesos dialógicos y actoriales de los sujetos sociales.

“Pero un sujeto como tal no puede ser percibido ni estudiado como cosa, puesto que siendo sujeto no puede, si sigue siéndolo, permanecer sin voz; por lo tanto su conocimiento sólo puede tener carácter *dialógico*. (...) Diversos aspectos de la *participación* en la actividad cognoscitiva. La participación del que está conociendo una cosa carente de voz y la participación del que está conociendo a otro sujeto, esto es, la participación *dialógica* del sujeto cognoscente (...)”¹¹³. [las cursivas son del autor]

El acceso a estos significados y “sentidos”¹¹⁴ consiste en participar interactuando con el sujeto investigado, ingresando a sus esquemas de interpretación a través de la estructuración simbólica que el sujeto ofrece a través de sus narraciones y opiniones. Aquí pueden ofrecerse ámbitos discursivos diferentes (como la descripción de la experiencia vivida, la definición y explicitación de las ideas sobre las que se habla, el material de un chiste, la exageración de una broma, la contrapregunta, la contextualización que dirige el entrevistado al entrevistador, la interpretación particular del sujeto, etc.) pero todos ellos expresan aspectos de la persona, que pueden captarse y obtener inteligibilidad en la interacción. Interacción en un espacio semiótico de lenguaje verbal y corporal y de un contexto que precipita o sostiene los eventos y una atmósfera. Interacción que no se agota en una ‘regularidad’ mecánica como la de preguntar y responder. Justamente se trata de que el investigador no descuide su propia auto-observación analítica que aquí –en la situación de la entrevista–, es tan necesaria. A su vez, el “interrogatorio” inhibe y paraliza una auténtica comunicación pretendida en toda situación de entrevista abierta que busca profundizar en los marcos de referencia y esquemas de interpretación de los propios sujetos investigados que proveen de sentidos y significados que no necesariamente garantizan nuestra comprensión cuando remiten a ámbitos experienciales que no posee el sujeto entrevistador.

Este es un problema fundamental que también se presenta en la entrevista abierta que busca profundizar –a través de la reflexividad de oficio del investigador y de su escucha metódica–¹¹⁵, en el punto de vista del sujeto investigado

¹¹³ Mijail Bajtín: *Estética de la creación verbal*, Siglo XXI Editores Argentina S.A., 2002, pág. 383.

¹¹⁴ “El sentido no es un dato sino una construcción social y, más precisamente, comunicativa o dialógica; no se trata, pues, de un ‘objeto’ sino del proceso mismo en el que la relación intersubjetiva se objetiva y expresa”. Véase: Gonzalo Abril: “Análisis semiótico del discurso”; en Juan Manuel Delgado y Juan Gutiérrez: *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*, Editorial Síntesis, Madrid, 1994, pág. 427.

¹¹⁵ También Alonso destaca el planteamiento de P. Bourdieu en relación a esta “reflexividad de oficio”: “A la reflexividad metodológica, propia de la investigación social como proceso de producción de conocimiento, se le añade una reflexividad de oficio, de capacidad de mirada sobre el campo que estructura a la entrevista, y de escucha activa y metódica”. Luis Enrique

(continúa en la página siguiente)

y en la descripción de sus vivencias, ya que enfrentamos problemas asociados a la noción de “indexicalidad”, lo cual exige un avance creciente en la participación dialógica con el otro, profundizando en el proceso mismo de la comunicación para acceder a los ámbitos de sentido y significados que el sujeto va configurando en sus expresiones durante la interacción de la entrevista.

“La indexicalidad son todas las circunstancias que rodean a una palabra, a una situación. Indexicalidad es un término adoptado de la Lingüística, esto significa que, aunque una palabra tenga una significación transituacional, igualmente tiene una significación distinta en cada situación particular. Su comprensión profunda pasa por ‘características indicativas’, y exige que las personas ‘vayan más allá de la información que se les da’. Esto designa, pues, la insuficiencia natural de las palabras, que sólo toman sentido ‘completo’ dentro de su contexto de producción, sólo si son ‘ajustadas’ a una situación de intercambio lingüístico. Y es más, este ajustamiento no agota la integralidad de su sentido potencial”¹¹⁶.

Esto implica evitar la actitud ligera y autocomplaciente del investigador con la cual se anula el sentido que el sujeto expresa respecto a contextos experienciales no necesariamente reconocibles por el investigador en la interacción de entrevista. Si las expresiones verbales se articulan en contextos de experiencia, el acceso a sus sentidos demanda una relación comunicativa peculiar con el material verbal que se nos ofrece a fin de ingresar a los usos que el sujeto entrevistado hace de sus palabras para dar cuenta de sus sentidos. La pregunta y el preguntar resultan aquí una actividad cognoscitiva clave para la comprensión:

“La pregunta y la respuesta no son relaciones (categorías) lógicas; no caben en una sola conciencia (unitaria y cerrada en sí misma); toda respuesta genera una nueva pregunta. La pregunta y la respuesta suponen una extraposición recíproca. Si la respuesta no origina por sí misma una nueva

Alonso: “Sujeto y discurso: el lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa”; en: Juan Manuel Delgado y Juan Gutiérrez: *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*, Editorial Síntesis, Madrid, 1994, pág. 232.

¹¹⁶ Alain Coulon: *La Etnometodología*, Ediciones Cátedra, Madrid, 1988, pág. 35. Por otra parte, A. Giddens sostiene que el término indexicalidad fue tomado por H. Garfinkel en última instancia de Peirce como “indexalidad” y “expresión indexal” y lo define de la siguiente manera: “(...) un signo puede tener diferentes significados en distintos contextos, y que los ‘mismos’ componentes semánticos pueden ser expresados por signos distintos, de acuerdo con el contexto (y viceversa)”. Anthony Giddens: *Las nuevas reglas del método sociológico*, Amorrortu Editores, Buenos Aires, 1987, pág. 37.

pregunta, deja de formar parte del diálogo y participa en el conocimiento sistémico impersonal en su esencia”¹¹⁷.

Lo anterior exige atender al proceso de interacción de la entrevista como una forma de relación de conocimiento. El acceso al mundo significativo, mentado y valórico del sujeto requiere de una participación y de una relación en el lenguaje –que, si bien no se agota en el lenguaje verbal, está intensamente dependiendo de él–, y en relación a la elaboración de los enunciados que realiza la persona. Lo que exige atender a este proceso de diálogo como una interacción peculiar en que se hace posible la profundidad de la penetración y el acceso a los sentidos que el sujeto expresa en la interacción:

“Otro límite (...) es el diálogo, la interrogación, la oración. En este caso es necesaria una libre autorrevelación de la personalidad. Aquí existe un núcleo interno que no puede ser devorado, utilizado, en que siempre se conserva una distancia y hacia el cual sólo es posible un desinterés puro; al revelarse para el otro, siempre permanece para sí mismo. La pregunta se plantea por el cognoscente no para él mismo ni para un tercero en presencia de una cosa muerta, sino de lo que se conoce. En este caso, el criterio no es la precisión del conocimiento, sino la profundidad de la penetración. El conocimiento está dirigido hacia lo individual. Se trata de una zona de descubrimientos, revelaciones, reconocimientos, comunicaciones”¹¹⁸.

Efectivamente las mentaciones que el sujeto entrevistado expresa en el nivel de superficie en que su habla transcurre y se hunde en relación a la cadena de enunciados con que el sentido se presenta en un contexto particular, está dando cuenta de un nivel de profundidad que el sujeto, en las condiciones más idóneas de una entrevista y de la interacción cognitiva que involucra, también puede pretender explicar o autoexplicar desde su esquema de interpretación y su contexto de experiencia:

“Pero, al mismo tiempo, la entrevista responde a una gigantesca necesidad de explicarse (...) romper el sistema de defensa del sujeto mediante la necesidad de ese mismo sujeto de explicarse”¹¹⁹.

¹¹⁷ Mijaíl Bajtín: *Estética de la creación verbal*, Siglo XXI Editores Argentina S.A., 2002, pág. 390.

¹¹⁸ Mijaíl Bajtín: *Estética de la creación verbal*, Siglo XXI Editores Argentina S.A., 2002, pág. 393.

¹¹⁹ Edgar Morin: *Sociología*, Editorial Tecnos, Madrid, 1995, págs. 213 y 214. Y, en este orden de ideas, “las explicaciones se interpretan contextualmente (...)”. Cfr. 78 John C. Heritage: *Etnometodología*, en: Giddens, Turner y otros: *La teoría social hoy*; Alianza Editorial, México, 1991, pág. 322.

Constituyen un desafío de la interacción que se da en la entrevista justamente estas “autoexplicaciones” al ser siempre sistemas de significados por los cuales el sujeto entrevistado conforma cierta idea de la realidad portadora de “sobrentendidos” y “dados por sentido”, con lo cual introduce en su habla las expresiones indexicales que se deben esclarecer:

“Hemos definido el acto de dotar de significado específico como autoexplicación, es decir, como el ordenamiento de una vivencia dentro de la configuración total de la experiencia”¹²⁰.

“Las explicaciones son por tanto expresiones indéxicas. No deben considerarse externas a los contextos en que se emplean ni independientes de ellos (...) Garfinkel sugiere que todo uso del lenguaje sin excepción está marcado por dependencias contextuales”¹²¹.

Esperamos que estas reflexiones finales contribuyan a orientar de manera más reflexiva y cuidadosa el proceso de investigación que aplica la entrevista como tecnología social, aunque en rigor y en coherencia con lo que hemos argumentado, es la propia práctica y experiencia desde el oficio de investigador/a que nos permite una mejor calidad para usar y potenciar estos aspectos de complejidad aquí involucrados. Finalmente no está de más indicar que la entrevista no se pretende agotar a las ideas aquí formuladas puesto que sus posibilidades y limitaciones se activan siempre en relación y al interior del propio debate que produce la investigación social y sus protagonistas investigadores.

Bibliografía

ABRIL, GONZALO (1994). “Análisis semiótico del discurso”; en Juan Manuel Delgado y Juan Gutiérrez (editores): *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*; Madrid, Síntesis.

AGUIRRE BAZTÁN, ÁNGEL (1995). “Émica, ética y transferencia”; en Ángel Aguirre Baztán (editor): *Etnografía. Metodología cualitativa de la investigación sociocultural*; Barcelona, España, Boixareu Universitaria.

ALONSO, LUIS ENRIQUE (1994). “Sujeto y discurso: el lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa”; en Juan Manuel Delgado y Juan Gutiérrez (editores): *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*; Madrid, Síntesis.

¹²⁰ Alfred Schütz: *Fenomenología del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva*, Editorial Paidós, Buenos Aires, 1972, pág. 112.

¹²¹ John C. Heritage: *Etnometodología*, en: Giddens, Turner y otros: *La teoría social hoy*, Alianza Editorial, México, 1991, pág. 321.

- ANDER EGG, EZEQUIEL (1995). *Técnicas de investigación social*; Argentina, Lumen.
- BAJTÍN, MIJAÍL (2002). *Estética de la creación verbal*; Argentina, Siglo XXI.
- BELTRÁN, MIGUEL (1998). "Cinco vías de acceso a la realidad social"; en Manuel García Ferrando, Jesús Ibáñez y Francisco Alvira (comps.): *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*; Madrid, Alianza Editorial.
- BOGDAN Y TAYLOR (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*; Buenos Aires, Argentina, Paidós.
- BOURDIEU, PIERRE (1999). *La Miseria del Mundo*; Buenos Aires, Argentina, Fondo de Cultura Económica.
- BRIONES, GUILLERMO (1998). *Métodos y Técnicas Avanzadas de Investigación Aplicadas a la Educación y a las Ciencias Sociales*; Módulo 3: "Técnicas e instrumentos para la recolección de informaciones"; Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES) y Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación (PIIE); Segunda Edición; Bogotá, Colombia, Corporación Editorial Universitaria.
- BUNGE, MARIO (1983). *La investigación científica*; 2ª edición corregida; Barcelona, Ariel.
- CAMBIASSO, NORBERTO Y GRIECO Y BAVIO, ALFREDO (2000). *Días Felices. Los usos del orden: de la Escuela de Chicago al Funcionalismo*; Buenos Aires, Argentina, Eudeba, Editorial Universitaria.
- COROMINAS, JUAN (1990). *Breve Diccionario Etimológico de la Lengua Castellana*; Madrid, Gredos.
- COULON, ALAIN (1988). *La Etnometodología*; Madrid, Cátedra.
- ERLANDSON, SKIPPER (1993). *Allen: Doing naturalistic inquiry*; London, Sage.
- FERRATER MORA, J. (1994). *Diccionario de filosofía*; Barcelona, Ariel.
- FOUCAULT, MICHEL (1998). *Historia de la sexualidad 1. La voluntad de saber*; México, Siglo XXI.
- GARCÍA, JOSÉ FERNANDO (2004). *Ciencias humanas, post-fundacionalismo y post-representacionalismo*; Santiago, Chile, Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
- GIDDENS, ANTHONY (1987). *Las nuevas reglas del método sociológico*; Buenos Aires, Argentina, Amorrortu.
- Heritage, John C. (1991). "Etnometodología"; en Giddens, Turner y otros: *La teoría social hoy*; México, Alianza.
- IBÁÑEZ, JESÚS (1991). *El regreso del sujeto. La investigación social de segundo orden*; Santiago, Chile, Amerinda.

————— (1979). *Más allá de la sociología. El grupo de discusión: Técnica y crítica*; Madrid, Siglo XXI.

MORIN, EDGAR (1995). *Sociología*; Madrid, España, Tecnos.

ORTÍ, ALFONSO (1998). “La apertura y el enfoque cualitativo o estructural: La entrevista abierta semidirectiva y la discusión de grupo”, en Manuel García Ferrando, Jesús Ibáñez y Francisco Alvira: *El análisis de la realidad social*; Madrid, España, Alianza.

————— (1994). “La confrontación de modelos y niveles epistemológicos en la génesis e historia de la investigación social”; en Juan Manuel Delgado y Juan Gutiérrez: *Métodos y técnicas cualitativas de la investigación en ciencias sociales*; Madrid, Síntesis.

RODRÍGUEZ GÓMEZ, GREGORIO; GIL FLORES, JAVIER y GARCÍA JIMÉNEZ, EDUARDO (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*; 2ª edición, Málaga, Aljibe.

RUIZ OLGABUENA, JOSÉ e ISPIZÚA, MARÍA ANTONIA (1989). *La decodificación de la vida cotidiana. Métodos de investigación cualitativa*; Bilbao, España, Universidad de Deusto.

SCHATZMAN & STRAUSS (1973). *Field Research. Strategies for a natural sociology*; Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, Inc.

SCHÜTZ, ALFRED (1972). *Fenomenología del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva*; Buenos Aires, Paidós.

VALLES, MIGUEL (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*; Madrid, Síntesis.

VASILACHIS DE GIALDINO, IRENE ET AL (1992). *Métodos cualitativos II. La práctica de la investigación*; Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.

WINCH, METER (1963). *Ciencias Sociales y Filosofía*; Buenos Aires, Amorrortu.

WITTGENSTEIN, LUDWIG (1988). *Investigaciones Filosóficas*; Barcelona, Crítica.

El Grupo de Discusión y el Grupo Focal¹²²

DR. MANUEL CANALES CERÓN*¹²³

1. El “sentido común”: Saber y deber

Puede distinguirse dos tradiciones en la teoría y la investigación social del “sentido común”, centrada una en lo que este tiene de *saber* (o principio de realidad), y la otra en lo que tiene de *deber* (o principio de lo debido o ideal social). Es sobre esta distinción donde cabe entender la diferencia, y complementariedad metodológica, de los *Grupos de Discusión* y los *Grupos Focales*¹²⁴. En este texto se plantea que el primero es especialmente apto para el estudio de lo que hay de “normatividad” o modelos sociales –del deber–, y el segundo, para lo que hay de “realidad” o tipificaciones sociales –del saber–.

1.1. El *saber*

Refiere a todas las formas del conocimiento común, y a lo que habitualmente se entiende como “percepción”, visión o incluso, como perspectiva del actor en una situación dada. “Percepción” y “visión” son sin embargo metáforas, que lo mismo aluden que eluden aquello que refieren; no se trata propiamente ni la

* Doctor en Sociología (Universidad Complutense de Madrid).

¹²² Agradezco al antropólogo Gabriel Guajardo que leyó versiones previas de este texto e hizo sugerencias que valoro especialmente.

¹²³ Académico de la Escuela de Sociología de la Universidad de Chile.

¹²⁴ El grupo de discusión es una técnica de uso común entre los investigadores sociales cualitativos. Su formulación básica, teórica y metodológica se encuentra en los escritos de Jesús Ibáñez, A. Ortí, A. De Lucas, Fereña y en los trabajos más recientes de investigadores formados por ellos. Al respecto ver Manuel Canales y Adriana Binimelis. Artículo “El grupo de discusión” en *Revista de Sociología*, Ediciones del Departamento de Sociología de la Universidad de Chile, Santiago, 1994. Por su parte, el grupo focal es otra de las técnicas utilizadas en la captación del “*sentido*” en el discurso social. Ambas técnicas suelen ser confundidas o tomadas por semejantes en la investigación social, sin embargo, como veremos en este texto, si bien contienen varias comunales, también tienen sus especificidades y diferencias.

percepción ni la visión en su sentido *físico*, sino de “un saber” de orden distinto al conocimiento natural como el implicado en aquellas sensibilidades.

Se trata, en este caso, del conocimiento social o común, esto es del conjunto de presunciones sostenidas intersubjetivamente como “lo real”, “lo obvio” o dado por sabido en las acciones y comunicaciones de un grupo o colectivo.

Puede estudiarse o investigarse así los sentidos típicos de acción, o lo que es lo mismo, los esquemas de actuación y las observaciones del actor típicas. A lo que Weber refería como el objeto de la sociología: “comprender, interpretando, el sentido mentado de la acción”¹²⁵.

La cuestión subjetiva se abre aquí a una forma general de la complejidad o de los sistemas observadores, donde *sujeto* es el que observa y se orienta desde *su esquema* observador¹²⁶. Se trata de la forma y del sentido de la acción por definición para el actor p¹²⁷. Es decir, la “realidad de las cosas”¹²⁸.

1.2. El deber

El deber –y su contracara, los *ideales*–, refiere a las formas de representación de la comunidad, y a lo que habitualmente se entiende como “moral”; lo que Durkheim refería como *los modos de hacer, pensar y sentir, exteriores y coercitivos –moralmente– a los sujetos*¹²⁹. Se trata de los modelos de sujetos y acciones, distinguidos -y marcados por el grupo o la comunidad- como lo bueno, lo correcto o lo normal. Es el espacio de la conciencia o la subjetividad, vinculadas de entrada a la escucha o interpretación comunitaria. Es la relación entre el sujeto y su grupo.

¹²⁵ Max Weber, *Economía y Sociedad*, Tomo I, Capítulo 1 sobre “Conceptos metodológicos fundamentales”. Fondo de Cultura Económica. 2ª edición en español, México, 1964.

¹²⁶ En las conversaciones, por ejemplo, se reproducen el “observador” típico del grupo (como conjunto de distinciones y valoraciones con que la subjetividad se posiciona y moviliza en su mundo) y los participantes de la conversación (que se activan como un dispositivo lector de su “conocimiento común).

¹²⁷ Esto refiere a la conexión, por complejidad, entre el enfoque fenomenológico y la teoría de sistemas. Para ambas teorías el objeto no es plano, sino que está mediado por un observador y su esquema interno, que es colectivo. Es decir, sujeto y esquema son “observadores”. Ver Maturana, Humberto y Varela, Francisco, *Autopoiesis. La organización de lo vivo*, Editorial Universitaria, Segunda edición, 1992.

¹²⁸ Se trata de captar la realidad intersubjetiva que se construye en la interacción social. Al respecto ver Berger, P. y Luckmann, T. *La construcción social de la realidad*, Cap. I, “Fundamentos del conocimiento en la vida cotidiana”. También en obras de etnometodología y sociología del conocimiento común. Ver Manheim, K. *Ideología y Utopía*, Editorial Aguilar, Madrid, 1968.

¹²⁹ Durkheim, Emile, *Las Reglas del Método Sociológico*, Editorial La Pléyade, Bs. As., 1976.

La cuestión subjetiva se abre aquí en una forma específica del vínculo social, como constituyente de la “conciencia social”. Esto es, la representación en el sujeto de la *grupalidad* o colectividad. Por ello es que desde Durkheim pueden aprehenderse objetos como “la conciencia colectiva”, las “representaciones sociales”, o mas cercanamente, todas las formas del sentido donde lo que está en juego es la “solidaridad”, por consenso, sobre lo que el grupo entiende como lo socialmente exigido o instituido¹³⁰.

1.3. Grupo Focal y Grupo de Discusión

Este texto va a desarrollar esta distinción aplicándola a las técnicas del grupo de discusión y el grupo focal. El grupo de discusión, se propone, es especialmente apto para el análisis de los discursos sociales en su alcance “durkheimiano” –y por extensión “psicoanalítico”¹³¹–, mientras que el grupo focal lo es en su sentido weberiano; que el primero sirve para investigar el sentido de “las palabras”, y en ellas encontrar la conciencia del sujeto¹³² y su relación con la ideología de su grupo, y el segundo para investigar los relatos de las acciones, y en ellos encontrar “la experiencia” típica.

Jugando con los términos, el grupo de discusión nos informa de las *racionalizaciones* con que un grupo se representa a sí mismo, y el grupo focal nos informará de las *racionalidades* que organizan la acción. Por el primero, accedemos

¹³⁰ El concepto de *institución* es usado para indicar ambos registros: Durkheim señala, en el prefacio de la segunda edición de sus *Reglas del método sociológico*, que lo que ha definido como *hechos sociales* coincide con lo que de otras perspectivas se conoce como *instituciones sociales*, para remarcar su rango “convenido”, esto “creado socialmente”, en oposición a lo *natural*. Por su parte, en la propuesta fenomenológica de Berger y Luckmann, el concepto de “instituciones” designa la unidad básica del orden social, para indicar la cara del saber: las instituciones, en su planteamiento, corresponden al doble proceso de tipificación con que se “produce socialmente la realidad”: tipificación de actores y tipificaciones de acciones.

¹³¹ Una de las comparaciones del grupo de discusión puede ser el psicoanálisis donde queda el sujeto “solo”, sin preguntas ni otro, iniciando de esta manera la asociación libre. Pero a diferencia del psicoanálisis, donde la asociación libre lleva al sujeto a reconocer su extrañeza (inconsciente), en el grupo de discusión la palabra libre es la posibilidad de encontrarse como grupo, es decir de reconocer el sentido común. Por esto podemos decir que el grupo de discusión se asemeja más a la autobiografía, la cual tiene, como el grupo de discusión, un principio de orden interno, que organiza o dirige el discurso desde la propia palabra investigada y que permite que el sentido común confluya en una narración construida, en este caso, como –o desde el– grupo.

¹³² Con esto nos referimos a la conciencia moral, en el sentido Durkheimiano. Es decir, como relación del sujeto con el grupo y su(s) normatividad(es). El sentido es “moral”, como autoridad del grupo sobre el sujeto, o lo que es lo mismo, como escucha o interpretación grupal de la *significación y habla de los sujetos*.

a la dimensión “ceremonial” y simbólica de los mundos sociales –al significado comunitario, a los “temas” sociales y culturales, o lo que es igual, a aquellos objetos de representación que concentran la atención y se revisten de significaciones –o sentido– para el grupo *como tal*¹³³. Por el segundo, en cambio, accedemos a la dimensión “práctica” de los mundos sociales, que se sostienen en los consensos “cognitivos” respecto de lo “real”¹³⁴. Se observa así “la palabra del grupo” en los grupos de discusión, y la tipicidad social o colectiva en los grupos focales.

2. El Grupo de Discusión

La conversación libre –relativamente, como puede serlo en una sesión de investigación social– de un conjunto de participantes, con igual derecho al habla, y previamente desconocidos entre sí, produce un discurso y un grupo que lo produce¹³⁵.

Produce *un discurso*, que puede entenderse como la puesta en habla de la lengua social que comparten los miembros del grupo, y reproduce para su análisis, el hablar del grupo. Produce *un grupo*, que se crea entre los participantes, mediante el ritual y el trabajo de hablar como tal. Los grupos son esencialmente conversaciones, juegos de preguntas y respuestas con las que hablan su “realidad común”, discursos y códigos¹³⁶ con los que interpretan su mundo, sostenidas sus palabras en la autoridad del conjunto, por sobre la singularidad y la contingencia del tú.

En ese sentido, los elementos claves para la descripción de la técnica pueden definirse en las preguntas respecto a *Qué* discurso se reproduce en una conversación grupal, y en segundo término, respecto a *Cómo* hace el investigador para posibilitarlo.

¹³³ El grupo como tal puede estar representado religiosa, política o publicitariamente, en la tríada de palabras o normas que han resultado el “deber” y el “ideal” que analiza Durkheim. Ver Ibáñez, “Publicidad”, la tercera palabra de Dios”, en “Sociología de la vida cotidiana”. Siglo XXI. Madrid. 1997.

¹³⁴ Así por ejemplo, lo han desarrollado hasta el límite las llamadas “Sociologías del conocimiento”, desde Manheim hasta la etnometodología. Ver op. cit. MANHEIM. 1968. y op. cit. CANALES, M. 1993.

¹³⁵ La redundancia es circularidad: el grupo de conversación se produce conversando, y la conversación es sostenida por un conjunto de individuos que devienen en *grupalidad* durante ella. Por ello, el grupo de discusión o conversación, es un técnica para el análisis de las conversaciones de los grupos. Tiene la misma forma que su objeto, como la encuesta estadística con cuestionario estructurado lo tiene con las selecciones de los individuos. Ver JESÚS IBÁÑEZ. “Más allá de la Sociología”. Siglo XXI. 4ta Edición. Madrid. 2000.

¹³⁶ Jesús Ibáñez. El regreso del sujeto. Editorial Amerinda. Santiago.1991.

2.1. El Discurso del Grupo

a. Hacia la Grupalidad

El grupo de discusión produce, mediante conversaciones, una lectura del texto ideológico que vincula a los sujetos de un colectivo o “comunidad”. Así, reproduce el discurso grupal o palabra común. Por otro lado es frecuente en estas conversaciones que los hablantes “enjuicien” o sometan a valoración lo que entienden como la realidad, desde un horizonte normativo, o del “deber ser” o “ideal”.

Es un *habla*, en sentido específico, *normativa*: no se conversa de la experiencia vivida, sino (o al menos, también) de la lectura que de dicha experiencia hace el hablante desde su propia perspectiva ideológica¹³⁷. Esto ocurre por el direccionamiento general de la conversación hacia la producción de un “sentido común” o consenso respecto al tema en discusión. Así, la palabra individual se orienta a la palabra del grupo, y entonces busca el significado “compartido”.

En la palabra en grupo, en cambio, de lo que se trata es de “proponer los significados” que portarían tales hechos. Lo que manda entonces es la propuesta de una interpretación común, como significado compartido por los hablantes, y que pueda sostener el vínculo en el diálogo. Se trata de una propuesta de “mutuo entendimiento”, de una *grupalidad* o consenso.

b. Opiniones, juicios y prejuicios

El conjunto de participantes de la conversación, constituye un horizonte al mismo tiempo de normatividad y de fraternidad –o espacio de palabra propia, como lugar de la palabra liberada¹³⁸–. Puede comprenderse mejor esta específica modalidad “normativa” y “opinante” de la conversación o discusión en grupo, distinguiéndola del habla específicamente orientada al relato de la vivencia, o de la experiencia vivida (directa o indirectamente) de la acción. En el caso del habla “testimonial”, como la que acaece cuando se habla esencialmente de la “experiencia vivida”, ocurre que el hablante se orienta a reproducir “su verdad”: intenta apegarse a los hechos, mostrándolos para que los que escuchan

¹³⁷ Respecto a la manifestación de la ideología en el discurso ver op. cit., Valentín Volonishov, 1973.

¹³⁸ Internalizan así lo que A. Ortí proponía en el caso de la entrevista en profundidad, en la que se ubicaban ambos conceptos (normatividad y fraternidad) en “la grabadora” y en “el investigador” respectivamente: mientras el investigador establecía un espacio de complicidad, activada por el vínculo interpersonal, la grabadora introducía o remarcaba el principio de la “autoridad”, como escucha social. Ver Alfonso Ortí “La apertura y el enfoque cualitativo o estructural: la entrevista abierta semidirectiva y la discusión de grupo” en Manuel García, Jesús Ibáñez y Francisco Alvira: *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. 2ª edición, Editorial Alianza, Madrid, 1994.

analicen su significado. No busca el consenso, sino más bien la fidelidad del relato, la consistencia interna y su significado “subjetivo” para el hablante¹³⁹. Desde esta posición, el hablante no informa de lo que los sujetos hacen o dejan de hacer, sino de sus “opiniones” o creencias o –en un sentido literal– de las bases de sus juicios, sus prejuicios.

c. Normatividad

Lo anterior sea dicho para explicitar que el carácter normativo del discurso grupal no es un problema, sino la especificidad del objeto reproducido. La norma social, y por lo mismo la constitución social de la subjetividad, se juegan en su despliegue como discurso común, como consenso respecto al bien y al deber ser de la realidad. Desde allí, el sujeto se regula y ordena, y al mismo tiempo la sociedad se legitima o critica.

Así, no se informa de hechos, sino de códigos de valores con que apreciar tales hechos. Por ello, el grupo de discusión no es útil para el estudio investigativo de la “verdad”, ya que por ejemplo, la oculta por las mediaciones comunicacionales o del poder en cualquiera de sus formas. No puede ser entendido como una fuente de información, que habría sido despreciada o simplemente censurada. De lo que se trata es de estudiar la significación que los hechos puedan revestir para el intérprete común del grupo estudiado¹⁴⁰.

2.2. Cómo funciona el grupo de discusión

a. Condiciones generales para la posibilidad del uso de la técnica

El grupo de discusión es esencialmente una “conversación” que desarrolla un tema propuesto por el investigador. Esto es: lo “trata” o “tematiza”.

En el núcleo de una conversación cabe indicarse una modalidad de habla regida por la rotación de los turnos de “enunciación” y “recepción”, o mejor

¹³⁹

Por ejemplo, en un estudio sobre los significados sociales del 11 de septiembre chileno, un grupo de discusión era provocado así por el investigador: “¿Qué puede decirme del 11 de septiembre?”. La pregunta no aludía ni a lo vivido, ni a lo actuado o no. Se intentaba aludir directamente a los significados sociales y su modulación como decir común. No cabía entonces tener un temario ni menos un cuestionario: sino solo instalar el significante para que el propio grupo construyera sus significados.

¹⁴⁰

Puede entenderse así una paradoja que está asociada a la curiosa pregunta por la “veracidad de los hablantes” en situación de investigación. El hablante que miente –o lo que haya de mentira en el habla– es, en un sentido como el aquí propuesto, igualmente informativo que el habla que dice la verdad –o lo que haya de verdad en el habla en general–. El hablante puede falsear los hechos, pero no deja de verificar los criterios de juicio de aquellos. Miente respecto a la realidad de las acciones, pero habla en la escala o con los “valores” colectivos con los que dichos hechos son observables.

dicho, de habla y escucha. Se impone así una lógica paritaria o comunitaria, que reconoce a los participantes como sujetos en equidad enunciativa. Este fondo permite un modo del consenso básico: precisamente el que se produce o reproduce conversando, evitando los modos no paritarios de enunciación –como cuando el derecho al habla está concentrado en uno de los participantes–. La homogeneidad respecto al derecho al habla constituye la forma más exigida de la *grupalidad* conversacional, y es propia de las fratrías o redes horizontales. La variación que allí se introduce busca integrar las diferenciaciones de perspectivas o posiciones respecto a su propia y específica estructuración como colectivo social.

Pueden proponerse las siguientes condiciones básicas para el uso de la técnica.

A. LOS PARTICIPANTES NO CONSTITUYEN GRUPO PREVIAMENTE A LA REUNIÓN

Así, se diferencia “la conversación de grupo” de los “grupos de conversación”. La diferencia es sustantiva respecto a los objetivos de investigación. En el caso de los grupos ya constituidos, lo característico es la existencia de un fondo de escucha dado por sabido o “predicho”, o supuesto como lo “común”. De tal modo, la conversación habla sobre aquello que los une como grupo moral, pero no lo dice, sino que lo da por escuchado. Un grupo ya constituido no habla lo que los constituye como grupo, sino que desde aquello. En cambio, la no *grupalidad* previa, el desconocimiento previo del tema, y la posibilitación de la constitución del grupo en el proceso, permite la reproducción de lo “común” como el modo en que el grupo llega a reconocerse como tal y, así, a constituirse.

B. LOS PARTICIPANTES ARTICULAN UNA DIVERSIDAD QUE SIN EMBARGO SOSTIENE UNA EQUIVALENCIA RESPECTO AL DERECHO AL HABLA

La conversación supone ser del mismo grupo de hablantes, tener el mismo derecho al habla. Sólo entre los de un mismo grupo se puede conversar. Ser de un mismo grupo es tener la misma autoridad con las palabras. Equivalencia¹⁴¹ de poder o autonomía subjetiva.

Así, puede darse el caso de conversaciones imposibles cuando los participantes están separados por una barra cualitativa respecto al derecho al habla. Esto es, cuando la verdad o discurso común se establece como un acuerdo fundado en una voz dirigente o activa, y una voz censurada o callada. En las sociedades machistas, las mujeres no hablan delante de los hombres –lo hacen a sus espaldas, entre ellas–, o los niños no hablan delante de los adultos. En sus formas más

¹⁴¹

La discriminación social es siempre una discriminación que opera o se registra subjetivamente como diferencias en el derecho al habla, a participar con la palabra propia en la construcción del consenso grupal. Los discursos subalternos, por ejemplo, pueden cristalizar como tales y enunciarse como voz de minoría. Lo que Freire en su tiempo conoció como conciencia del “oprimido”.

complejas, toda la estructura de diferenciaciones jerarquizantes, clasistas, racistas, sexistas, operan en el mismo modo como derechos inequitativos al discurso o a la palabra grupal.

C. LA DIVERSIDAD DE LOS PARTICIPANTES NO LOS DIVIDE IRREVERSIBLEMENTE (PUEDEN LLEGAR A SER GRUPO)

No se puede hablar si no hay consenso posible. No se puede conversar como grupo lo que divide al grupo. No se puede ser grupo respecto a temas en que se hable “en oposición” o de modo recíprocamente contrapuesto. Así, una conversación entre empresarios y trabajadores, sobre la legislación laboral, no puede generar un grupo ni puede sostenerse como tal, esto es, como horizonte de acuerdo, en la medida que el tema mismo nombra y trata la no horizontalidad, o verticalidad, la no *grupalidad* y la contradicción. Y en esto no es esencial que el acuerdo del que se habla sea total o parcial. La consensualidad a la que se alude no se reduce a la forma de una negociación de verdad, sino a los lenguajes de base en el que puede hablarse también la diferencia y hasta la oposición. El derecho al habla está distribuido socialmente de modo no continuo. En ciertas conversaciones, dos participantes pueden tener el mismo derecho al habla (por ejemplo, empresarios y trabajadores respecto al fútbol) y en otros ámbitos no (por ejemplo, en el trabajo). Los grupos existentes no son sino contradicciones y tensiones, y su discurso tampoco, por ello precisamente la conversación tiene la forma polémica de la discusión de grupo¹⁴².

D. PERTINENCIA Y ENUNCIABILIDAD DEL TEMA DE CONVERSACIÓN

En el caso de las conversaciones con temas “propios”, apropiados o apropiables, el discurso fluye específicamente como “reproducción”. Puede decirse que conocer un tema y poder hablarlo son sinónimos, de modo que la conversación opera como un reproductor del sentido al “decirlo”. En el límite, las investigaciones sociales del sentido común se centran en esta dimensión. Les interesa medir o anticipar una medida del sentido, como el que circula cotidianamente, o como el que organiza el sentido común y –por ser hablado sin

¹⁴²

Esto es lo que está a la base de la discusión sobre el mejor nombre para esta técnica, si grupo de conversación o de discusión. En su primer uso español, y en parte en ciertos usos de los grupos focales, la noción de discusión tiene que ver con una modalidad conversacional en que primara el principio de persuasión racional. En la conversación, la persuasión racional no aplana otras formas de conversación no racionales, ni se orienta a una persuasión, sino más bien a la “integración” de la palabra propia en la palabra común. Pero las conversaciones de las investigaciones sociales tienen un componente esencial de discusión: la discusión puede entenderse como el método de investigación social moderno de los mundos de vida, como esclarecimiento de la verdad a partir de la argumentación y la contra-argumentación –doble cara de una expresión por lo demás igualmente sensible a esta sutil diferencia, “*conversando se entiende la gente*”, o “*de la discusión sale la luz*”.

problemas– corriente. Cabe distinguir aquí modalidades en que la “enunciabilidad” del tema puede llegar a ser crítica. Para ello es importante considerar:

La Pertinencia:

El tema de conversación tiene que ser apropiable por el grupo, en el sentido de disponer de un discurso para él. No se habla de temas sobre los que no se sabe qué decir, por ejemplo en el sentido de temas “especializados”. En sentido más amplio, se está refiriendo aquí al “interés” del tema para el grupo.

La Legitimidad:

El tema puede a su vez estar asociado a “restricciones culturales al habla”. Es el espacio de lo “decente”, entendido como lo decible o conversable. En su opuesto, entran los temas que resultan tabúes, en general o entre colectivos sociales¹⁴³.

E. EL INVESTIGADOR PROVOCA LA DISCUSIÓN CON TEMAS ABIERTOS Y PERTINENTES A LA CONVERSACIÓN DEL PROPIO GRUPO, ENTREGANDO LA DIRECCIÓN DEL HABLA A LOS PROPIOS PARTICIPANTES.

La conversación del grupo de discusión se dirige desde dentro. El núcleo de la técnica es posibilitar esto: que la palabra circule de sujeto a sujeto, entre ellos, como una entrevista interna y autoaplicada. En tal caso, ha de desarrollar las modalidades de intervención típicas en los estudios cualitativos, intentando cada vez provocar sin conducir el discurso investigado. En vez de preguntas previas, intentará encontrar las pertinentes y oportunas al discurso investigado; y en vez de hipótesis, comprensiones e interpretaciones del discurso investigado que pueden reformularse al grupo. En todos los casos, se tratará de intervenciones que en caso de dirigir el habla investigada, lo harán “desde dentro” de la conversación que esta viene desarrollando. Serán por así decir,

¹⁴³

Hace unos años no se podía hablar en grupo sobre sexualidad. Hacerlo era intervenir en su núcleo el tabú que lo prohibía. Fue el caso de las JOCAS, Jornadas de Conversación en Afectividad y Sexualidad, que aplicaban una técnica en lo sustantivo equivalente al grupo de discusión, salvo en dos puntos: se hablaba de un tema que en la vida cotidiana no se hablaba, y se hacía en grupos de compañeros de curso. Esta vez, aunque se conocían previamente, no eran grupo todavía en el tema de la sexualidad. En tiempos de dictadura, no se podía hablar de política. Los grupos de discusión que se realizaron desde principio de los 80, en ese sentido, traían consigo también esta dimensión crítica respecto a la metodología: hablar de política era un modo de “recuperar” la palabra ciudadana. Por ello, los grupos de discusión en esas circunstancias operaban a medio camino entre dispositivos de investigación social y dispositivos de “intervención” social. En ambos casos, la sociedad no es la misma después de investigarse, pero no en el sentido en general en que esto vale para toda investigación, sino en el sentido específico de resultar “transformada” estructuralmente en el ámbito en referencia –la sexualidad, la política.

acotaciones de diverso tipo, pero siempre alusivas y remitidas –o remitibles por ampliación– al habla del investigado.

Enrique Alonso propone, por ejemplo, seis modos típicos de intervención de un investigador que no desvían ni dirigen desde fuera el habla investigado: según se refiera a la *dimensión Modal* (el tono, la actitud, la emoción o enunciación) o la *dimensión Referencial* (el enunciado, el significado), y según se le *repita, pregunte o declare*, puede dar cuenta de ecos, reflejos, preguntas de contenido y preguntas de actitud, complementaciones o interpretaciones¹⁴⁴. Lo que interesa es subrayar que en todos los casos puede asistirse a una misma lógica de intervención: provocar el habla sin dirigirlo desde afuera; llevarlo por sus propios caminos, incluso a veces más allá de donde este llegara en un primer movimiento. Lo mismo puede darse en el grupo de discusión: el investigador puede intervenir, pero su intervención ha de organizarse desde la conversación que está propiciando y que comienza a analizar.

No cabe entender como conversación libre una dirigida por una pauta de preguntas aplicada sistemáticamente a los investigados. En tal caso, la conversación como recuperación del habla como pregunta es retraída a su forma de “respuesta”. Toda la dinámica grupal conversacional queda así completamente re-editada, y es lo que analizaré más adelante como Grupos Focales. Una conversación sólo es posible en la medida que la dirección básica de la palabra se mantenga en el interno de los participantes. Por ello, no puede dirigirse ni comprenderse desde fuera.

2.3. Las fases

a. Acontece habitualmente una doble dinámica que es característica de la técnica

Una dinámica propiamente “grupal”, que conduce desde un estado inicial de “individualidades” sólo reunidas externamente por la instancia investigadora, a un estado posterior, propiamente “grupal” o reunida desde dentro –esto es, entre los participantes–. Y junto a ella, como espacio en que esta puede darse, una dinámica “textual”, que se inicia en la propuesta de un tema por el investigador, y se desarrolla como “discusión” o conversación del mismo por los participantes, hasta alcanzar el consenso o agotamiento de significaciones.

¹⁴⁴

Enrique Alonso, en *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Editores: Juan Manuel Delgado y Juan Gutiérrez.

b. Ambos procesos pueden describir –aún a costa del esquematismo– un ciclo de fases por las que pasa característicamente la doble dinámica señalada

- i. En una fase inicial, puede describirse una situación de individualidades no relacionadas internamente, sino sólo por la común determinación de la situación investigativa que les reúne. La situación puede describirse como un conjunto de personas, reunidas en torno a una mesa como en una tertulia cualquiera. La diferencia radica en que, en este caso los participantes no se conocen entre sí y, además, han sido convocados a una instancia investigativa. En este momento, los participantes tienden a estar replegados sobre sí, o estableciendo contactos bilaterales. No hay grupo, ni hay conversación grupal.
- ii. En una segunda fase, con la llegada y presentación del investigador, se produce una polarización en torno a él. No hay así, todavía, grupalidad –pues las relaciones son al modo de los públicos respecto a un tercero al inicio de un acto o ceremonia: un conjunto de relaciones singulares con un mismo centro–. En esa situación, el investigador estructura lo que viene, desestructurando de paso las formas conocidas de relacionamiento. Su presentación es la de un otro que resigna su posición de dirigente: no hará preguntas, e invita a conversar libremente sobre el tópico preconcebido, por lo demás difusamente.
- iii. En una tercera fase, el investigador introduce el tema de la conversación que busca propiciar y entrega la palabra a los investigados. Se constata así una primera crisis de “estructuración”. La provocación en falso instala una crisis. Quien dirige la reunión, al menos formalmente, no lo hará sustantivamente. En la renuncia a las “preguntas” ha dejado vacío el principio de gobierno de la situación, al menos respecto a los cursos que puede tomar el habla. Tampoco hay aquí formas grupales, que puedan asumir el vacío de dirección que deja el retiro, o autoinhibición, del investigador. No se sabe qué decir, pues la costumbre es la de responder preguntas, cuando no lisa y llanamente escuchar exposiciones. Le resignación del habla por parte del preceptor de la reunión deja en su lugar el silencio. Si nadie habla, la comunicación comienza a circular en todas las direcciones y desata tendencias de inquietud y presiona por una autoridad en el lenguaje, que restituya el orden de las cosas y la distancia entre los sujetos. Esto es, que haga el puente y la frontera para poder comunicarse y no fundirse, como en el silencio.

En ese momento habitualmente, el preceptor es reconvocado por algún participante a aclarar o precisar su interés o pregunta. Entonces, el investigador vuelve a reponer la dinámica, reafirmando el propósito de escuchar y no dirigir con preguntas. De vuelta, de modo equivalente a la entrada, puede ocurrir también habitualmente momentos de silencio, más o menos tensos, que muestran precisamente el vacío de direccionamiento que la acción paradójica del investigador (un director que no dirige) ha concitado. La misma tensión que acumula el silencio, presiona por los intentos de asumir la investigación a hablar por alguno de los participantes.

- iv. Luego, hablantes individuales intentan tejer su discurso. Esta vez, la mirada o atención sigue en el investigador, pero ahora como una demanda de certificación o validación de las direcciones en que se intenta el habla. Como si el moderador que no hace pregunta, al menos ha de saber la distinción entre las buenas y malas respuestas. En tal evento, el investigador debe escuchar atentamente todo, con un interés parejo y respetable. Ni había una pregunta, ni hay un catálogo ni inventario de respuestas. Todo puede ser dicho. El investigador reproducirá su disposición de escucha abierta al no marcar las respuestas o primeros dichos como más o menos pertinentes, volviendo a instalar la cuestión abierta de la “autoridad” y con ella, de la “verdad”.

A continuación el hablante individual gira hacia el grupo. En vez de pedir preguntas, o certificados de respuestas fuera de sí, las busca dentro de un grupo por formarse. De un tercero –el otro, distinto y ajeno a los seis o siete participantes– a un nosotros posibles. Comienza así propiamente la conversación y la constitución del grupo en ella.

Es ese el momento donde comienza propiamente la doble dinámica ya señalada. Por una parte, el grupo comienza a constituirse como el nosotros que sostiene la conversación y respecto a la cual es al mismo tiempo autoridad y participante, y junto a ello comienza a tejerse o textualizarse el significado buscado en la investigación. La dinámica continúa con un recorrido del habla por el conjunto de tópicos y lugares comunes que permiten, al mismo tiempo que la producción del texto a analizar, la conformación del consenso que sostiene la red grupal. Se hace el grupo y su discurso. En esa fase, la central y principal de la dinámica, la presencia del investigador es menos relevante que en el inicio, y puede progresivamente comenzar a intervenir. Pero ahora, el investigador hablará con un grupo que conversa.

- v. Cuando el grupo ha alcanzado este estado conversacional entre sus participantes, y, en ese sentido, cerrado desde dentro respecto al investigador, se despliega el texto compartido intersubjetivamente, la lengua social o común, y que sostienen su acuerdo posible o su mutuo entendimiento.

La dinámica fluye hasta que el grupo alcanza su acuerdo o agota su variedad discursiva. La razón del grupo es por sí misma fuerte, y no se llega siempre ni se avanza a un grupo de razón. La razón del grupo es la evidencia del consenso, de la existencia de una tercera voz compartida por todos los hablantes. Voz tercera que es en parte también la propia. En este sentido, el consenso es mítico –establecido el acuerdo, ya no queda más que decir– y el grupo se cierra y puede hasta interpelarse a sí mismo. No es extraño que el grupo, al final, vuelva incluso sobre los hablantes más pasivos para obtener su integración, al menos como confirmación de su acuerdo o pertenencia.

c. Recreación de la constitución de un grupo: el discurso como resultado y constituyente

De este modo, la técnica del grupo de discusión puede definirse como una recreación de la constitución de un grupo, para la reproducción de su discurso (resultado y constituyente). En la recreación de la constitución de un grupo, como producción de un habla común, de un acuerdo interpretativo, de una palabra propia y singular común por sobre el silencio y las individualidades, se posibilita la reproducción del discurso constituyente del grupo. Puesto el grupo a “constituirse”, lo hace a través del habla.

Los grupos de conversación constituyen así una representación “en vivo” de una escena social primordial, en cuanto que posibilita que un conjunto de individuos deriven o se reconstituyan como un grupo, a través de la puesta en común de la palabra, en la “comunidad de palabras”. Por ello es una técnica esencialmente apta para el estudio de lo que hay de comunitario en la sociedad. Esto es, el sentido común como espacio en que la subjetividad y su *grupalidad* se reproducen en una tensión como conciencia e ideología. Es una técnica apta para el estudio de la realidad compartida, del sentido común, del discurso social, de la lengua en que se habla.

3. El Grupo Focal

3.1. La Directividad

Habitualmente se señala que la diferencia central entre los Grupos de Discusión y los Grupos Focales corresponde a una diferencia de *Directividad*. La diferencia entre ambos recursos, sin embargo, queda mal comprendida cuando el énfasis se pone en esta dimensión. En primer término, pues ambos son directivos: el grupo de discusión genera un orden tan dirigido como el que acontece en una conversación, o en unas conversaciones en grupos focales. La diferencia radica en que mientras en el primero la dirección está –en un ámbito determinante– ejercida por el propio grupo investigado; en el grupo focal en cambio, la dirección esta ejercida continuamente por el investigador. Sin embargo, ambos siguen siendo dirigidos por la instancia investigadora. Ocurre que en el grupo de discusión la dirección de la sesión la tiene el grupo sólo en una dimensión, la cual se halla acotada por un segundo ámbito en que la dirección igualmente permanece en el investigador. La posibilidad de habla que se abre en la conversación libre, esto es, sin pauta de preguntas, no es propiamente libre respecto a otras posibilidades de acción (en vez de opinar, o testificar sobre lo vivido, decidir y/o hacer). Cuando aquello ocurre, la forma ya no es propiamente de “investigación”, sino de intervención social –por ejemplo, como investigación–acción y en general en todos los modos en que el observado es al mismo tiempo observador y actor.

3.2. La Focalización

Un modo más adecuado de entender la posibilidad metodológica de los grupos focales es atendiendo a su fundamento en el diseño de las entrevistas focalizadas, que planteara entre otros Robert Merton¹⁴⁵. No es casual además que su antecedente sean, directamente, las “entrevistas” individualizadas. El grupo está focalizado en el sentido propuesto por Merton, como palabra centrada en la *experiencia vivida*, entendida directamente como la representación o comprensión que tiene el sujeto de lo que hace, hizo o hará, desde sus conexiones de motivación y orientación, hasta la definición de contextos; en suma, un esquema observador, un programa de un sujeto actor, o lo que es igual, de un sujeto en situación.

¹⁴⁵

R.K. Merton, M. Fiske y P. Kendall, *The Focused Interview: a manual of problems and procedures*, Edit. Glenconl Ill., USA, 1956.

a. Vivencias y acciones

Lo cotidiano designa un conjunto de *vivencias*: esto es, de unas entidades que ocurren para y entre sujetos. Lo cotidiano no designa un conjunto de *hechos* en su sentido *objetivo* clásico, ya que las vivencias no pueden estar sino dentro del dominio *subjetivo*¹⁴⁶. En la experiencia vivida, lo que se “vive” es una acción. De lo que se habla en el grupo focal es de lo vivido como actor, en una situación. Lo que ocurre en ella es un esquema mental que modela o representa una inserción del sujeto en su cotidianidad, en el que describe un orden de “realidad”, o un conjunto de condiciones reales y acciones posibles. Una realidad tal cual es, y lo que se puede hacer allí, de modo que se regula el sentido típico de la realidad “vivida” o actuada.

b. La perspectiva observadora del actor

El grupo focal tiene por objeto el análisis e interpretación de los sentidos de la acción –el sentido práctico individual–. De lo que se trata es de reconstruir con el informante investigado todas las perspectivas comprensivas o interpretativas que el sujeto “computó” o supo, como obviada o explícitamente, al darse la situación o acción investigada.

Se trata, en todos esos casos, de reconstruir la perspectiva observadora, o perceptiva, del actor que define sus precomprensiones de actuación. De este modo, a través del grupo focal, puede accederse al conjunto de “saberes” con que los actores se orientan en sus acciones, y que integra de modo privilegiado la acción de otros y otras acciones del mismo actor. Lo que así se aborda son las tramas de precomprensiones en la acción, que operan a modo de pautas preestablecidas como expectativas típicas o normales, con las que se organizan las coordinaciones entre actores.

c. Las racionalidades de la acción

En este sentido, el Grupo Focal es especialmente útil para el estudio de “racionalidades” o lógicas de acción en un colectivo determinado y respecto a un campo práctico determinado, porque permite la comprensión de la acción, al interpretarla desde la perspectiva del actor que la realiza.

No es por tanto una técnica apta para el estudio de las opiniones, como en el caso de los grupos de discusión. En estos términos, es esencialmente una entrevista focalizada pluri-individual, donde la *grupalidad* ha sido reducida a un momento subordinado dentro del esquema, y donde la conversación “libre” también ha sido reducida a forma interna y supeditada a un ordenamiento exterior por el investigador, tanto en los temas como en los turnos de habla.

¹⁴⁶

Op. cit., Canales, M., 1993.

Por ello no genera discusiones. Sin embargo, lo que produce es un conjunto de relatos de experiencias, de varios individuos y en varias dimensiones. Se reproduce así el “observador” que dirige la acción del sujeto en dicha experiencia: lo que “pasó”, descrito desde la posición del sujeto. En otros términos, se trata de conocer las disposiciones que asumen los actores en tales órdenes de acciones, a partir de sus comprensiones de lo que es real y posible allí; comprensiones que resultan de sus observaciones de las relaciones que, como sujetos, establecen con el mundo.

d. Testimonio y narración en el habla focal

i. Testimonio:

En el caso del habla centrada en la experiencia vivida, el registro base es la testificación mediante la cual un sujeto relata su experiencia, o lo que es lo mismo, conocida desde su interior en tanto observador inevitable, privilegiado –y a veces único– de la “realidad” de la que habla; una realidad interna, entendida como sentido mentado, que se muestra a través del testimonio de quien la conoce directamente. Por lo demás, la testificación constituye un dispositivo retórico, explícito o implícito, siempre presente en las técnicas cualitativas. El testimonio sirve –como una lógica imaginaria o de relación del sujeto con el grupo– al estudio de sentidos típicos de acción ya que se sostiene en la “autoridad cognoscitiva” del propio actor que la vive, erigido en testigo-informante de nuestro objeto. En este sentido, no se trata que la subjetividad se reproduzca en lo que tiene de grupalidad, para su análisis, sino de que la subjetividad “testifique” lo “hecho”, reproduzca lo mentado, desarrolle hasta en sus mas mínimos detalles, lo que “vio” cuando actuaba, el relato de lo que vio o “percibió” como “realmente ocurriendo”, de modo de identificar allí patrones básicos de “orientación” a la acción. Esto es, lograr una reconstrucción de los esquemas de actuación de los participantes en una situación, donde además el sentido puede pensarse en una doble lógica: En una lógica “simbólico grupal” y en una lógica, “práctico-individual”, como significado común o como sentido típico de la acción.

ii. Narración:

Esta forma testimonial –que provee de un principio de verdad de lo relatado– acopla con la forma narrativa. Las entrevistas focales, explícita o implícitamente, tienen la invitación al relato, a contar, a contar la verdad, el saber o haber visto. En la disposición de “contar”, la subjetividad queda situada al mismo tiempo como “narradora” y como “participante” de lo narrado o en la situación narrada. Puede definirse así como el modo en que un actor sabe de su acción.

3.3. La pauta de trabajo en el Grupo Focal.

Una pauta típica de grupo focal tiene la forma de un cuestionario abierto o de un temario. Para ello, descompone la acción objeto en múltiples dimensiones constituyentes. En conjunto, tales preguntas modelan una experiencia, al construir un conglomerado de posiciones de observación que, ocupadas por los participantes, posibilitan su reproducción testimonial del sentido típico de la acción. Es de señalarse que, en este caso, lo que ocurre es análogo a lo que pasa en una entrevista individual directiva¹⁴⁷.

a. Se establece así un doble ritmo en la sesión: Entre las preguntas y dentro de las preguntas

Entre las preguntas, se instala un espacio dirigido por el conductor; dentro de las preguntas, cabe constituirse un espacio dirigido por los propios participantes, en una emergencia “grupal”, dentro de la predominante dimensión de pluralidad simple, sin nexos. El direccionamiento a través de preguntas, concentra o focaliza el discurso en una dimensión específica de un campo o experiencia, logrando así recorrer la acción en todos sus momentos.

El direccionamiento a través de la estimulación de la participación ordenada de los distintos participantes, permite el agotamiento de variación de estructuras de sentido mentado en las acciones.

Articulados, ambos direccionamientos proveen al investigador de un dispositivo de reproducción de discurso, que fortalece la variedad de significaciones de la acción, entre sí. La pluralidad de perspectivas posibilita un agotamiento del discurso a partir del roce sistemático de cada una de las posiciones de habla específicas. El orden o direcciones externas de la conversación, que se regula como sistema de preguntas y estimulación directa a la intervención, distribuyendo “ordenadamente” o metódicamente los turnos de habla y escucha, permite que la sesión produzca un conjunto de relatos de experiencia, organizados de modo estable por la “individualidad” de los hablantes y por la conexión a una pregunta.

b. Grupo Focal y Grupo de Discusión: dos dinámicas diferentes

El grupo focal, aún a costa de arriesgar el valor comunitario de la palabra, o reducirlo a su función de escucha “pasiva”, agrega potencia a su capacidad “revisora” del discurso, al activarlo metódicamente en la doble hélice de “dimensiones”

¹⁴⁷

Esto es relativo al dato básico de la investigación cuantitativa –individuo, variable, valor– la cual reproduce como construcción del dato, articulando la relación individuo-pregunta (dimensión de la experiencia), pero sin alcanzar una propuesta de respuesta o “variabilización completa”.

y de “individuos”. Puntúa los temas, y así logra que los participantes los hablen en todas sus caras, y puntúa los turnos de habla, de modo de que todos los participantes hablen cada vez.

En el grupo de discusión, en cambio, la escucha que se reproduce, siendo mas abierta y propia de la grupalidad que se forma, no asegura que el discurso se reproduzca en todas sus dimensiones posibles ni por todos los hablantes. Algunos temas no se hablan, algunos hablantes no lo hacen. Sin embargo, lo que se posibilita así es que el grupo opere como un selector de pertinencia o significación: el grupo no lo habla o porque no puede o porque no la interesa hacerlo¹⁴⁸.

4. La Muestra

4.1. Muestra razonada y representación estructural

Habitualmente se emplean dos nociones para iniciar la modalidad específica de la muestra cualitativa. Se le llama “estructural”¹⁴⁹, o validada por “saturación”¹⁵⁰. Cada una de esas nociones trae parte de la lógica con que se construyen las muestras para los grupos focales o de discusión.

a. La Muestra Estructural

Se entiende como muestra estructural aquella que intenta representar una red de relaciones, de modo que cada participante puede entenderse como una posición, en una estructura. La muestra así tiene la misma forma que su colectivo representado. Puede contrastarse con la muestra estadística, donde el conjunto (población) y los elementos (individuos) se definen por dimensiones variabilizadas y medidas por unidades numéricas. Cada individuo es equivalente a todos los demás, reducido a su modalidad abstracta de “unidad” de cuenta. En el caso de la

¹⁴⁸ Esto es un ámbito de significación no pertinente a su propio discurrir o significar el mundo. El hablante que no habla, en una conversación, habla con su silencio de verificación. Verifica o confirma, *grupaliza*, con su silencio que asiente. Por ello es frecuente que los participantes del grupo pregunten al final de la sesión a algún participante que ha permanecido en silencio, su parecer, para confirmar su “acuerdo”. Así se representa la *grupalidad*, en riesgo si el silencio se mantiene como tal, suspendiendo el posible y radical disenso, esto es, la no *grupalidad* del grupo y la no verdad de la palabra.

¹⁴⁹ Ibáñez, Jesús: “Perspectivas de la Investigación Social: el Diseño en las tres perspectivas”, en Op. cit., García, M., Ibáñez, J. y Alvira, F., 1994.

¹⁵⁰ La información que tiene un discurso está organizada en varios niveles. Hay un principio doble de articulación, en temas y variaciones de esos temas. La articulación “tema” designa una isotopía, un lugar común. Son temas clasificatorios, o *clasemas*, que reúnen un conjunto de elementos que comparten aludir o tratar el mismo tema, y que se diferencian entre sí por hacerlo de modo distinto. Ver J. A. Greimas, *Semántica estructural*, Editorial Gredos, España, varias ediciones.

muestra cualitativa, cada participante es distinto a los otros, y representa una perspectiva diferenciada, componente de la perspectiva común que el grupo reúne.

b. La Muestra por Saturación

La saturación puede entenderse como el agotamiento de información “nueva” que agregue isotopías o variaciones en las ya conocidas. En su forma más difusa, es la tendencia a la “redundancia”, o repetición, que opera a nivel de los *clases* y las variaciones estructurantes. Refiere a cuando ya está todo dicho.

Si la muestra es representativa ha de darse que uno de los grupos y sus conversaciones, como textos o discursos, contengan la misma información que el texto representado (el discurso del “colectivo” investigado a través del análisis de estas muestras). Esto es, que cabe esperar la misma conversación en grupos que representen esta misma diversidad social. Este es el modo en que la saturación cierra la muestra y señala la “representatividad” de esta, respecto al conjunto social investigado a través de ella. La muestra termina así de diseñarse cuando finaliza el análisis. Este concluye cuando ya no encuentra más elementos en las conversaciones que no hayan sido ya dichos, cuando la variedad redunda.

4.2. La regulación de la homogeneidad y la heterogeneidad

La estrategia muestral se organiza desde la regulación de la heterogeneidad y la homogeneidad de los participantes, dentro de los grupos, y entre los grupos. Y así logra una muestra que representa a su universo ajustándose a su imprecisión: el universo que queda representado lo es en una diversidad regulada por la heterogeneidad introducida en los grupos y entre grupos, y al mismo tiempo por la redundancia encontrada al final del análisis. En ese sentido, el principio básico es intentar grupos que integren suficiente diversidad como para cubrir la forma propia y típica del habla grupal. Esto es, de conversaciones que pudieran haber tenido forma por sí mismas.

La variedad entre grupos de la muestra se guía por otro principio: asegurar representar el conjunto de perspectivas básicas de la conversación colectiva. Se trata de enfocar con distintos o equivalentes lentes, a alguno de dichos grupos, para conocer en detalle su palabra común o sentido típico.

a. Grupos heterogéneos

Mientras más heterogéneo es el grupo, y aquello puede incorporarse en un sentido cuantitativo (mientras más perspectivas diferenciales considere el diseño muestral) o un sentido cualitativo (mientras más distantes sean las perspectivas consideradas), más variación de estructuras de significación pueden integrarse, de modo que el sentido se hace más complejo y denso.

La mixtura asegura conversaciones multicentradas, pero tiende a representar demasiado bien al grupo, mejor que este mismo, en la medida que posibilita una conversación que habitualmente no se da. Así, el grupo reproduce un grupo que todavía no es.

b. Grupos homogéneos

Mientras más homogéneo es el grupo, puede darse una mayor intensidad de consenso, y reproducción de la estructura básica del discurso. La no mixtura posibilita conversaciones unicentradas, pero tiende a representar una modalidad muy específica de grupo, de modo que reproduce más exactamente las conversaciones o *grupaldades* existentes, pero le resta al discurso la posibilidad de interrogarse y desplegarse por ausencia de contraste. Se generan así grupos de discurso plano y consensual, en que rápidamente comienza el reconocimiento grupal. Así cabe consignar también la heterogeneidad que se propicia.

4.3. La escala o amplitud del foco en las muestras

La muestra se construye así como un lente que observa las redes sociales e intenta reproducirlas. Según la apertura o cierre del lente resultará una muestra que representará a una red más o menos “específica” o concreta, o más o menos abstracta y general.

Es como si la sociedad, en tanto red de relaciones entre los sujetos, que los ordenan y ligan entre sí en una estructura que los diferencia y jerarquiza, pudiera ser representada a distintas escalas (lente y distancia). Con muestras muy abiertas se alcanza una representación difusa de colectivos muy amplios y por extensión habitualmente “poco densos” o intensos. Con muestras muy cerradas, donde cada componente del grupo está definido por múltiples y estructurados rasgos de alta especificidad social, se alcanza la representación de un colectivo más denso y menos extenso. La muestra abierta opera como un lente de gran amplitud y poca precisión. Y a la inversa, la muestra cerrada –la que define a sus componentes según articulación de criterios o rasgos de alta o mayor especificidad–, proporciona representaciones más nítidas de colectivos mayormente circunscritos por una identidad o posición social específica.

La selección de la escala de la muestra, esto es, el determinar si representará colectivos extensos y poco densos, o colectivos densos y poco extensos; obedece a la complejidad misma del estudio en cada caso. Si el estudio ha predefinido como su “objeto de estudio”, a un conjunto social abierto y extenso (por ejemplo, clases sociales), o un conjunto social cerrado e intenso (por ejemplo, “profesores de castellano”), definirá una estrategia muestral pertinente. Por lo demás se trata de una operación en un continuo, esto es, se trata

de nociones relativas, porque la operación lógica cada vez supone moverse en ambas direcciones.

4.4. Ejemplos de muestra de distinta escala

a. Opinión pública y clases sociales

En un estudio reciente¹⁵¹ sobre opinión pública, se diseñó una muestra de cuatro grupos, que enfocaran, cada uno por separado, a las “elites” sociales (clase alta), a la homogeneidad o grupos integrados (clases media), a los colectivos en promoción social (desde la pobreza a la integración, clase media baja), y los excluidos sociales (clases pobres). Dentro de cada grupo, además, se distinguía por género, edad y por especificidades de cada uno de los colectivos referentes. En el caso de la elite, esto se dio articulando empresarios con profesionales y directivos. En el caso de las clases medias, articulando profesionales con empleados. En el caso de las clases bajas, obreros y microempresarios. En el caso de los pobres, trabajadores cesantes y trabajo “informal”.

La representación es en extremo “lejana”, pero en beneficio tiene un amplio alcance. Logra extrapolar el discurso común de sujetos diversos entre sí, desde una misma perspectiva, a múltiples otras. En este caso, habiéndose establecido una perspectiva base como el “estrato socioeconómico”, las distinciones internas que se puede concebir son múltiples. El criterio para seleccionar las señaladas, obedece a la indicación de dos perspectivas transversales que cruzan la variable clase (edad, sexo) y dos perspectivas diferenciadas internas en cada estrato (por ejemplo: empresario-profesional “exitoso”).

En este caso, la definición de las diferenciaciones dentro de los grupos, opera por “razonamiento”: se elige aquellas posiciones en relaciones sociales que fundamentalmente inciden o tienen eficacia discursiva, o lo que es igual, potencialidad de discurso autónomo.

Un modo complementario podría ser el de incluir más grupos del mismo estrato en la muestra, de modo de poder avanzar hacia perspectivas cada vez mas específicas. En este caso, un segundo grupo podría haber operado con la distinción “rural-urbano”, o incluso alcanzando distinciones propiamente discursivas como religión, ideología política, etc. En conjunto se obtendría al mismo tiempo una representación de una zona extensa e intensa, al cubrir la multiplicidad de sus modulaciones (o su densidad).

¹⁵¹

Informe de Desarrollo Humano, *Significados sociales de la Seguridad*, PNUD, *Paradojas de la modernización*, 1998, Santiago.

b. Demandas sociales a la enseñanza media

En un estudio para levantar las demandas sociales a la educación media¹⁵², se diseñó una muestra que intentó cubrir la red de actores demandantes en el plano de la educación media, donde cada uno de ellos delata complejidad y autonomía discursiva. Por lo mismo la muestra debió plegarse a la red o sistema social de la educación media, para identificar todas las posiciones pertinentes. El razonamiento de la muestra, en este sentido, es el ajuste a la estructura de posiciones en el sistema educativo. Se genera así una muestra que tiende al “cierre”, esto es, a representar zonas acotadas progresivamente (empresarios, universidades, egresados), que a su vez deben especificarse (grandes, medianos, pequeños empresarios, agricultores, servicios, etc.), regiones (universidades regionales, carreras científicas o profesionales y carreras artísticas y humanistas, etc.), egresados (obreros, empleados, cesantes, hombres y mujeres, etc.).

La especificación progresiva se justifica, en este caso, por su acople con el propósito del estudio: la demanda se constituye en el interior de un sistema de relaciones, que se manifiesta y se hace significativo de modos distintos en cada una de las posiciones de aquel. La muestra estructuralmente, en este caso, da cuenta de la estructura del sistema educativo en el que ha de inscribirse la demanda de transformación.

c. Culturas sexuales y factores de riesgo

En el caso de una investigación en sexualidad ocurre algo análogo a lo anterior. Se trataba de obtener una muestra que representara la diversidad de “culturas juveniles”, en el entendido de que la sexualidad viene organizada y significada en esos contextos. La muestra así no podía sólo cubrir las distinciones básicas y transversales (género, edad, inicio, salida), sino otras específicamente culturales. La construcción de la muestra, en este caso, razona a partir de los conocimientos previos sobre las culturas juveniles y se prueba a sí misma en el proceso de investigación (allí descubre la existencia de otras culturas no previstas, o incluso puede concluir que ciertas diversidades culturales no lo eran, al menos en el sentido definitorio con que se previó en la muestra).

No se trataba en este caso de representar la estructura de un sistema –como el educativo– sino (del mismo modo que en la representación del primer ejemplo) una “diversidad” de perspectivas que en este caso, se constituyen a sí mismas como “comunidades”.

Es lo que se entiende por el carácter razonado de las muestras cualitativas. La razón de la muestra es su ajuste a las estructuras o relaciones internas que puede distinguirse en el colectivo social referente.

¹⁵²

Demandas Sociales a la Enseñanza Media, Ediciones ITACA, Santiago, 1992.

Bibliografía

BERGER, P. y LUCKMANN, T. *La construcción social de la realidad*, Ediciones Amorrortu, Buenos Aires, 1979.

CANALES, MANUEL y BINIMELIS, ADRIANA, Artículo "El grupo de discusión" en *Revista de Sociología*, Ediciones del Departamento de Sociología de la Universidad de Chile, Santiago, 1994.

CANALES, M. y PEINADO, A. "El grupo de discusión" en *Metodologías cualitativas de investigación social*, Editorial Síntesis, Madrid, 1994.

DURKHEIM, EMILE, *Las Reglas del Método Sociológico*, Editorial La Pléyade, Buenos Aires, 1976.

GARCÍA, MANUEL; IBÁÑEZ, JESÚS y ALVIRA, FRANCISCO: *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*, 2ª edición, Editorial Alianza, Madrid, 1994.

GARETÓN, MANUEL ANTONIO y MELLA, ÓSCAR (Editores). *Dimensiones actuales de la sociología en Chile*, Ediciones Bravo y Allende, 1993.

GREIMAS, J. A. *Semántica estructural*, Editorial Gredos, España, varias ediciones.

IBÁÑEZ, JESÚS. *El regreso del sujeto*, Editorial Amerinda, Santiago, 1991.

———. "Publicidad, la tercera palabra de Dios", en *Sociología de la vida cotidiana*, Siglo XXI, Madrid, 1997.

———. *Más allá de la Sociología*, Siglo XXI, 4ª Edición, Madrid, 2000.

ITACA. *Demandas Sociales a la Enseñanza Media*, Ediciones ITACA, Santiago, 1992.

KRUEGER, RICHARD. *El Grupo de Discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*, Ediciones Pirámide, Hawai, 1987.

MANHEIM, KARL. *Ideología y Utopía*, Editorial Aguilar, Madrid, 1968.

MATURANA, HUMBERTO y VARELA, FRANCISCO. *Autopoiesis. La organización de lo vivo*, Editorial Universitaria, 2ª edición, 1992.

MERTON, R. K.; FISKE, M. y KENDALL, P. *The Focused Interview: a manual of problems and procedures*, Edit. Glenconl Ill, USA, 1956.

NAVARRO, PABLO. *El holograma Social*, Editorial Siglo XXI, Madrid, 1994.

PNUD. *Informe de Desarrollo Humano*, Ediciones de PNUD, Santiago, 1998.

VOLONISHOV, VALENTÍN. *El signo ideológico y la filosofía del lenguaje*, Ediciones Nueva Visión, Argentina, 1973.

WEBER, MAX. *Economía y Sociedad*, Tomo I, Capítulo 1 sobre Conceptos metodológicos fundamentales. Fondo de Cultura Económica, 2ª edición en español, México, 1964.

Del sentido al método. Dos escenas: historias de vida en Chile, los relatos y su escritura¹⁵³

DRA. SONIA MONTECINO AGUIRRE*

*El cuerpo humano, y aún más dramáticamente el cuerpo de una mujer,
es una extraña encrucijada entre zoé y bios, fisiología y narración,
genética y biografía.*

JULIA KRISTEVA¹⁵⁴

Introducción

El horizonte en que se inscribe este artículo no es el de un tratado metodológico sobre historias de vida –porque ya muchos lo han realizado magníficamente¹⁵⁵– sino más bien dar cuenta de una larga experiencia de trabajo¹⁵⁶ –situada en un tiempo, un espacio y un género (femenino)– con eso que podemos llamar método biográfico, relatos de vida y recientemente biogramas, pero que he preferido denominar historias de vida. Pienso que la importancia de este gesto radica en que al ser una experiencia situada puede abrir algunas luces o brechas en las reflexiones que hasta ahora se han realizado, sobre todo, en el “primer mundo”, aportando con la especificidad de una producción local (“chilena”). Como sabemos el terreno en que se desplaza este método –y para algunos más que método ejercicio de la memoria y la vez un punto de vista sobre lo social– es controversial

* Dra. en Antropología.

¹⁵³ Utilizo la palabra escenas en el sentido figurado del término: “Suceso de la vida real que se considera como espectáculo digno de atención o que conmueve profundamente el ánimo” (*Diccionario Ideológico de la Lengua Española* de Julio Casares), también cerca del contenido que la filósofa Cecilia Sánchez le otorga.

¹⁵⁴ En “Lo Femenino y lo sagrado”, Catherine Clément y Julia Kristeva, *Feminismos*, Ediciones Cátedra, Madrid, 2000. La distinción entre *zoé* y *bios* proviene de Hannah Arendt, el primero alude a la vida biológica y el segundo a la vida para contar, susceptible de biografía. Por ejemplo, Daniel Bertaux (1981); Ferraroti (1989); Langness (1965); Balán, 1974; Thompson (1981), entre otros.

¹⁵⁶ Agradezco a Manuel Canales la posibilidad que me ha brindado de reconstruir y reflexionar sobre un campo que he abordado en la docencia y en casi toda mi práctica de antropóloga y escritora, pero el cual solo ocasionalmente he sistematizado.

por la multiplicidad de aristas que lo conforman y por su porosidad en atravesar y cruzar disciplinas y enfoques metodológicos.

Sin entrar a debatir las posiciones que bregan por una mayor rigurosidad técnica de las historias de vida¹⁵⁷ o por su definición en el ámbito de los géneros literarios¹⁵⁸ o por quienes las sitúan propiamente entre una de las técnicas de investigación social, subyace en este artículo la noción de que las historias de vida operan como espacio plural de producción de sentidos. Así ya sean entendidas como fuentes, como método o como relato literario, se trata de un “lugar” en y desde el cual se articula una voluntad de narrar un sentido, que se anuda en el lenguaje oral-escrito cuyo norte es producir una interpretación de sí mismo y por extensión, del mundo que a cada uno(a) le ha tocado vivir. Una historia de vida, podríamos decir, parafraseando un refrán mexicano, nos pone frente a la idea de que: “Cada uno(a) habla según como le fue en la feria”, es decir nuestra vida será narrada de acuerdo a como han sido nuestras circunstancias en la sociedad en que hemos nacido.

Así el tránsito que proponemos es uno que recorre –como dijimos desde la práctica personal– fragmentos de la instalación de las historias de vida en las ciencias sociales chilenas –básicamente en la antropología– y su inserción dentro de la diversidad de campos que comprenden su producción, uso y efectos.

Primera escena: Tramas de época, historias de vida y testimonio

Los(as) que estudiamos en el Departamento de Antropología de la Universidad de Chile a partir de 1974 no tuvimos acercamientos a las historias de vida como herramientas metodológicas, ni aprendimos a realizarlas en cursos de métodos de investigación social, sino más bien nuestra proximidad se dio a través de la lectura –para algunos, como para mí, apasionada– de *Los Hijos de Sánchez* de Oscar Lewis. Esta lectura estuvo marcada por los silenciamientos de su contexto de producción y por la mudez respecto a la lectura rupturista que ese texto proponía a la antropología en la medida que por primera vez estábamos en presencia de biografías cruzadas, y de una mirada hacia el sujeto pobre y urbano. Carlos Munizaga nos había dado a conocer antes a Juan Pérez Jolote, de Pozas Arciniegas, la biografía tormentosa de un tzotzil de México, que de

¹⁵⁷ Sobre todo planteadas por los “historiadores orales” que demandan una rigurosidad archivística, por un lado, y una rigurosidad en la transcripción, por el otro, en la medida que entienden estos relatos como fuente. Pero también están las críticas de quienes se instalan en una visión positivista de los métodos para recoger información que ven en las historias de vida algo no válido “científicamente” y mucho más cercano a lo “literario” (entendido como ficción).

¹⁵⁸ Posturas sostenidas por los estudiosos de la literatura como Leonidas Morales.

algún modo mantenía la tradición más clásica de las historias de vida, pero con un pequeño punto de fuga: no era un héroe Juan Pérez Jolote, sino un sujeto que salía del mundo indígena “cerrado”, “incontaminado”, a vivir en carne propia la discriminación y la subordinación de la comunidad nacional. Curiosamente, el propio Carlos Munizaga había incursionado en el método de las historias de vida con la publicación de *Vida de un Araucano*, sin embargo –modestia u “olvido”– ese no fue un libro recomendado por él en sus clases¹⁵⁹, aún cuando es evidente que inaugura en la antropología chilena la tradición de las historias de vida en su función expresiva (Bertaux) o testimonial (Randall).

De ese modo la lectura descontextualizada, pero emocionada, de esas obras fue la que se asomó como nuestro primer contacto con la producción biográfica. Será un tiempo más tarde, en los primeros años de la década de los 80 cuando las historias de vida se nos impusieran como necesidad, imperativo, posibilidad metodológica y signo de ruptura y resistencia a los cánones. Muchos (as) de nosotros(as) al salir de la universidad optamos por permanecer en Chile volcándonos a un “terreno” que marcará nuestra forma –teórica y práctica– de hacer antropología. Este camino fue posible gracias a la existencia de organismos académicos independientes, las ONGS, que propiciaban un campo de trabajo singular vinculado a lo que se denominó “investigación-acción” y en un claro sentido de recomposición del tejido social roto por la dictadura.

Será dentro de esos espacios donde antropólogos y antropólogas fuimos socializándonos en nuevas formas metodológicas y en nuevas maneras de emprender la investigación. A partir de la lectura de algunos textos emblemáticos de autores franceses como Bordieu, Bertaux, Bastide, de la lectura de otros (as) como Margaret Randall y Miguel Barnet, fuimos componiendo un “estilo” de encarar las biografías, pero sobre todo construyendo un camino propio de reflexión sobre los alcances del método¹⁶⁰. Las ONGS de mujeres –y fundamentalmente el Pemci¹⁶¹–, sin duda fueron las primeras instituciones académicas alternativas que acogieron el método y lo instalaron con características particulares y reflexiones teóricas novedosas.

¹⁵⁹ Lorenzo Aillapán, el sujeto de la biografía de Munizaga, es hoy conocido como El Hombre Pájaro, escribiendo poesía bilingüe mapuche-castellano y cierta vez que le pregunté por su biografía me dijo con ironía: “Bueno, yo fui eso que ustedes llaman ‘informante’ de Munizaga, quien me contactó a través de una parienta mía que trabajaba como empleada en su casa”.

¹⁶⁰ En este sentido la geógrafa Ximena Valdés fue pionera y una generosa multiplicadora de los autores franceses –con los cuales estaba muy familiarizada luego de estudiar en París–, así como del estímulo para realizar historias de vida.

¹⁶¹ Programa de Estudios de la Mujer Campesina e Indígena que posteriormente se fusionó para formar el CEM (Centro de Estudios de la Mujer) y luego se convierte en el CEDEM (Centro de Estudios para el Desarrollo de la Mujer).

La primera huella de esta acogida se aprecia nítidamente en el libro *Historias Testimoniales de Mujeres del Campo*, cuyo título anuncia y explicita lo que fue la propuesta de los inicios. No se habla de historias de vida propiamente tales, sino de relatos –que suponen un tiempo, un devenir–, de testimonios –alguien que ha sido testigo y lo narra– de mujeres, sujetos específicos que hacen el relato, y dentro de esa categoría de género, una de clase. ¿Cómo se produjo ese texto? El Chile fragmentado y temeroso de la década de los 80 fue propicio para el surgimiento de las diferencias y para la emergencia de nuevos actores sociales. Tal vez uno de los rostros más emblemáticos y trasgresores políticamente fue el de las mujeres. Ya sea a través del reclamo por la vida de sus parientes (las luchas éticas de los derechos humanos), por medio de agrupaciones de sobrevivencia (lucha por la reproducción de la vida cotidiana), en círculos feministas, en organizaciones partidarias, gremiales u otras, ellas se erigieron como una presencia, un horizonte de transformación de las condiciones sociales, políticas y económicas de la dictadura.

Dentro de ese escenario se produjo una interrogación vinculada a las identidades y al lugar de las alteridades¹⁶², y sin duda una de las “otredades” más silenciadas y desvalorizadas eran las mujeres del campo, es decir, todas aquellas marginadas de los beneficios de lo urbano, de los bienes simbólicos, políticos y económicos. De manera paradójica el “campo” como categoría universal fue la base para un conocimiento y una reflexión sobre las diferencias, la pluralidad, la especificidad que las mujeres cobraban de acuerdo a las historias locales, étnicas y a los grandes procesos nacionales (latifundio, reforma agraria, parcelación). Los primeros pasos fueron conocer esas alteridades (que antes habían estado subsumidas en la noción de “campesinado”) y las historias de vida el medio privilegiado para que el punto de vista femenino –negado, olvidado, expropiado de sus saberes– pudiera comparecer y con él los cruces sociales que las habían puesto en una condición y en una posición de precariedad.

Las implicancias de usar como método las historias de vida supuso entonces un “terreno” similar al de los antropólogos del pasado: largo tiempo en comunidades, localidades, viviendo en las casas de los “otros”, con la diferencia que esa estancia estaba marcada por la sospecha ya no sólo de qué es lo que hace un antropólogo de condición étnica y de clase distinta, sino por el miedo y la precaución, por la construcción de una identidad de “investigador/a” inocente a los ojos del poder local, de los controles de carabineros y de otros agentes. Entonces ¿de qué manera se establecía el *rapport*, la selección de los “informantes” y

¹⁶²

El concepto de alteridad, de otredad, fue utilizado en esa época de la lectura de *El Segundo Sexo*, de Simone de Beauvoir, y de las enseñanzas de Julieta Kirwood en *El Círculo de la Mujer*.

todas esas advertencias de los manuales de cómo hacer terreno, de cómo efectuar una etnografía impecable, del uso de las grabadoras, del cuaderno de campo y otros lugares comunes del hacer antropológico?

Había, en primer lugar, que superar doblemente el temor, el propio y con ello disipar el de los otros, convencerlos de no éramos agentes de ningún servicio y ello se lograba siempre a través de redes de conocidos. Podríamos decir que en cualquier situación de investigación se dan estos elementos, pero la carga de esta historia tiene que ver con una aprensión que compromete el cuerpo (la vida) y no una mera desconfianza ante el desconocido. Así, estoy cierta que los vínculos no eran establecidos simplemente con “informantes” sino con seres humanos afectados de manera común por una situación represiva, que nos acogían en sus precariedades y pobreza y con los cuales emprendíamos una aventura en donde el método y la técnica eran sólo instrumentos para una conversación entre personas que compartían una situación histórica, y también en muchos casos, el anhelo de cambiarla.

De este modo el propio contexto favoreció que en esos momentos la pregunta por el o la informante y el o la investigadora no apareciera tan relevante en las diferencias de “poder” que ambos portaban y de ese modo, las relaciones asimétricas entre “observador y observado” se desdibujaran. Contribuyó a ello también un horizonte epistemológico de ruptura –sobre todo en los centros de reflexión y acción con mujeres– con las miradas positivistas de pensar y hacer ciencia: lo cualitativo era entendido efectivamente a través de la noción de que cada sujeto representa parte del repertorio de su cultura, pero sobre todo de que las personas son portadoras de saberes¹⁶³. El acto de realizar historias de vida entonces estuvo preñado de esta idea y deseo de saber los saberes de las “otras”, marginados en nuestra propia casa-país, desconocidos y muchas veces velados y negados. Así el acercamiento, en términos de Devereux (1977), se hizo queriendo penetrar en la capacidad de percepción y conocimiento de la observada (sus enunciados) y en la conciencia de que la observadora tenía, por su lado, la capacidad de hacer enunciados sobre los enunciados (o percibo que tanto yo como mi observada, percibimos). Desde esa perspectiva las asimetrías quedaban conjuradas.

En muchos casos, las historias de vida sirvieron como elementos desencadenadores de liderazgos de mujeres en la medida en que en el sentido de contar el sentido de una biografía descubrieron su potencial como dinamizadoras

¹⁶³

Todavía Foucault no estaba de moda; la concepción de los saberes provenía por ejemplo de la lectura de *El Queso y los Gusanos* de Ginsburg, de los propios planteos de Bertaux y muy básicamente de las autoras feministas que reivindicaban el sacar a luz los conocimientos ocultos de las mujeres (como Irigaray, y la propia De Beauvoir).

de pequeños grupos. Estos efectos se dieron ya sea en el propio proceso oral de contarle a “otra” las experiencias, o bien una vez que sus relatos fueron editados y circulaban –por cierto artesanalmente– entre otras mujeres o grupos que sobrevivían precariamente y dispersos en diversas localidades del país¹⁶⁴.

Lo anterior se enmarca, de alguna manera, en la función de estímulo que gatilla quién efectúa una entrevista o entra en un diálogo con otro(a): es claro en los métodos cualitativos que las respuestas y los relatos que alguien emite están en gran medida condicionados por el que interpela. En los casos a los que me he referido las mujeres sujetos de las historias de vida sabían perfectamente lo que representábamos. Nosotras siempre explicitábamos por qué nos acercábamos, cuáles eran las razones de escuchar los avatares de sus biografías y el destino de las mismas: un libro o una publicación. Al mismo tiempo también poníamos en claro que sus saberes, sobre todo muchos de ellos perdidos –como ocurría con ciertos relatos tradicionales, con costumbres femeninas del pasado, con prácticas y rituales, con historias de viejas represiones políticas, etc.–, constituían un valor que ellas portaban. De este modo, no es entonces tan extraño que una vez que sus narraciones circularon y se extendieron dentro de su medio y un poco más allá de él se produjera esta suerte de “toma de conciencia” de un liderazgo.

En la época en que se desarrollaba en Chile esta corriente subterránea, los trabajos de Margaret Randall, de Moema Wieser y Elizabeth Burgos¹⁶⁵ comenzaron a circular y fueron el “modelo” que de algún modo seguíamos, sin embargo la puesta en escena que se eligió en Chile fue más cercana a la de Margaret Randall en su vertiente testimonial que combinaba la voluntad estética con la política y en la presentación de voces colectivas que iban componiendo, como en retazos y fragmentos las diversidades. Influyó en ello también el primer encuentro que se realizó sobre este hacer ambiguo que transitaba entre lo disciplinario de la antropología, lo literario y lo reivindicativo, así como las reflexiones que tuvieron como espacio los nexos entre los sujetos populares y las narrativas sociales¹⁶⁶. De esta manera situamos nuestro método y nuestro hacer dentro de lo que llamamos “historias testimoniales de mujeres”, una combinación entre la noción de testigo (he vivido algo digno de contarse, una “verdad”), narración

¹⁶⁴ Esta experiencia se produjo con el libro *Historias Testimoniales de Mujeres del Campo* del Pemci, a través del cual varias mujeres mapuche, aymaras, campesinas de la zona central y de Chiloé que dieron sus testimonios de vida fueron las líderes de grupos que tuvieron un papel activo durante la lucha contra la dictadura.

¹⁶⁵ Me refiero a los *Testimonios de Mujeres Nicaragüenses*, Domitila Chungara y *Me llamo Rigoberta Menchú*, y así me nació la conciencia, respectivamente.

¹⁶⁶ Se trata de la compilación que se realiza en ECO.

del ciclo vital (la historia de mi vida)¹⁶⁷ y una poética de lo pequeño: a pesar de la subordinación, de la marginación y del dolor, mi vida es “bella”.

La vivencia de recorrer una buena parte del territorio y sobre todo el universo femenino campesino de la zona central –Quinchamalí en especial– y el sur –particularmente el mundo mapuche y algo de Chiloé– recopilando historias de vida marcó mi experiencia como antropóloga y me enseñó, más allá de cualquier manual que mucho de lo que sucedía en las entrevistas dependía de mi propia condición de mujer y de mi disposición de “escucha”. Así aquello que Devereux sostiene: “Lo que más se necesita es la reintroducción de la vida en las ciencias de la vida y la reinstalación del observador en la situación observacional mediante la adhesión constante a la advertencia de una gran matemático: “*¡Busca la simplicidad, pero desconfía de ella!*” (57:1977), se hizo patente. Sin embargo, las primeras épocas de las cuales hablo en esta escena tienen la impronta de un borronamiento metafórico de la entrevistadora –sobre todo como veremos en la edición de los relatos– porque aún no había una reflexión crítica sobre lo que se hacía guiado, como he dicho, por el deseo de desvelar y ser un medio para que lo oculto se asomara en todo su dramatismo en medio de la oscura trama social que vivíamos.

Sin embargo, lo simple sí fue una senda consciente: para recopilar las historias un sencillo programa vinculado a temas, más que preguntas, sobre el ciclo vital y la atención sobre los principales núcleos biográficos, así como a la capacidad discursiva de las mujeres condujeron las conversaciones. Empero, en nuestro caso, no sólo nos limitamos a la simplicidad de los relatos femeninos en cuanto a personas despiertas, sino una incursión en el mundo de los sueños y sus repeticiones, al universo del inconsciente o –como lo entienden muchos grupos étnicos y mestizos– a esa forma de existir que ocurre cuando soñamos¹⁶⁸.

Segunda escena: Ediciones y escritura

Sabemos que cualquier historia de vida nos confronta a diversos dilemas. El primero tiene que ver con su “fin”. ¿Cuándo se termina una recopilación? Nuestra experiencia y la de otros nos ha demostrado que cada sujeto ha elaborado un discurso –un sentido por tanto– de su vida y que éste cambia de acuerdo a las circunstancias generacionales y al vínculo con el entrevistador. Encontramos un caso notable de elaboración cuando hemos hecho historias de vida a personas evangélicas, quienes construyen su biografía en un antes y un después

¹⁶⁷ Esta fase de la recopilación oral fue la base de numerosas investigaciones sobre las mujeres campesinas e indígenas en Chile.

¹⁶⁸ Fruto de ello es el Cuento-Testimonio *Los Sueños de Lucinda Nahuelhual*, 1999. Esa recopilación de los sueños estuvo influenciada por la lectura de Devereux y de Roger Bastide.

y en la que es posible desentrañar una estructura muy formal del relato biográfico, así como personajes y quiebres vitales estereotipados. Lo interesante de estos discursos es que generalmente corresponden a personas que tienen la oralidad y no la escritura como referente¹⁶⁹. Por otro lado, hay casos en los cuales, las historias de vida duran décadas¹⁷⁰ y otros sólo meses o semanas. Pienso que el corte tiene que ver con los grados de “ansiedad” a los que asistimos frente a nuestro entrevistado, o como lo plantea Devereux: “El escrutinio de otras culturas obliga así con frecuencia al antropólogo a observar y sacar a luz mucho material que él mismo reprime. Esta experiencia no sólo es causa de ansiedad sino que al mismo tiempo se siente como “seducción”. Basta pensar en este contexto en los problemas que puede encontrarse el antropólogo, obligado a mantener a sus padres ancianos con ingresos escasos, cuando tiene que estudiar a una tribu donde la piedad filial obliga a uno a matar a sus padres ancianos” (73:1977).

Esta “ansiedad” entonces acompaña el trabajo de recopilación y determina su final; pero también hay otro elemento relacionado: tenemos la conciencia de lo no dicho, de los silencios del discurso del entrevistado, silencios a veces explícitos (como cuando se nos pide: apague la grabadora que le voy a contar algo muy íntimo que no quiero que se sepa) o implícitos (el sistemático mutismo sobre algunos personajes o sucesos), tanto peso adquiere esto que se ha llegado a sostener que lo más importante en estos relatos de vida es, justamente, lo que no se dice.

¿Cómo lidiar con la angustia que provocan o suscitan los hechos de la vida del otro y sus silencios en pro de dar término a una recopilación? Este punto requiere –por cierto si se desea hacer un trabajo profundo y en una función más expresiva antes que exploratoria o analítica utilizando el esquema de Bertaux– de un autoanálisis del entrevistador –que ayude a superar la ansiedad/seducción– por un lado y de una postura ética muy clara, por el otro. Como muy pocos(as) están dispuestos a encarar este “método” en todas las profundas implicancias dialógicas que tiene, en general se opta, como diría José Donoso, por “correr tupidos velos” sobre los efectos que la vida que hemos conocido tiene sobre nosotros, y de manera más o menos inconsciente se “cierra” el diálogo y se finaliza con él a veces cumpliendo con cierto protocolo de “devolver” a quien ha narrado su vida un texto editado o transcrito, o bien el libro o ensayo que hemos publicado con fragmentos de sus relatos.

¹⁶⁹ Me refiero a que en su mayoría pertenecen al mundo popular y en los casos de adultos (as) mayores muchas veces son analfabetos por desuso o simplemente analfabetos.

¹⁷⁰ Es, por ejemplo, lo que me ocurrió con una machi mapuche a quien entrevisté más de diez años –y a quien sigo entrevistando– para concluir en el texto de 1999 ya citado.

Otro dilema se presenta, sobre todo cuando estimamos que una o varias vidas son tan poderosas que basta con ellas para dar cuenta de un universo digno de conocerse por su fuerza estética, simbólica, política, (la “función expresiva” de la que habla Bertaux o el “informante clave” de la antropología). Los problemas acá son variados y han sido ampliamente discutidos y pueden resumirse en: la preservación del discurso oral transcrito fielmente versus la edición, o como sostiene Moore (1997) la tensión entre biografía hablada y biografía escrita¹⁷¹. Luego, emerge otra arista: ¿quién es el autor(a) de la historia de vida editada y publicada? Los aportes de Leonidas Morales (2001) al respecto me parecen aclaratorios, al proponer entender las historias de vida, los testimonios, las entrevistas, las cartas, las memorias entre otros como “géneros referenciales”, en los cuales autor y narrador son el mismo, géneros que “...poco a poco comienzan a hacerse ‘visibles’ como clases de discursos por cuya organización y producción de sentido puede transitar ‘también’ (y no sólo por la poesía, la novela o el drama) las grandes peripecias de la historia del sujeto, los grandes temas de la cultura, e incluso por qué no, los grandes modelos estéticos” (op cit:12). Así el recopilador de las historias o de las biografías opera como editor(a), siendo su función la de urdir, tramar, tejer y muchas veces re-escribir el texto biográfico para otorgarle coherencia y legibilidad.

Se puede zanjar así el problema de la supuesta “usurpación” de las autorías que muchas veces se ha criticado a las grandes obras testimoniales o biográficas basadas en historias de vida. De este modo, habría en estas producciones textuales autores-narradores y editores. Aunque estos escollos -oralidad/escritura, autor/editor son más evidentes cuando la labor se orienta hacia la creación de un libro biográfico o autobiográfico, también están presentes en el uso de los fragmentos de relatos para fines de ilustrar las hipótesis o los análisis de la investigación social. Se ha discutido al respecto sobre la validez de los fragmentos de un relato de vida descontextualizado y también sobre su eficacia “acomodaticia” para la verificación de las ideas de los investigadores, pero también se ha producido una muy buena reflexión y modelos de análisis de contenido de los relatos biográficos para evitar los sesgos enunciados¹⁷².

Como apreciamos, los nudos problemáticos están referidos muy fuertemente al tema de la escritura, de la edición y en definitiva del uso de los registros de

¹⁷¹ Han sido, sobre todo, quienes trabajan con la historia oral quienes han puesto de manifiesto las complejas diferencias que existen entre la grabación magnetofónica, las transcripciones y las ediciones de los relatos de vida u otras situaciones de entrevistas tanto para la investigación como para la publicación. Estas discusiones pueden seguirse en varios números de la *Revista Historia, Antropología y Fuentes Orales* de la Universidad de Barcelona.

¹⁷² Interesantes ejemplos de ellos muestra Pujadas (2002).

relatos de vida como discursos públicos y publicables. Sin embargo, parece importante comprenderlos precisamente como una “clase de discursos” analizables y sujetos a los abatares de las múltiples lecturas que portan. La escritura (la edición) de este tipo de discursos no es fácil y, sin duda, queda mucho por aprender, por innovar y por reflexionar en las disciplinas de las ciencias sociales. Desde la teoría literaria se han planteado más interrogantes y proyecciones que desde aquellas, sobre todo en el ámbito de su irrupción en América Latina¹⁷³.

Si conjugamos historia de las historias de vida en Chile y América Latina, los sujetos “testimoniados”, las formas escriturales y los impactos de este método polimorfo en sus significaciones y prácticas, podemos apreciar que un continente más cercano a la oralidad que a la escritura, al rito que al logos, establece una relación mimética con este tipo de discurso. Si centramos aún más la óptica y pensamos que son los relatos de vida de las mujeres y de sujetos de los pueblos originarios, los que cobran mayor espesor cultural en nuestras comunidades podemos decir que hay un calce importante entre subalternidad e historias de vida, pero de modo crucial una producción de sentidos que no hace más que suturar fisiología y narración y con ello la posibilidad de una pertenencia. Sin duda en las mujeres y los indígenas esta “costura” es más evidente, pero entre las primeras se han producido “pactos” narrativos que, además, se instalan como rupturas en el orden del discurso del poder. Así autoras y editoras de historias de vida se toman de la mano en un gesto de re-situar los sentidos de la existencia propia y de la colectiva.

¹⁷³

El trabajo de Beverly y Achugar (1992) resume de modo prístino esta afirmación.

El estudio de las representaciones y el Análisis Estructural de Discurso

DR. SERGIO MARTINIC VALENCIA* 174

1. Introducción

El análisis estructural es un método de análisis de discurso que se ha aplicado, particularmente, para el estudio de las representaciones sociales. El método se inspira en la semántica estructural desarrollada por A. Greimas (1996) y propone reglas y procedimientos para definir los principios que organizan las representaciones de los sujetos sobre problemáticas y prácticas específicas. Esta metodología de análisis ha sido desarrollada en el campo de la antropología, la sociología y la psicología social.

En este capítulo se presentarán los conceptos claves del método y su aplicación en el análisis de las representaciones sociales que tienen los profesores sobre los problemas que afectan a los niños que asisten a las escuelas municipales. Nos concentraremos, principalmente, en uno de los problemas metodológicos de análisis de discurso y que alude al procedimiento de construcción de categorías y a las relaciones que se establecen entre ellas en el marco de la interpretación.

Uno de los primeros problemas que tiene el estudio de las representaciones basadas en los discursos es el proceso de construcción de categorías y la definición de los criterios de rigor de dicho procedimiento. La construcción de categorías es una operación básica de orden y clasificación del material discursivo que, por lo general, es abundante, complejo y disperso. A través de las categorías se transforman los datos y el texto se reduce a unidades que puedan ser relacionadas, comparadas y agregadas a unidades mayores (A.M. Huberman y M.B. Miles 1991). Esta transformación implica, a su vez, pasar del texto y sentido literal a categorías y relaciones subyacentes entre categorías que producen un sentido y prácticas en contextos específicos.

* Antropólogo y Ph. D. en Sociología.

174 Profesor y Jefe del Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación. Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

En este capítulo se presentará, el concepto de representación social y los antecedentes básicos del método de análisis. Posteriormente, se planteará una hipótesis de trabajo sobre las representaciones de los profesores y se aplicará el método paso a paso para dar cuenta de categorías y de las relaciones que existen entre ellas en el discurso de los profesores entrevistados.

El objetivo de este artículo es de tipo metodológico. Por ello se presenta un corpus parcial de datos para ejemplificar la aplicación de los conceptos. Las citas y la hipótesis de trabajo forman parte de un estudio más amplio sobre la innovación educativa y la cultura escolar en contextos de pobreza.

2. El objeto de análisis de las representaciones sociales

Las *representaciones sociales* constituyen sistemas de referencia que vuelven lógico y coherente el mundo para los sujetos organizando las explicaciones sobre los hechos y las relaciones que existen entre ellos. No son un mero reflejo del exterior sino que, más bien, una construcción que da sentido y significado al objeto o referente que es representado. Para S. Moscovici (D. Jodelete, 1993; S. Moscovici, 1993) las representaciones constituyen un conocimiento práctico socialmente elaborado que se adquiere a través de experiencias comunes, la educación y la comunicación social. Este conocimiento da sentido y contribuye a interpretar hechos y actos que son compartidos.

En una sociedad diferenciada existirán sistemas de ideas y principios organizadores y compartidos por toda la sociedad, como también ideas y principios propios de cada grupo social y que dan cuenta de sus particulares modalidades de ser y de integrarse en la vida social. Estos sistemas se basan, entre otros, en las experiencias de generaciones; en las creencias y saberes prácticos de campos de acción específicos y en la influencia que tienen las teorías científicas sobre el pensamiento de sentido común. Muchas de las representaciones que existen en nuestra sociedad sobre la enfermedad, los problemas de aprendizaje de los niños o sobre la personalidad, entre otros, están influenciado por teorías formales o científicas que han sido reinterpretadas de un particular modo por los grupos y las comunidades culturales de pertenencia

Las representaciones constituyen ideas que tienen una lógica y lenguaje propio que ordenan cognitivamente y afectivamente realidades muy cercanas a la experiencia de los sujetos. Tienen tres componentes o dimensiones centrales. En primer lugar, un *contenido informacional* que da cuenta de las distinciones cognitivas, de los conceptos y términos que contienen las representaciones para interpretar y dar sentido a la dimensión de la realidad en cuestión. En segundo lugar, un orden interno que da un particular sentido a las relaciones que tienen

estas categorías. Esta es la *estructura* de la representación. Por último, y en tercer lugar, las representaciones tienen una dimensión *ética-normativa* que califica como válido, deseable o legítimo las distinciones y relaciones que la componen. Los sujetos participan de tradiciones y sistemas de ideas y, por ello, valorizarán como positivo o bueno lo que enuncian a través de sus discursos y prácticas. (Moscovici, S., 1961; Piret, A. et al, 1996.)

El desafío metodológico para el estudio de las representaciones es la necesidad de contar con herramientas y procedimientos que permitan analizar estas tres dimensiones centrales en todo sistema de representaciones.

3. Antecedentes del análisis estructural

El análisis estructural es un método y, a la vez, una teoría sobre los hechos simbólicos. Este método propone un procedimiento de trabajo para el análisis de textos y de representaciones pero, al mismo tiempo, construye un objeto y que da cuenta de la estructura que organiza los sentidos del texto.

Los antecedentes teóricos de este enfoque se encuentran en la semántica estructural y, particularmente, en los trabajos de A.J. Greimas (1966). Su uso se ha hecho extensivo para el análisis de representaciones y de los modelos simbólicos que inciden en la producción de dichos discursos en el campo de las ciencias sociales.

En el campo de la sociología ha tenido un importante desarrollo a través del trabajo desarrollado por J. Rémy (1991), J.P. Hiernaux (1977) y D. Ruquoy (1990) entre otros. Las preocupaciones de estos autores estuvieron centradas en la construcción de modelos simbólicos y de identidad en los espacios urbanos y rurales. En el campo de la psicología social A. Piret, J. Nizet y E. Bourgeois (1996) lo aplican por primera vez en los años 80 y utilizan el método para el análisis de los cambios de representaciones de adultos que viven un proceso de formación. En Chile el método ha sido aplicado para el análisis de la religiosidad popular (Parker, C., 1994); para el estudio de las demandas sociales planteadas a la educación (Errázuriz, M. et al., 1995; Martinic, S., 1995) y análisis de las prácticas de los profesores y su pensamiento (Letor, C., 2003) entre otros.

Como todo método semántico su objeto es la comprensión de los principios organizadores que dan sentido al discurso que el sujeto efectivamente expresa. Por otra parte, y en tanto método estructural, describe y construye la estructura que organiza las relaciones que tienen los elementos o unidades del texto (Muchielli, R., 1988)

En términos generales el método permite identificar, en un primer momento, las unidades básicas de sentido y las relaciones existentes entre ellas.

En un segundo, organiza el movimiento de tales relaciones en un modelo de acción, que orienta la práctica de los sujetos enunciadore del discurso.

El primer momento denominado recomposición de la estructura consiste en la identificación de “realidades” o categorías, que se asocian entre sí a través de relaciones de oposición y de equivalencia. El segundo momento –llamado dinamización de la estructura– consiste en la distribución de las oposiciones y asociaciones identificadas en un modelo de acción. Este modelo permite analizar las funciones simbólicas que asumen las distintas realidades o elementos considerados en el primer paso. Se asume que dicha organización estructura y da sentido a las prácticas o acciones que realizan los sujetos.

A partir de ambos momentos es posible llegar a un tercero cuyo objeto es reconstruir el modelo simbólico subyacente a textos muy diferentes, pero que, analíticamente, responden a los mismos principios ordenadores. A partir de este modelo, es posible plantear hipótesis predicativas sobre temas o acciones no registradas en los textos estudiados y que, probablemente, obedecerán a los mismos principios organizadores. En este capítulo sólo abordaremos el primer momento.

Este método ha sido utilizado para comprender el efecto de lo cultural en la práctica de los sujetos. Pero, al mismo tiempo, pretende describir la lógica propia de lo cultural, en su autonomía y funcionamiento en situaciones sociales en las cuales los sujetos despliegan sus prácticas. El método, como señala E. Bourgoise (2002), permite reconstruir las representaciones en las tres dimensiones mencionadas, tal como han sido formuladas por S. Moscovici (1961). Estas son : su contenido informacional (los códigos); su estructura y, por último, su dimensión normativa (distribución de valorizaciones al interior de las estructuras semánticas).

Este método otorga una especial atención al habla de los sujetos y a los contextos sociales de su enunciación. Las interpretaciones que los sujetos tienen de la realidad se construyen a partir de sus interacciones sociales. En efecto, cualquier discurso forma parte de una conversación. Los discursos se generan en una situación real donde hay una interacción o juego comunicativo (Rémy, J., 1991). Se conecta así el texto en su existencia semántica con las condiciones sociales que lo producen y lo transmiten (Ruquoy, D., 1990).

Desde el punto de vista del análisis estructural la circunstancia del discurso, cualquiera que ella sea, es una ocasión de la puesta en práctica de una estructura implícita que trasciende a la propia enunciación.

Por ello el análisis estructural no se dirige a comprender los efectos del discurso sobre el sujeto en particular sino que sobre la estructura simbólica de la cual participa. En efecto, para este enfoque, se trata de estudiar cómo el sujeto que habla es, a la vez, hablado por principios simbólicos que organizan

su enunciación. Esta afirmación no niega la intencionalidad del sujeto. Por el contrario, se afirma que el conocimiento de la estructura es un recurso que funda la capacidad de iniciativa del propio sujeto (Rémy, J., 1991:112).

Todo sujeto participa y realiza un modelo simbólico determinado. El modelo es una manifestación de sentidos culturales codificados. Lo que se expresa en un texto da cuenta de índices de reglas de selección y combinación propias al modelo, evidenciando así una estructura.

Esta combinatoria cultural expresa el impacto que ejercen sobre el sujeto las relaciones de fuerzas materiales y simbólicas, así como también las limitantes estructurales que constituyen sus condiciones sociales de producción.

El método intenta describir y construir los principios que organizan estos modelos y que tienen como referencia las representaciones a través de las cuales el actor define su medio, construye su identidad y despliega sus acciones.

4. Las representaciones de los profesores sobre los problemas de aprendizaje de los estudiantes

Los estudios que han analizado los factores asociados a los aprendizajes destacan la importancia de las representaciones que los profesores tienen de los aprendizajes de sus alumnos. En efecto, como señala M. Fullan (1991), el cambio escolar depende de lo que lo profesores hagan y piensen y por ello sus formas de pensar constituye una variable clave en los modelos de calidad y de gestión de las escuelas.

Diversos estudios han demostrado que los profesores que tienen bajas expectativas sobre las posibilidades de los estudiantes tienen prácticas y orientaciones de acción que no estimulan a los niños a obtener mejores logros reproduciendo su clasificación o condición inicial (M. Gilly, 1989; J. Brophy, ed., 1998). Por otra parte, también se ha estudiado, que los profesores que apoyan a sus alumnos y creen en su buen desempeño logran alcanzar, por lo general, las metas que se han propuesto (Muñoz-Repiso, M. 2001).

En la mayor parte de los estudios el problema se ha reducido a las expectativas y aspiraciones que los profesores tiene sobre el futuro de sus alumnos. Desde esta perspectiva rápidamente se concluye que el problema radica en el pensamiento y en las actitudes del profesor como un individuo y actor particular. De ello se desprende que a partir de su propio convencimiento y motivación es posible cambiar la situación.

Desde el punto de vista de las representaciones sociales el problema es más complejo. En efecto, el discurso y las prácticas de los profesores sobre los aprendizaje de sus alumnos se produce desde un sistema de referencia construido

socialmente y que se hace evidente y normal en los contextos institucionales y sociales en los cuales se desempeñan. Para Miskel, McDonald y Bloom (1983) los individuos adaptan sus comportamientos, actitudes y creencias al contexto social en que se desenvuelven. Desde este punto de vista, el clima de la escuela y las ideas que predominan en las prácticas que se realizan en la escuela y en el sistema orientan la construcción de significados y creencias socialmente deseables al mismo tiempo que ofrecen razones aceptables para explicar los problemas y lo no deseable que se observan en las acciones cotidianas de profesores y alumnos" (Báez de la Fe, E., 1994:107).

En otras palabras, las expectativas y aspiraciones expresadas por los profesores forman parte de una teoría o representación social compartida y que se realiza en las interacciones cotidianas que los profesores tienen en su contexto escolar.

Las representaciones sociales son complejas. Por un lado aluden a una interpretación que da cuenta de las condiciones sociales que afectan a la realidad de los niños con los cuales se trabaja. Representan así una realidad social que tiene relación con las condiciones de existencia que se observan en las familias más pobres del país. Por otro, refiere a una serie de hipótesis, afirmaciones y relaciones que se realizan entre dichas condiciones sociales y el desarrollo de las personas y sus aprendizajes en las escuelas. Este tipo de relaciones forma parte y contribuye al desarrollo de una teoría sobre la realidad o de un sistema de referencia que vuelve lógico y coherente, a su vez, la realidad social observada organizando las explicaciones sobre los hechos y las relaciones que existen entre ellos (Moscovici, S., 1989; Jodelet, D., 1993).

Las representaciones sociales no son un mero reflejo del exterior sino que, mas bien, una construcción que da sentido y significado al objeto o referente que es representado. No obedecen a demostraciones empíricas sino que a relaciones cuyo sustento se encuentra en la propia interpretación o representación desde el cual se piensa el problema. Por ejemplo, en las conversaciones que tienen los profesores afirmar que un niño pobre probablemente tendrá problemas de aprendizaje no requiere de una prueba empírica para su enunciación. La verosimilitud de la relación se encuentra en la propia representación y en los principios de interpretación que socialmente resultan ser compartidos.

De este modo las representaciones actúan como un lenguaje o como un sistema de reglas que inciden en los discursos y prácticas de los profesores. Como tal permiten clasificar, distinguir, ordenar y jerarquizar el significado atribuido a la diversidad de situaciones, problemas y eventos que forman parte de las interacciones cotidianas y de las prácticas pedagógicas de los profesores. Por esta razón, más que un mero problema de convenimiento individual nuestra

hipótesis es que la representación de los aprendizajes de los niños de los sectores pobres descansa en la cultura de la escuela y en las representaciones que el propio sistema educativo ha construido sobre la realidad social y pedagógica de los estudiantes en estas escuelas (Martinic, S., 2003).

A continuación trabajaremos esta hipótesis y describiremos algunas distinciones y relaciones que forman parte de las representaciones sociales que comparten los profesores y que se realizan en sus interacciones en los contextos de las escuelas populares en los cuales trabajan. En las secciones siguientes pondremos especial atención al procedimiento de análisis explicando y aplicando los conceptos y categorías del método.

5. La construcción de categorías descriptivas de las representaciones

Una vez definido el objeto de investigación y recogido el material requerido se procede a un primer análisis de tipo descriptivo orientado a dar cuenta de las unidades de sentido que compone el texto (composición) y de las relaciones que existen entre estas unidades en el texto analizado (combinación). Estas unidades son los códigos y se definen a partir de relaciones de disyunción y de conjunción ya explicadas.

Una vez definidos los códigos y sus categorías, el método plantea la necesidad de identificar las relaciones que existen entre estas categorías. Este es un segundo paso en la interpretación orientado a describir las estructuras semánticas o relaciones que tienen las categorías entre sí al interior del material. Así entonces, no basta con identificar y construir una serie de oposiciones que dan origen a un código de base. Este es un primer paso debe ser seguido por otro, a través del cual otros códigos se asocian al primero o de base otorgando atributos y sentidos al primero.

5.1. El concepto de código

La primera etapa del análisis consiste en la definición de categorías o de unidades mínimas de sentidos que permitan clasificar los contenidos que se enuncian en los discursos. Para el análisis estructural cualquier unidad de sentido o categoría es producto de una relación. De este modo, el sentido de un término o de un concepto no es *absoluta* sino que *relativa*. Así entonces, el significado de una palabra o de una categoría es derivado de sus relaciones de similitud o de contraste con otras palabras y categorías del texto que es objeto del análisis (Bourgoise, E. et al., 2002).

Estas categorías o unidades mínimas de significado se denominan *códigos*. Pueden ser palabras, secuencias de palabras; verbos, gestos, disposiciones de objetos, etc. que actúan, de un modo explícito o implícito, en la organización del sentido de un discurso. A partir de los diferentes códigos se reconstruye la organización semántica de un texto.

Ahora bien los códigos no constituyen una categoría o concepto en sí mismo. Como se ha señalado ellos son resultado de una relación. Los principios de *disyunción* y de *conjunción* de Greimas permiten comprender este tipo de relaciones. A través de la disyunción las categorías o términos adquieren valor por su diferencia u oposición con otra categoría y, a través del concepto de conjunción, adquieren sentido por la inclusión en un registro más amplio donde las categorías opuestas son partes de una misma unidad o eje semántico. El principio de conjunción será denominado *totalidad* y con él se da cuenta del eje semántico al cual pertenece la oposición construida. La siguiente fórmula da cuenta de esta relación:

Fórmula: código

$$A / B; A = B; B = A; A + B = T$$

Donde;

A, B = términos o categorías definidas,
/ = relación de oposición o de disyunción,

— —
A, B = términos o realidades inversas de A, B,
T = Totalidad.

En otras palabras, el código se constituye por la simultaneidad de un principio de oposición y otro de conjunción (Rémy, J. et al., 1990; Greimas, A., 1996). De este modo, un código está compuesto por dos categorías o términos que se oponen o son inversos (relación de disyunción) en el marco de una misma totalidad (conjunción). Los dos términos se oponen y se relacionan porque existen sobre un mismo eje semántico. En esta relación a cada término o categoría se le atribuye una propiedad distinta y opuesta.

Veamos estas relaciones en los ejemplos siguientes.

Texto 1: *“Imagínate tú que a un niño en la mañana lo agredieron, le pegaron, lo castigaron; él viene con una disposición diferente que un niño que pasó una noche buena y tiene buena alimentación”* (F3P11M2)

T₁ = Tipos de niños

	A	/	B
c.1	lo agredieron, le pegaron, lo castigaron	/	pasó una buena noche y tiene buena alimentación

T₂ = Disposición

c.2	(negativa)	/	(positiva)
-----	------------	---	------------

En este ejemplo, se han construido dos códigos. El primero, da cuenta de la distinción que realiza el profesor entrevistado entre dos tipos de niños que asisten a su curso. Uno de ellos es agredido en las mañana (A) y el otro “pasó una noche buena y tiene buena alimentación” (B).

El segundo alude a la disposición diferente que estos niños tendrán para el estudio. En este caso el profesor no explicita los términos que se oponen. Sin embargo ellos pueden inferirse del texto. Cuando ello ocurre, el método sugiere construir los términos opuestos a modo de hipótesis escribiéndolos entre paréntesis (). En el ejemplo podemos inferir que la disposición al estudio es negativa en el caso del niño agredido (A) y positiva en el caso del niño que no es agredido (B).

En síntesis, cada categoría supone dos elementos en oposición (binaria) y una relación común entre ellos (homogeneidad). Además de cumplir con tales criterios de rigor las categorías deben cumplir con otros dos: la exhaustividad y exclusividad (Piret, A. et al., 1996; Rodríguez, G. et al., 1996).

Toda unidad mínima de sentido o categoría se construye a partir de una relación que opone dos términos (disyunción) en un mismo eje semántico o totalidad (conjunción). La disyunción permite precisar el valor del término por medio de su distinción de otro que adquiere el valor inverso o contrario. La conjunción, en cambio, define el campo categorial en el que los dos términos encuentran un sentido o elemento común. El eje semántico es la perspectiva desde la cual la distinción adquiere sentido.

A partir de este procedimiento es posible avanzar en un primer nivel de análisis orientado a la descripción de los códigos o, en otras palabras, de las unidades mínimas, clasificaciones y distinciones cognitivas que forman parte de las representaciones de los sujetos.

6. Los índices de valorización

Los códigos nos permiten construir las distinciones que realiza el locutor al interpretar la realidad y que forma parte de las representaciones sociales que son objeto de estudio. Estas distinciones no sólo tienen una dimensión cognitiva o de información sino que también una dimensión ético-normativa. Esta valorización puede ser implícita o explícita y da cuenta del “punto de vista” o de la posición que el sujeto tiene frente al objeto en cuestión.

De este modo, cada dimensión o término de los códigos puede ser valorizado en términos positivos o negativos por el sujeto de un modo implícito o explícito. Por ello, en la disyunción construida por el locutor, uno de los dos términos adquirirá el valor positivo (+) y el otro, por el mismo principio de disyunción aplicado, tendrá el valor negativo (-).

Los términos que utiliza el locutor para connotar positiva o negativamente una realidad es definida por el método como *índice de valorización* (Piret, A. et al., 1996). Los índices de valorización se identifican en expresiones verbales y adjetivos que, en forma explícita, se encuentran en el texto. Por otra parte, y como ocurre con frecuencia, la valorización resulta ser implícita y en este caso el analista debe inferir el valor de los términos del código a partir del sentido del texto.

El concepto de valorización está estrechamente relacionado con las dimensiones afectivas y éticas señaladas por Moscovici y Durkheim en la noción de representación social. Las representaciones que los sujetos tienen de la realidad son construcciones válidas para el sujeto y adquieren el carácter de verdad legítima o de realidad deseable en función de sus creencias, ideas; formación o contexto cultural del cual forma parte.

Los términos de un código siempre tienen un valor y el analista debe marcar el que corresponda de acuerdo a lo señalado explícita o implícitamente por el locutor. En caso que sea implícita se anotará entre paréntesis para indicar el carácter hipotético del mismo.

El siguiente ejemplo ilustra la presencia de la valorización en los enunciados. En este caso hemos tomado la opinión de un profesor que se refiere a la clasificación que recibe su escuela “crítica” o con “problemas”.

Texto 2: *“Por encontrarnos en un sector de vulnerabilidad, nosotros tenemos un prestigio y ese prestigio es malo”* (F2-P8-M1)

El profesor distingue tipos de prestigio y, al mismo tiempo, evoca una valoración. En términos descriptivos el código se representa de la siguiente forma:

+	/	-	=	valorización
(bueno)	/	malo	=	prestigio

El ejemplo siguiente da cuenta de una opinión frecuente entre los profesores según la cual para muchas familias, la escuela pasa a ser importante porque ayuda a la familia a satisfacer necesidades básicas tales como la alimentación

Texto 3: *“Ellos no tienen para parar la olla, acá se les da desayuno, almuerzo...”* (F6, M1, P16)

Es posible construir los siguientes códigos con su respectiva valoración.

c.1	-	/	+	= Valorización
	Ellos		(Nosotros)	= sujetos
c.2	-	/	+	= Valorización
	"no tienen para parar la olla"		"acá se les da desayuno, almuerzo"	= necesidades

La distinción da cuenta de la importancia que tiene la escuela para muchas familias las que aparecen como “carentes” frente a los profesores tanto en la satisfacción de necesidades básicas como también afectivas.

Cuando se trabaja con entrevistas extensas o muchos textos el análisis descriptivo puede dar origen a muchos códigos con su respectiva valoración. En estos casos es recomendable trabajar con un nivel de abstracción mayor con el fin de disminuir la cantidad de códigos a definir. En efecto, muchas de las frases, párrafos o textos considerados pueden asociarse a una misma categoría que las incluye o sintetiza porque, aluden o evocan el mismo significado.

En este caso, y de acuerdo a las características del material y perspectiva de análisis del estudio, existe la posibilidad de conducir la “diversidad” aparente a la “unidad” bajo una formulación nueva. Este procedimiento es lo que se denomina *condensación* y a través de ella se pasa de una pluralidad de expresiones a un término único (Ruquoy, D.:1997). Las oposiciones que expresan la condensación realizada se escriben entre comillas (“...”/“...””) para indicar que han sido creadas.

El método recomienda *condensar* códigos cuando se repite la totalidad (T) o estas se asocian semánticamente y significan lo mismo. En estos casos corresponde condensar los códigos lo que implica “suspender” detalles del discurso e integrar el sentido o significado de códigos particulares en uno mayor que los sintetiza.

Una vez definidos los códigos; la valorización los mismos y haber realizado la operación de condensación si ha sido necesario, estamos en condiciones de pasar al siguiente paso y que consiste en construir las relaciones entre los códigos definidos. Estas relaciones dan cuenta de la estructura del texto y serán analizadas en el acápite siguiente.

7. Relaciones entre códigos: Las estructuras

Este es un segundo paso en la interpretación orientado a describir las estructuras semánticas o relaciones que tienen las categorías entre sí al interior del material. Así entonces, no basta con identificar y construir una serie de oposiciones que dan origen a un código de base. Este es un primer paso debe ser seguido por otro, a través del cual otros códigos se asocian al primero otorgando atributos y sentidos al primero.

Diversos autores abordan de distinta manera estas relaciones. Por ejemplo, para Corbin, J. y Strauss, A.L. (1990) se trata de un segundo nivel de clasificación de tipo axial que relaciona las categorías definidas inicialmente con otras subcategorías y propiedades referentes al problema. Los autores definen, a su vez, categorías centrales (*core category*) y que resultan ser claves para la interpretación y que tienen relación con otras categorías y propiedades. Para Spradley, J. (1979), en este nivel de análisis las categorías y relaciones semánticas descritas deben someterse a un análisis componencial (*componential analysis*) que establece relaciones entre los atributos asociados a las categorías y los símbolos o principios culturales del grupo estudiados.

Para el análisis estructural las relaciones entre categorías aludan a la combinación de los códigos al interior de un texto y dan origen a *estructuras*. Estas pueden ser paralelas, jerarquizadas o cruzadas y dan cuenta de los principios simbólicos y de clasificación que subyacen en el discurso del actor. Se asume así que la estructura implica una combinación de elementos o de términos y que un elemento sólo o aislado no tiene significación alguna.

3.1. Estructuras paralelas

En la estructura paralela los términos de los códigos de calificación atribuyen propiedades de un modo sistemático, paralelo e inverso a los términos o

realidades que forman un código de base. La posibilidad de este tipo de estructura se debe, como dice J. Rémy (1990) al *principio de asociación* que permite la equivalencia de un código o al principio de *doble implicación lógica* señalado por A. Piret et al (1996). En este caso las valorizaciones (sean + o -) son similares en cada lado de las relaciones. La estructura representa la siguiente relación:

$$\begin{array}{ccc} & T_1 & \\ + & & - \\ A_1 & / & B_1 \\ & & \\ & T_2 & \\ A_2 & / & B_2 \\ + & & - \end{array}$$

Donde, $A_1 \Leftrightarrow A_2$ y $B_1 \Leftrightarrow B_2$

El siguiente ejemplo ilustra este tipo de relaciones:

Texto 2: “El nivel sociocultural de la familia es bajo, por lo tanto hay problemas de motivación y la parte conductual es atroz”
(Profesor, F2-P18-M4).

A	/	B	T
(-)		(+)	
c.1 Nivel socio cultural bajo (vulnerabilidad)	/	(nivel socio cultural medio/alto)	= Nivel social
c.2 Hay problemas de motivación	/	(hay interés y entusiasmo)	= Alumnos
c.3 atroz	/	(normal)	= Conductas

En el texto el profesor realiza una clara asociación entre familias de nivel “sociocultural bajo” y los problemas de motivación y de conducta de los alumnos. Esta relación, a su vez, es valorizada de una forma negativa. Esta realidad se distingue de otra, implícita en el discurso, y que es el inverso de lo que se afirma. A modo de hipótesis, hemos anotado entre paréntesis los términos que corresponden a este inverso y la relación tiene la valorización positiva. De este modo se puede inferir que en las representaciones sociales de los profesores es muy probable que los niños de nivel cultural medio y alto representen a alumnos diferentes con más motivación y con conductas consideradas como normales.

3.2. Estructuras jerarquizadas

La estructura paralela se caracteriza por expresar una distinción clara entre los términos que forman parte de los códigos. Sin embargo el problema se hace mas complejo cuando uno de estos términos contiene, a su vez, otros términos subordinados y que entregan mas detalles de la clasificación que realiza el locutor.

La estructura jerarquizada se construye cuando uno de los términos del código es, al mismo tiempo, la totalidad de un nuevo código. De este modo una estructura de este tipo puede tener dos o mas códigos que se relacionan en cascada dando cuenta con precisión del sistema de clasificación que contiene el discurso (Piret, A., et al. 1996: 44). Las relaciones establecidas se representan de la siguiente forma:

$$\begin{array}{ccccc}
 & & T_1 & & \\
 A_1 & / & B_1 & = & T_2 \\
 + & & - & & \\
 A_2 & / & B_2 & & \\
 - + & & - - & &
 \end{array}$$

En el siguiente caso se ejemplifican estas relaciones.

Texto 3: *“En el medio social en el que yo trabajo los niños completan su octavo, pero lo que sigue el 50% va a la media y el resto trabaja o queda esperando guagua (...) hay muchas problemáticas muy complejas y estamos insertos en ellas, pero muchos de esos niños a los cuales nosotros les hemos enseñado a aprender y a escribir para defenderse un poco en la vida, muchos de ellos no pueden aspirar a más que barrer”* (F6P16M1).

$$\begin{array}{ccccc}
 T_1 = \text{Alumnos que terminan Enseñanza Básica} & & & & \\
 (+) & & & & (-) \\
 A_1 & / & B_1 = T_2 & & \\
 \text{el 50\% va a la media} & / & (\text{desertan}) & & \\
 & & - + & & - - \\
 & & A_2 & / & B_2 \\
 & & \text{trabaja} & / & \text{queda esperando guagua}
 \end{array}$$

En este caso existen dos totalidades. La primera alude a los alumnos que terminan Enseñanza Básica (T_1). El profesor distingue aquellos que continuarán estudiando (A_1) y los que desertan (B_1) o no continuarán estudiando y que es el otro 50%. Estas categorías, a su vez, cumplen la función de una nueva

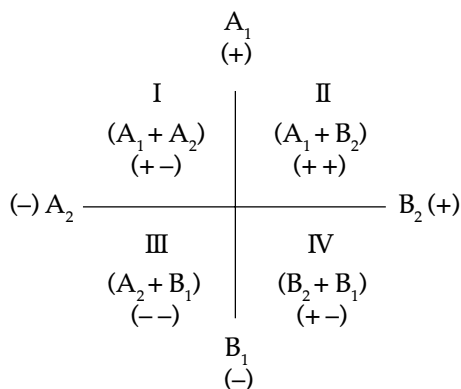
totalidad (T_2) abriendo un código que distingue entre los que no continuarán sus estudios aquellos que trabajan de las que “quedan esperando guagua”.

En cuanto al índice de valorización se aplica el mismo principio de la estructura paralela. Uno de los términos del código tendrá el valor positivo y otro tendrá el valor negativo. Sin embargo, el término que asume la posición de totalidad connota con su misma valorización todos los términos que componen los niveles jerárquicos inferiores. Es decir “la valorización de un nivel jerárquico se transmite a todos los niveles jerárquicos menores” (Piret, A., et al., 1996:46). En nuestro ejemplo, los estudiantes que no continúan sus estudios tienen una valorización negativa y, entre ellos, lo mas negativo es que las mujeres queden embarazadas.

3.3. Estructuras cruzadas

Estas son las relaciones más complejas y que da cuenta de los matices que existen en las distinciones que realiza cualquier representación. En estos casos el método ofrece la posibilidad de construir estructuras complejas que, conceptualmente, cubren la mayor parte de las relaciones que pueden tener los códigos entre sí en el marco de una representación.

Las estructuras cruzadas se definen cuando en el material se encuentran códigos cuyos términos, al relacionarse con otros términos de códigos diferentes, adquieren los valores positivos o negativos al mismo tiempo. En este caso se produce una *homologación* de los valores y de los sentidos entre términos opuestos de códigos diferentes y la implicación adquiere la forma cruzada o transversal ($A_1 \Leftrightarrow B_2$; $B_1 \Leftrightarrow A_2$). Basta que uno de los códigos presente esta característica para que sea necesario organizar una estructura cruzada y dar cuenta así, con la complejidad requerida, de la organización de la representación que es objeto de estudio. Las relaciones se representan de la siguiente forma:



Al producirse el cruce de dos códigos (A1/B1 x A2/B2) se originan cuatro nuevas realidades o campos semánticos. Estas son definidas como un producto axial y da cuenta de los matices y ambivalencias que pueden tener las distinciones al interior de una representación.

En cuanto a la valorización al cruzar los dos códigos se combinan también las valorizaciones respectivas. En efecto en las cuatro realidades creadas dos adquieren un valor ambivalente (II y III) ya que ellas integran el término positivo de un código y el término negativo de otro, una es totalmente positiva (I) y otra totalmente negativa (IV).

Ahora bien, hay que subrayar, que este desarrollo lógico del cruce de dos ejes produce la *posibilidad teórica* de cuatro o más realidades nuevas o productos axiales pero, con frecuencia, no se *manifiestan* todas ellas en el material empírico de la investigación. La comparación entre las *realidades teóricas* y las *realidades manifiestas* permite identificar las *realidades prácticamente excluidas* (Hiernaux, J. P.1977: 52-53).

Para construir este tipo de estructuras analizaremos los siguientes textos de opiniones de profesoras y profesores sobre la trayectoria educativa de alumnos de establecimientos municipales.

Texto 1: *“Yo espero que sean personas con valores, más que profesionales, somos formadores.*

Como formadores somos personas que no sólo tenemos que entregar aprendizaje académico, sino que valores; debemos enseñarles a ser un ser humano íntegro en la sociedad, que sepa desenvolverse, desarrollarse, hacer una carta para pedir trabajo , que sepa dividir si tiene que estar tras un mostrador, que sepa dialogar con respeto frente a un mayor”. (Profesora 1)

Texto 2: *“Yo les digo a mis alumnos que no importa si no llegan a la universidad, pero si van a ser peluqueros que sean buenos peluqueros, si van a ser obreros que sean buenos”.* (Profesor 4)

Texto 3: *“...la mayoría de los alumnos acá se va a colegios técnicos; sí, porque la familia primero, ellos ven que en lo económico no van a tener para pagarle al niño su educación superior, y dicen que en un liceo técnico van a salir al menos con algo para trabajar... yo diría que todo mi curso está en liceos así, técnicos... algunos a lo mejor, creo que van a trabajar; la mayoría va a ir a trabajar y muy pocos van a querer seguir; o sea, van a tener la posibilidad además de seguir estudios superiores”.* (Profesor 2)

Estas opiniones son buenos ejemplos de la representación que predomina en profesores que trabajan en sectores de pobreza crítica. A partir de las distinciones

que realizan en el discurso hemos construido dos códigos que, a su vez, condensan o integran otros códigos semánticamente asociados. Estos son los siguientes:

Código 1: A_1 Profesional/ B_1 Trabajador = T_1 Destino

Donde,

A_1 : Profesional = *estudios en la universidad* (texto 1,2)

B_1 : Trabajador = *peluqueros; obreros; "detrás del mostrador"* (texto1); *técnicos* (texto 4)

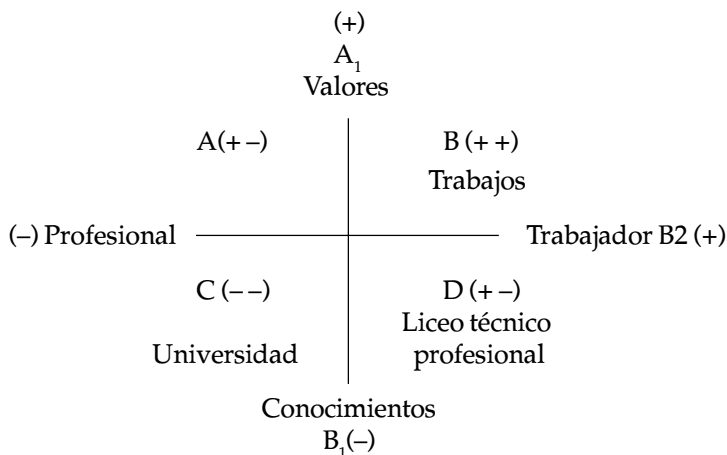
Código 2: A_2 Valores/ B_2 Conocimientos = T_2 Contenidos enseñanza

Donde,

A_2 : Valores = *"...ser un ser humano íntegro, que sepa desenvolverse, desarrollarse, dialogar con respeto frente a un mayor"* (Texto 1); *ser buenos* (texto 2)

B_2 : Conocimientos = *aprendizaje académico* (texto 1)

Al cruzar estos códigos se crean cuatro campos semánticos en los cuales es posible ubicar las distinciones realizadas por los profesores. En el gráfico siguiente se aprecian estas relaciones:



En la representación que tienen los profesores sobre el futuro de sus alumnos destacan cuatro destinos posibles y que se expresan en los campos semánticos creados a partir de la relación de los códigos. En las citas analizadas tenemos material para tres de estos destinos. Se valora el destino profesional el que puede ser tipo universitario (sólo unos pocos llegan a la universidad) o, bien el que

corresponde a un nivel de técnico calificado a través de la Enseñanza Técnico Profesional. Esta opción es la mas valorada ya que se percibe también como la más viable o realista. Pero, por otra parte, también se señala que gran parte de los estudiantes sólo tendrán la opción de insertarse en el mercado laboral a través de oficios de baja calificación. Frente a estas opciones plantean que la formación de los estudiantes también debe ser realista y estar centrada en los “valores” mas que en los aprendizajes académicos. Estos últimos sólo sirven para los que estudiarán en la Universidad (unos pocos) en cambio la formación valórica será necesaria para ser un “buen trabajador” (la mayoría). De este modo, y frente a una representación realista de las posibilidades futuras de los estudiantes los profesores desarrollan una estrategia “moralizante”, insistiendo más en la socialización en valores que en los aprendizajes que deben adquirir.

8. Conclusiones

En este capítulo hemos presentado los conceptos básicos que permiten la observación y descripción de estructuras o principios simbólicos que organizan las representaciones de profesores sobre la realidad de sus estudiantes.

El análisis nos ha permitido construir códigos y relaciones entre códigos en los discursos de los profesores entrevistados. En este primer nivel descriptivo un texto o conjunto de textos dan lugar a una gran cantidad de códigos de base, de calificación y de combinación entre ellos que pueden diluir y hacer muy complejo el análisis posterior. Para reducir esta complejidad conviene tener presente la idea de *saturación* de las estructuras construidas. Es decir, muchos códigos pueden aludir a manifestaciones diversas de un mismo código o estructura de clasificación. Seguir construyendo códigos y relaciones hace repetitivo el análisis.

Existe así un momento en el cual se satura la construcción de códigos haciendo innecesaria la consideración descriptiva de expresiones diversas de códigos similares. Es decir las oposiciones entre realidades y términos pueden obedecer a un mismo principio de organización aunque se expresan a través de ideas y realidades diferentes.

Al constatar tal situación estamos frente a códigos y relaciones que actúan como principio organizador del discurso de un sujeto independientemente del lugar, forma y frecuencia de su aparición. Como dice J. Rémy, uno de los supuestos del método es que “la estructura está totalmente presente en un fragmento” (Rémy, J., 1990: 113).

Así entonces la construcción de los códigos y de sus relaciones puede hacerse con una parte del texto. Luego el analista formula la hipótesis de que funciona la misma estructura para el resto del texto. Por otra parte, conviene subrayar,

que el orden aparente de los códigos en la secuencia del discurso no es un indicador de los principios organizadores que estructuran el discurso.

El análisis estructural construye como objeto la lógica implícita del discurso y que es distinta a su lógica explícita. La primera tiene un orden a-temporal y se organiza con una lógica de implicación. La segunda tiene una lógica deductiva donde el locutor intenta convencer o tener un efecto en el otro con sus ideas. Por ello la exposición o enunciación del discurso suele organizarse de acuerdo a principios muy distintos a los que organizan su lógica implícita o interna.

En síntesis, este enfoque nos ofrece un instrumental teórico y metodológico de gran utilidad para comprender el funcionamiento de estructuras simbólicas en nuestras conversaciones y representaciones de la realidad. Comprender su relación con la acción y analizar cómo ésta puede incidir en las estructuras que la organizan constituye uno de los principales desafíos teóricos y prácticos de este tipo de análisis.

Bibliografía

BÁEZ DE LA FE, E. (1994). "El movimiento de escuelas eficaces: implicaciones para la innovación educativa". En: *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 4, págs. 93-116 y 103-104.

BOURGEOIS, E., y NIZET, J. (1999). *Regards croisés sur l'expérience de formation*. París: L'Harmattan.

BOURGOISE, E. y A. PIRET (2002). *L'analyse structurale de contenu, une démarche pour l'analyse des représentations*. Louvain-la Neuve- UCL (m.s.).

BROPHY, JERE (ed.) (1998). *Advances in Research on Teaching: Expectations in the Classroom* (Vol. 7). Greenwich, Conn.: JAI Press, Inc.

CORBIN, J. y A. STRAUSS (1990). "Grounded theory research : procedures, canons and evaluative criteria". En : *Qualitative Sociology*, vol. 13, N° 1, págs. 3-21.

ERRÁZURIZ, M. et al. (1995). *Demandas sociales a la educación media*. Santiago, Mineduc.

FULLAN, M. (1991). *The new meaning of educational change*. Londres, Casell.

GILLY, M. (1989). "Les représentations sociales dans le champ éducatif". En: Jodelet, D. (ed)____, págs. 363-386.

GLASSER, B.G. y A.L. STRAUSS (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine.

GREIMAS, A.J. (1996). *Sémantique structurale*. París: Larousse.

HIERNAUX, J.P.(1977). *L'Institution culturelle II. Méthode de description structurale*. París: PUF.

HUBERMAN, A.M. y M.B. MILES (1991). *Analyse des données qualitatives*. Bruxelles: De Boeck Université.

JODELET, D. (1989). *Les représentations sociales*. París, PUF.

——— (1993). “La representación social: fenómenos, conceptos y teoría”. En: Moscovici, S. (ed) (1993), págs. 469-494.

LETOR, C. (2003). *Intelligence émotionnelle et pratiques pédagogiques en contexte de professionnalisation de l'enseignant: représentations sociales d'acteurs pédagogiques au Chili*, Université Catholique de Louvain-la-Neuve

MARTINIC, S. (1995). “Principios culturales de la demanda social por educación. Un análisis estructural”. En: *Revista Pensamiento Educativo*, Universidad Católica, Facultad de Educación, vol. 16, págs. 313-340.

——— (2003): “Representaciones de la desigualdad en la cultura escolar” En: *Revista Persona y Sociedad*, Universidad Alberto Hurtado-Ilades, vol. XVII, N° 1, 129-146.

MISKEL, C.; MACDONALD, D. y BLOOM, S. (1983). “Structural and expectancy linkages whithin schools and organizational effectiveness”. En: *Educational Administration Quarterly*, 19, 1983, págs. 49-82.

MOSCOVICI, S. (1961). *La psychanalyse, son image, son public*. París: P.U.F.

——— . “Des représentations collectives aux représentations sociales”. En: Jodelet, D. (1989), págs. 62-86.

——— (ed.) (1993). *Psicología Social*. Buenos Aires, Paidós.

MUCCHIELLI, R. (1991). *L'analyse de contenu des documents et des communications*. París: ESF (7ª édition).

MUÑOZ-REPISO, M. (2001). “Lecciones aprendidas para el sistema español”. En: *Cuadernos de Pedagogía*, N° 300, 2001, pp. 66-73

PIRET, A.; NIZET, B. y BOURGEOIS, E. (1996). *L'analyse structurale*. Bruxelles: De Boeck.

RÉMY, J. y VOYÉ, L. (1991). *Produire ou reproduire? Une sociologie de la vie quotidienne*. Bruxelles: Editions Universitaires ULB - De Boeck. T. II.

RÉMY, J. y RUQUOY, D. (1990). *Méthodes d'analyse de contenu et sociologie*. Bruxelles, Facultés Universitaires Saint-Louis.

RODRÍGUEZ, G.; GIL, J. y GARCÍA, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada, España: Ediciones Aljibe (2ª edición).

RUQUOY, D. (1990). "Les principes et procédés méthodologiques de l'analyse structurale". En: Remy, J. y D. Ruquoy (eds.), *Méthodes d'analyse de contenu et sociologie*; Bruxelles: Facultés Universitaires Saint-Louis, 1990, págs. 93-109.

STRAUSS, A. y CORBIN, J. (1990). *Basics of qualitative research. Grounded theory procedures and techniques*. London: Sage publications.

Strauss, A.L. (1999). *Qualitative analysis for social scientists*. United Kingdom: Cambridge University Press.

SPRADLEY, J. (1979). *The ethnographic interview*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

BORRADOR FINAL (9389) Miércoles, 14 de Julio de 2004

Fundamentos de la observación de segundo orden

DR. MARCELO ARNOLD CATHALIFAUD*
Universidad de Chile

*Todo lo que se produce y reproduce como conocimiento
se remite a la distinción de distinciones¹⁷⁵*

1. Introducción

El objetivo de este artículo es proponer un programa de observación para abordar fenómenos sociales complejos. Este no se basa en la percepción desnuda del sistema nervioso humano, como lo propone la orientación de la biología del conocimiento, o en la cognición individual, como lo hacen las orientaciones *subjetivistas*, sino en lo que acontece en el sistema de la sociedad. Su exposición se organiza en tres partes: la primera caracteriza el contexto de emergencia de la plataforma epistemológica constructivista; la segunda presenta sintéticamente las bases de la sociogénesis y los alcances de su teoría de la sociedad y, finalmente, trataremos el programa metodológico de observación de segundo orden. Estos tres pilares se conjugan en lo que hemos denominado propuesta o programa *sociopoiético*.

2. Fundamentos de la epistemología sociopoiética

La sociedad contemporánea como problema

Coincidimos con Luhmann¹⁷⁶ cuando afirma que el conocimiento de la realidad está referido a las condiciones presentes en la sociedad. Por esta razón, la descripción del contexto del programa sociopoiético de observación es sustantiva para comprender sus contribuciones a la investigación social.

* Dr. en Antropología.

¹⁷⁵ Niklas Luhmann, *El conocimiento como construcción. Teoría de los sistemas sociales II*. Universidad Iberoamericana / Colección Teoría Social. México, pág. 78, 1999.

¹⁷⁶ Niklas Luhmann, *Die Gesellschaft der Gesellschaft*, Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft 1360, Suhrkamp Taschenbuch Verlag, Frankfurt am Main. 1998.

La sociedad contemporánea se problematiza en su propia descripción. Tanto los discursos conservadores como los liberales coinciden en describir negativamente la actividad humana. Suponen que los valores dominantes, concentrados en el individualismo y la indiferencia, acrecientan el desinterés por la responsabilidad colectiva originando impactos negativos de todo orden. Colocando el acento en los individuos, los análisis llevan a suponer que la maldad, la falta de voluntad o la ceguera son causantes de grandes problemas. Pero, respuestas emocionales o entusiastas orientaciones críticas sólo impiden examinar lo que preocupa y son ciegas a los prejuicios que las guían. Específicamente, cuando se trata de comprender la exclusión social, las inequidades, la contaminación, el terrorismo y el narcotráfico por ejemplo, no se aprecia que éstos se producen desde la misma dinámica de la sociedad que los denuncia.

Es común escuchar, como grandes hallazgos, que los modelos desarrollistas inspirados en la lógica de la maximización de beneficios afectan peligrosamente al planeta, pero existen pocos aportes acerca de lo que hay detrás de ellos y nada contundente se dice sobre cómo se mantienen las operaciones que se juzgan. Por defecto, ideologías acerca de las consecuencias perversas de la modernidad y de la pérdida de los consensos dificulta el desarrollo de observaciones científicas con nuevos cuños. Difícilmente se logran observar las oportunidades y amenazas presentes en la sociedad como pertenecientes a una misma unidad.

Las ciencias sociales tienen serias debilidades para tratar estos temas contemporáneos con encuadres teóricos y metodológicos tradicionales. Cogniciones científicas, sustentadas precariamente, descuidan indagar sobre las estructuras involucradas en los fenómenos que más interesan. El efecto de sus limitadas perspectivas es inundar la comunicación con demandas de cambios imposibles, y discursos que sólo predicen sobre lo mal que le está yendo a la humanidad por su propia condición.

El obstáculo fundamental para una mejor comprensión de los fenómenos sociales es desconocer la existencia de distintos planos para su observación, y de carecer de metodologías que, asumiendo la autorreferencialidad, permitan apreciar cómo los riesgos, peligros, potencialidades y expectativas y, en general, todo lo que conforman las actuales preocupaciones, son efectos de operaciones sociales paradójales.

Las parcialidades de la sociedad contemporánea procesan sus conocimientos en varias frecuencias, dando lugar a la coexistencia de distintos tipos de racionalidades y objetividades. Ello obliga a reconocer su variedad interna. Un efecto importante de estas nuevas condiciones consiste en que las potencialidades, expectativas y amenazas que se comunican en la sociedad se tematizan,

en sus diversas modalidades, en conjuntos específicos de referencias, que carecen de un plano rector global.

No pudiendo suponerse una naturaleza social unitaria y un único medio para su observación, las descripciones unilaterales, propias de un mundo monocontextual, están sobrepasadas. Si para sociedades segmentarias o estratificadas las descripciones integristas fueron válidas, hoy son anacrónicas y de escaso valor explicativo. Ni el ámbito religioso, científico, legal, ni el económico o cualquier otro, desarrollan observaciones globalmente aceptadas sobre una totalidad, donde es altamente improbable la convergencia y el consenso social.

En este sentido, los descriptores de la sociedad coinciden al señalar que, desde el reciente fin de siglo, se experimentan profundas e inesperadas modificaciones. Un provocativo ensayo de Fukuyama¹⁷⁷ notificaba que algo fundamental estaba sucediendo y ponía bajo discusión la continuidad de la historia. Castells¹⁷⁸ documenta cómo ondas y cables, transportando ceros y unos a escala planetaria con una inmediatez nunca antes imaginada, gatillan profundas alteraciones en las estructuras sociales que las han posibilitado. Giddens¹⁷⁹, uno de los grandes intérpretes de la modernidad, sostiene que vivimos en una época de finales.

De la incompreensión de esta complejidad arrancan las posibilidades del programa sociopoiético y su exclusiva propuesta metodológica. Su mirada de segundo orden permite entender las amenazas globales como auto-amenazas, sin perder de vista las exigencias requeridas para la validación científica de sus conocimientos. Desde ella, el reconocimiento de la aguda diferenciación de la sociedad no sirve de marco a lamentaciones, sino que concentra la observación en la conformación de fenómenos que carecen de referencias unívocas, cuyos conflictos se incrementan en procesos hiper-autonomizados que interactúan con consecuencias impredecibles.

La fortaleza de la perspectiva sociopoiética se extrae de premisas que apoyan aproximaciones metodológicas para tratar problemas específicos, y que permiten considerar las distintas “racionalidades” que los constituyen. En su dimensión aplicada, sus explicaciones sobre la unidad de lo diverso contribuyen a orientar decisiones para la intervención en situaciones de complejidad, en tanto su comprensión racional consiste en mantener y utilizar diferencias, no en

¹⁷⁷ Francis Fukuyama, *El fin de la historia y el último hombre*. Editorial Planeta, Barcelona. 1992.

¹⁷⁸ Manuel Castells, *La Era de la Información*, vol.1, “La sociedad red”. Alianza Editorial, Madrid, 2000.

¹⁷⁹ En Ulrich Beck, Anthony Giddens y Scott Lash, *Modernización reflexiva. Política, tradición y estética en el orden social moderno*. Alianza Universidad, Madrid, págs.75 y ss., 1994.

eliminarlas o negarlas. De este modo, su programa de observación reordena las imágenes de la sociedad contemporánea indicando elementos y relaciones que, de otra manera, no pueden registrarse ni precisarse.

Cuando no se puede partir de un ámbito objetivo de observación o una naturaleza que sea la misma para todos, se acredita el advenimiento de formas de conocimiento de la sociedad, donde se sustituye la premisa de un mundo en común, exigiéndose nuevas aproximaciones metodológicas. Entre ellas, se encuentran los procedimientos que anunciamos y que se asocian estrechamente con la generalización de programas epistemológicos constructivistas.

Respuesta epistemológica a la complejidad social

Como capítulo de las teorías del conocimiento, la epistemología estudia los mecanismos que configuran la realidad humana y social. Entre sus propósitos se encuentra comprender la estrecha relación entre conocimiento y realidad, indicar “*cómo se conoce*” y profundizar en temas directamente relacionados, tales como la verdad, la objetividad y los métodos para alcanzarla. Recientemente, sus formas más novedosas y prometedoras se dan a conocer bajo el apelativo de constructivistas. Estas surgen cuando se radicaliza la problematización acerca de los procesos que producen conocimientos, y se reflexiona sobre sus improbabilidades.

En forma específica, el constructivismo se enlaza con las corrientes idealistas que destacan las innumerables facetas de los fenómenos humanos y sociales y la multiplicidad de miradas que se les pueden dirigir. Pero estas orientaciones, aunque aseguraron un papel determinante a los observadores en la producción del conocimiento, no pudieron cerrar la problematización que abrieron. Sus operadores, forzados a explicar sus opciones, apelan a dispositivos que permitirían captar la realidad tal cual es, pero no van más allá de un empirismo abstracto inspirado en el operacionalismo desarrollado por Bridgman¹⁸⁰, del método introspectivo o de sus competencias en las artes de la interpretación a través de un proceso de transferencias de contenidos mentales que denominan *intersubjetividad*. No obstante, sus enfoques surgidos del conflicto entre positivistas y antipositivistas, empujan a favor del cambio epistemológico, pues llevan a reflexionar sobre los procesos de observación y al desarrollo de métodos especiales, al punto que sus aplicaciones sobreviven ajenas a la normalidad causal predominante en el paradigma cientificista.

La madurez del constructivismo presupuso cruces disciplinarios que incorporaron, sistemática o intuitivamente, las hipótesis sobre el funcionamiento del

¹⁸⁰

Percy W. Bridgman, *The Nature of Physical Theory*, Princeton, University Press, 1936.

cerebro de Roth¹⁸¹ y las de Maturana y Varela¹⁸² acerca del sistema nervioso humano, los procesos de autoorganización descritos por la cibernética de segundo orden desarrollados por von Foerster¹⁸³ y por Maruyama¹⁸⁴, las ideas de Prigogine¹⁸⁵ sobre el papel dinámico del desequilibrio en la autoorganización de los sistemas, la lógica de las distinciones de Bateson¹⁸⁶ y la lógica de las formas de Spencer-Brown¹⁸⁷. Por el lado de las ciencias sociales y humanas, entre sus contribuyentes destacan las tradiciones marxistas en sus énfasis estructuralistas, los aportes de antropólogos como Goodenough¹⁸⁸, que pusieron su acento en la identificación y descripción de los medios culturalmente disponibles para categorizar experiencias, los investigadores psicocognitivos como Brunner¹⁸⁹ y muy especialmente la teoría de los sistemas sociales, en la versión producida por Niklas Luhmann¹⁹⁰, desde la cual derivamos los fundamentos de la propuesta sociopoiética.

Siendo tributaria de tantas y complejas tradiciones disciplinarias, la epistemología constructivista no ofrece una presentación monolítica. Bajo sus principios se reconocen variantes integradas a diversas tradiciones disciplinarias. Para distinguir la orientación sociopoiética, tipificamos las variedades del constructivismo entre dos ejes. El primero, diferencia entre posturas “blandas” y “duras” según sus presupuestos con respecto a la realidad; el segundo, clasifica sus orientaciones en “biológicas” y “sociales”.

Desde las posiciones “blandas”, la realidad se representa como un estado extrínseco al observador, del cual es posible sacar conclusiones para explicar

¹⁸¹ Gerhard Roth, *Das Gehirn und seine Wirklichkeit*, Suhrkamp, Frankfurt am Main, 1996.

¹⁸² Humberto Maturana y Francisco Varela, *El árbol del conocimiento*. Editorial Universitaria, Santiago de Chile, 1984.

¹⁸³ Heinz Foerster von, *Sicht und Einsicht. Versuche zu einer operativer Erkenntnistheorie*. Braunschweig – Wiesbaden, Vieweg, 1985.

¹⁸⁴ Magoroth Maruyama, “The second cybernetics: deviation amplifying mutual causal processes”, en Walter Buckley (ed.): *Modern Systems Research for the Behavioral Scientist*. Aldine, Chicago, págs. 304-313, 1968.

¹⁸⁵ Illya Prigogine e Isabelle Stengers, *Order out chaos: Man's new dialogue with nature*. Nueva York: Bantam, 1984.

¹⁸⁶ Gregory Bateson, *Espíritu y Naturaleza*. Editorial Amorrortu, Buenos Aires, 1993.

¹⁸⁷ George Spencer-Brown, *Laws of Form*, Allen & Unwin, London, 1971.

¹⁸⁸ Ward Goodenough, “Cultura. Lenguaje y sociedad”, en *El concepto de cultura; textos fundamentales*. J.S.Kahn (comp.), Editorial Anagrama, Barcelona, págs. 157-249, 1971.

¹⁸⁹ Jerome Brunner, *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Paidós Ediciones, Barcelona, 1990.

¹⁹⁰ Niklas Luhmann, *Die Gesellschaft der Gesellschaft*, Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft 1360, Suhrkamp Taschenbuch Verlag, Frankfurt am Main, 1998. Niklas Luhmann, *Sistemas Sociales: Lineamientos para una Teoría General*. Universidad Iberoamericana, Alianza Editorial, México, 1991.

las convergencias y divergencias entre distintos observadores. De cierta forma, declarando que el conocimiento no se recibe pasivamente, tienen por atractivo no romper con las nociones ontológicas, aunque si problematizarlas. Sus exponentes más destacados se encuentran en el campo pedagógico¹⁹¹, en los fenomenólogos¹⁹², en las orientaciones piagetanas¹⁹³, en el constructivismo sociointeraccionista que responde a la tradición iniciada por Lev Vygotsky¹⁹⁴ –y más contemporáneamente por Gergen¹⁹⁵– y en las teorías del conocer desarrolladas por Varela¹⁹⁶.

Las formas constructivistas “duras” no se arriman a explicaciones o argumentos realistas, aunque tampoco los niegan –*¡pues ya eso sería una declaración de realidad!* Plantean la existencia de barreras infranqueables entre el observador y el mundo, siendo éste último la verdadera “caja negra”¹⁹⁷. Desde sus posiciones no hay observaciones (datos, leyes de la naturaleza, objetos) que puedan postularse con independencia a su observación, dado que los observadores son sistemas cerrados y, como tales, sólo observan lo que pueden observar en sus dominios de experiencias.

Schmidt¹⁹⁸ destaca que todos los conocimientos provienen de “*experiencias de realidad*” es decir, de logros específicos de observadores que no pueden realizar operaciones fuera de los límites trazados por sus condicionamientos estructurales. El mundo surge de los resultados de operaciones, internas y propias de un observador. Este fenómeno tiene relación con el hecho que todo observador se comporta como un sistema determinado estructuralmente y, como tal, sólo puede observar lo que puede ¡y solamente eso! Así, la realidad, como construcción, se basaría en un sistema en cerradura operativa, que no puede mantener contactos informativos con el entorno, para el cual todo lo que conoce depende de su propia

¹⁹¹ David P. Ausubel, Joseph. D. Novak y Helen Hanesian, *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo* (2ª ed.), Editorial Interamericana, México, 1983.

¹⁹² Peter Berger y Thomas Luckmann, *La construcción social de la realidad*. Editorial Amorrortu, Buenos Aires, 1968.

¹⁹³ Jean Piaget, *La epistemología genética*. Ed. Redonde, Barcelona, 1970. Jean Piaget, *Introducción a la epistemología genética*. Editorial Paidós, Biblioteca de Psicología Evolutiva, Buenos Aires, 1978.

¹⁹⁴ Lev Vygotsky, *Thought and Language*, Cambridge, Massachusetts, Press, 1962.

¹⁹⁵ Kenneth Gergen, *Realidades y relaciones. Aproximaciones a la construcción social*. Editorial Paidós, Barcelona. 1996.

¹⁹⁶ Francisco Varela, *Conocer: las ciencias cognitivas: tendencias y perspectivas. Cartografía de las ideas actuales*. Editorial Gedisa, Barcelona, 1990.

¹⁹⁷ Ernst Glaserfeld von, “Despedida de la objetividad”, en *El ojo del observador: contribuciones al constructivismo*, de P. Watzlawick y P. Krieg (comps.). Editorial Gedisa, Barcelona, 1995.

¹⁹⁸ Siegfried Schmidt, *Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus. Suhrkamp taschenbuch wissenschaft*, Frankfurt am Main, 1987.

distinción entre autorreferencia y referencia externa. Con este último dispositivo sus contenidos cognitivos dejan momentáneamente de corresponderle¹⁹⁹.

Las diferencias entre los constructivistas “duros” se focalizan en la composición de la autopoiesis de los sistemas observadores. Para Maturana²⁰⁰, ésta radica en el metabolismo celular, y por extensión al sistema nervioso; para la propuesta sociopoiética es lo propio de las operaciones comunicativas de la sociedad²⁰¹.

Para esta última versión, la realidad se indica, notifica y fija en referencia a lo social, desde allí todo lo conocido, sean conciencias, cuerpos, personas o ambiente natural, es tratado como entorno. Incluso, las mismas hipótesis constructivistas sustentadas desde estudios del dominio molecular serían sociales, pues sólo en la sociedad nos enteramos de ellas y, con respecto a su confiabilidad y validez, sus declaraciones pueden ser verdaderas y falsas, pero esta distinción proviene de otros criterios, que se utilizan bajo situaciones específicas desde otras observaciones en la sociedad.

En este sentido, la epistemología sociopoiética puede describirse como un radical posicionamiento de lo social en la teoría, donde las referencias a sistemas nerviosos, pensamientos o acciones corporales son reemplazadas por las de sistemas sociales observadores compuestos por comunicaciones operativamente cerradas y autorreferenciales. Pues si bien las operaciones comunicativas no son posibles sin conciencias, cerebros o células, la realidad en la sociedad trata con un nivel de emergencia con propiedades sui generis.

Diferenciar entre orientaciones biológicas y sociales es imprescindible en nuestra argumentación, pues al distinguir los conocimientos ordinarios de los científicos, nadie sostiene que surgen desde distintos tipos de conciencias o según la calidad de las neuronas. Esto incluye al tiempo, las causalidades, los fines, la racionalidad y todo lo que se conoce. Toda indicación se vale de formas y distinciones sociales cuya convencionalidad y contingencia no se discute.

Con respecto al conocimiento científico, éste alude a diferenciaciones validadas en la evolución de la ciencia en la sociedad y que se proyectan en orientaciones metodológicas. En lo que sigue describiremos y explicaremos esta afirmación, lo que incluye ahondar sobre el concepto de autopoiesis y su aplicación a los sistemas observadores.

¹⁹⁹ Niklas Luhmann, *Teoría de los sistemas sociales II*. Universidad Iberoamericana / Colección Teoría Social, México, 1999.

²⁰⁰ Humberto Maturana, *Biología de la Cognición y Epistemología*. Ediciones Universidad de La Frontera, Temuco, 1990.

²⁰¹ Niklas Luhmann, *Sistemas Sociales: Lineamientos para una Teoría General*. Universidad Iberoamericana, Alianza Editorial, México, 1991.

3. Fundamentos del programa metodológico sociopoietico

*Ningún sistema puede operar fuera de sus fronteras,
ni siquiera un sistema cognoscente*²⁰²

Teoría sociopoietica de la sociedad

La aproximación metodológica que propone la sociopoiesis armoniza con un tipo estructural de sociedad, donde coexisten distintos niveles de objetividades y racionalidades. Reafirma que las preocupaciones en torno a los medios disponibles para observar y producir conocimientos se originan en el mismo contexto.

Desde el programa sociopoietico se asume que todo lo que se produce y reproduce como conocimiento remite a indicaciones que presuponen medios sociales. Es el caso de formas como sujeto / objeto, consciente / inconsciente, cualitativo / cuantitativo o real / irreal. Por eso, aunque Glaserfeld²⁰³ cite a Protágoras y a Vico como precursores del constructivismo radical, esta epistemología se incorporó plenamente, como nueva corriente de pensamiento, solamente cuando sus premisas resonaron con cambios en la complejidad social.

La orientación sociopoietica, como programa constructivista de observación integrado al sistema social de la ciencia, tiene por función proporcionar procedimientos para observar autoobservaciones, autodescripciones y autorreflexiones de la sociedad. Sus teorías son autológicas y plenas de sentido para las ciencias sociales, pues sólo en la sociedad existen y sólo en ella es “*realmente*” posible la comunicación de su conocimiento.

La autorreferencialidad, que indica una distinción introducida en el contexto de la distinción, denuncia que los sistemas se autoremiten en cada una de sus operaciones. Ello incluye sus operaciones de observación y la producción de conocimientos, cuyos enlazamientos dejan a su paso las ontologías que constituyen lo social. Las operaciones de observación se sostienen cuando sus eventos se notifican y se refuerzan temporal y socialmente y quedan sujetas a otras observaciones.

En las aproximaciones autopoieticas las validaciones se desplazan al dominio de sus descripciones, ofertando explicaciones buenas, mejores o útiles, sobre aspectos de la sociedad que sólo interesan en la sociedad y que sólo son posibles

²⁰² Niklas Luhmann, *Teoría de los sistemas sociales II*. Universidad Iberoamericana / Colección Teoría Social. México, pág. 73, 1999.

²⁰³ Ernst Glaserfeld von, “Despedida de la objetividad”, en *El ojo del observador: contribuciones al constructivismo*, de P. Watzlawick y P. Krieg (comps.). Editorial Gedisa, Barcelona, 1995.

de preguntarse en ella. Su certeza no descansa en correspondencias con el entorno sino en la concordancia de sus procedimientos y en la viabilidad de los conocimientos que producen. La realidad construida por los observadores implica transformaciones en los mismos, siempre estará midiéndose según su aporte para la supervivencia de sus sostenedores.

La noción de verdad que se justifica en la lógica, o la adaptación propia de la biología, se sustituyen en la propuesta sociopoiética por la de viabilidad, que corresponde al ámbito de experiencia del sistema. Ya fue señalado por Marx, que el problema de si puede atribuirse al pensamiento humano una verdad objetiva, no es un problema teórico, sino un problema práctico²⁰⁴. Esta evaluación performativa o instrumental se determina por su efecto en las operaciones comunicativas que prosiguen.

Desde la perspectiva sociopoiética, la sociedad es un sistema comunicativamente cerrado, que produce comunicación a través de comunicar. El conocimiento encuentra su realidad en estas operaciones y se explica la emergencia de lo social como condición propia de un sistema autorreferencial que califica como autopoietico²⁰⁵, cuyas operaciones sólo pueden ser comunicativas y que se deben a esa naturaleza. Ello descarta la posibilidad de observar lo social desde fuera de lo social. Las propias teorías de la sociedad son declaradas en ella, no tienen otro espacio o lugar, no se encuentran en la conciencia ensimismada de los sujetos o en alguna forma trascendental.

La sociedad que produce sus ultra-elementos, a través de sus exclusivas relaciones, genera condiciones que proyectan cualidades sinérgicas que no se sustentan en sus elementos, considerados en forma aislada. En suma, no es un agregado de átomos, partículas, células, moléculas, organismos, conciencias, pensamientos, personas o acciones. Se compone de enlaces comunicativos que reproduce, dinámica, permanente y exclusivamente en sus operaciones. Como entidad diferenciada por sus propios medios, su viabilidad tiene que ver con su auto-reproducción. Los procesos comunicativos son el equivalente a la vida que emerge desde el dominio molecular, o los estados de conciencia que surgen de operaciones del sistema nervioso.

La clausura comunicacional de la sociedad indica una peculiar forma de reducir la variedad del “mundo”. Con ella gana su indiferencia ante el entorno y

²⁰⁴ En Julio Mejía, *Problemas metodológicos de las ciencias sociales en el Perú*. Fondo Editorial de las Ciencias Sociales, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, 2002.

²⁰⁵ La aplicación del concepto de autopoiesis, más allá del ámbito celular, es muy criticada por sus autores, pero concordamos con Luhmann declarando que las condiciones requeridas de clausura operativa, determinación estructural y acoplamiento estructural se corresponden perfectamente con explicaciones del modo de operar de los sistemas sociales.

logra autodeterminarse dentro de límites que no se basan en factores físicos, territoriales o biológicos, sino en lo que tiene sentido dentro de ella. Sus fronteras se construyen por las diferencias de complejidad que autoproduce y autoobserva y, en tanto sistema omniabarcador, estructura todas las posibilidades que pueden experimentarse socialmente.

La comunicación, que origina ese estado de cosas, emerge desde la selectividad coordinada entre la producción de información –*¿qué se dice?*–, el acto expresivo o notificación comunicativa –*¿cómo se dice?*– y la producción de comprensión o incomprensión (o mala comprensión) de una expresión y su información. Su *telos* no es el consenso y su cierre no es atribuido a personas, ni invocado a receptores, es un proceso auto-referido, que sólo puede continuar con otra comunicación. De hecho la comunicación le otorga sentido a las acciones, pues lo carecen.

Como no hay conocimiento sin comunicaciones de observaciones, es decir, sin consecuencias para la sociedad, es un contrasentido preguntarse sobre el grado de realidad de los problemas notificados en la sociedad. Aunque estos no puedan auto-indicarse, su existencia es indiscutible, en tanto movilizan dinero, normas, teorías, votos, grupos ciudadanos y mucha comunicación ética. Pero, no todas las observaciones se seleccionan en la comunicación, algunas no llegan a estabilizarse y se caen de la comunicación. Otras se disipan cuando pierden sus conectividades, pues carecen de condiciones para integrarse estructuralmente a una sociopoiesis comunicativa de la sociedad, que no implica repeticiones sino la mantención de conexiones.

A lo largo de su evolución, la sociedad ha ido ofreciendo condiciones para la emergencia de nuevas variedades de sistemas sociales. Estos surgen replicando internamente, en forma reflexiva y recursiva, sus procesos de diferenciación, para lo cual, se valen de la mega-distinción sistema y entorno. Estos emergen de aplicaciones reflexivas de distinciones que, por un lado, señalan su especialización y simultáneamente definen los entornos que asumen como contrapartes para sus operaciones autorreferenciales. Así se cobijan las organizaciones como comunicaciones de decisiones, interacciones como comunicaciones de temas, movimientos sociales como comunicaciones de protesta y a los sistemas que se especifican con sus códigos y programas. Lo característico de la modernidad occidental es la presencia de sistemas sociales parciales, como la religión, la política, la economía, el derecho, la ciencia, la educación, el arte, la familia, los medios masivos de comunicación, la medicina y otros, todos los cuales autoproducen sus componentes. De esta manera, calificada como funcionalmente diferenciada, la sociedad contemporánea se destaca por la autonomía de componentes sistémicos, que reproducen en forma especializada sus operaciones comunicativas.

La autocatálisis de sistemas sociales resulta de su función reductora de complejidad. Probabilizan vinculaciones sociales, a pesar que todo lo que es o fue, puede ser de otra manera. Los más elementales tratan con reducciones significativas de las posibilidades de los sistemas psíquicos, que forman parte del entorno de la sociedad y, los más complejos, con la complejidad que van autoproduciendo. De la resolución de la contingencia, la versión social de la complejidad, arranca la sociogénesis de sistemas, que seleccionan las operaciones comunicativas con las cuales se identifican y cuya emergencia indica restricciones, propiedades y cualidades que solamente son posibles en su contexto²⁰⁶.

La vigencia de los sistemas sociales esta subordinada a su reproducción y todos sus procesos están determinados en sus estructuras. Sus modos de operar los toman desde y en sí mismos, incluyendo lo que consideran información. De ese modo se preservan, operando como si no tuvieran contactos con el entorno, pero cuya complejidad puede ampliar o limitar sus condiciones de operación y de reacción. Las influencias externas sólo tienen que ver con la capacidad de perturbar o de abastecer presupuestos, no tocan la clausura operativa de los sistemas. Las compatibilidades requeridas entre sistemas y entornos implican acoplamientos que ocurren, exclusivamente, en sus dimensiones estructurales, no en sus propiedades organizativas. Las amenazas o hasta las más novedosas irritaciones, deben enlazarse con las condicionalidades de sus exclusivas operaciones. Esto significa que ignoran los problemas no comunicados o incomunicables.

Teoría sociopoiética de la observación

La teoría sociopoiética de la observación parte del supuesto de que la producción del conocimiento de la realidad sólo puede efectuarse teniendo a mano diferencias que surgen en la sociedad. Todas sus formas son correlatos de su diferenciación, y sus incrementos de complejidad traen aparejados esquemas de observación cada vez más sofisticados.

En la evolución se van proporcionando *formas-con-dos-lados*, con las que se estructuran comunicaciones como antes y después, dentro y fuera, o codificaciones binarias que usan fórmulas como verdadero/falso, legal/ilegal, apertura/clausura, centro/periferia o sagrado/profano. En todas ellas se adosan criterios para programar la incorporación de informaciones en uno de sus lados, sin romper la unidad del código. Con estos mecanismos sostienen indicaciones sin borrarse –“esta frase es falsa”– y sin tautologías –“esta frase es esta frase”–, y se

²⁰⁶

Niklas Luhmann, *Soziale Systeme: Grundrisse einer Allgemeinen Theorie*, Suhrkamp Verlag. 1984.

producen medios digitalizados para observar, producir y comunicar conocimientos. Estas operaciones, comprometidas en los procesos de observación, explican el fenómeno de la sociogénesis de la realidad.

Todo surge después de aplicar distinciones y, en ese caso, lo que algo sea será inevitablemente distinto a lo que pudiera ser o haber sido. Tanto las formas como las indicaciones que se contienen son contingentes, no necesitan de realidades “*objetivas*”, sino de diferencias que producen diferencias, que al aplicarse activan espacios no marcados. Como señala Luhmann²⁰⁷, son las distinciones las que producen conocimientos, y éstas pueden no tener correspondencias con entornos, dado que éstos que no producen ni informaciones ni temas.

Las aplicaciones recursivas de distinciones generan estructuras o estados propios. Estos se mantienen gracias a mecanismos auto-referentes o hiperciclos²⁰⁸ cuya función es proyectar lo que resulta de sus operaciones. Sedimentados en la comunicación los conocimientos actúan como profecías. Confirmándose en su reiteración pueden explicarse como auto-cumplimientos, cuya constancia no se basa en “*datos*” sino en concordancias en los medios aplicados para observar.

Todo conocimiento, como resultado de operaciones de observación, puede guiarse de otro modo, está condicionado a las formas aplicadas y lados seleccionados. Las pasiones pueden indicarse como romances o traiciones, los precios justos o injustos, los libros aburridos o entretenidos, las pruebas fáciles o difíciles; también las biomásas pueden representarse como recursos y los problemas ambientales como negocios. Pero, una vez que los conocimientos se registran éstos se institucionalizan.

En la sociedad, el conocimiento se afirma en su autoconfirmación en las comunicaciones, no proviene de un orden natural. Aunque los naturalistas insistan que un descubrimiento revela algo preexistente, en la sociedad no existe lo que no se conoce. Ninguna “*realidad*” puede auto-describirse, pero aunque pueda ser de otra manera, una vez fijada no puede descartarse. Se entiende así que la construcción de la realidad no se apoya en experiencias “*sensoriales*”, en el sentido de excitaciones del sistema nervioso. Su contenido consiste en “*materializaciones*” que cambian con otras formas e indicaciones, enfrentando a los observadores a nuevas realidades.

Confirmaciones condensan realidades, pero también, en retroalimentación positiva construyen otras nuevas. Por ejemplo, enfriando el infierno y sacando

²⁰⁷ Niklas Luhmann, *Die Gesellschaft der Gesellschaft*, Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft 1360, Suhrkamp Taschenbuch Verlag, Frankfurt am Main. 1998.

²⁰⁸ Manfred Eigen y Peter Schuster, *The hypercycle: a principle of natural self-organization*. 1979.

al paraíso de las nubes, la voz autorizada de la Iglesia Católica, desplomó espacios, removiendo representaciones que la cristiandad sostuvo por siglos.

Antes que se trace una diferencia no hay nada, todo se fija con operaciones propietarias de efectos observables que derivan de mecanismos disponibles en la sociedad. Estos procesos de construcción de realidad pueden experimentarse con simples líneas en un papel. Poniendo un límite se origina una indicación que debe tomarse en cuenta. La comunicación permite referir cosas y crearlas, como puede apreciarse en los procesos de atribución o en las luchas de definición²⁰⁹ que contribuyen a producir nuevos espacios comunicativos. Así, reconocemos, entre otras cosas, al lunes 26 de julio del año 2000 como la culminación del Proyecto Genoma Humano o, en nuestras firmas los compromisos asumidos. Asentimientos o declinaciones alteran, modelan y producen realidades, ni siquiera negarlas escapa a ellas, demostrando la constitución empírica de las operaciones de observación.

La fórmula de conocimiento disponible para comprender estos procesos es la lógica de las formas²¹⁰. Los principios de la auto-referencia, demuestran que acotando un espacio se establecen diferencias que permiten distinguir dos partes que obligan, a su vez, a colocarse en un sólo lado. Pero la parte indicada contiene a la otra que, a su vez, permanece fijada para posteriores observaciones, dejando camino abierto para que en otro tiempo, se cruce de un lado al otro. Por eso, aunque los observadores traten lo que distinguen como unidades –¡la naturaleza! o ¡la sociedad!; ¡los excluidos! o ¡los incluidos!– y que éstas se reintroduzcan en la comunicación de la sociedad, sin reconocerse como partes, son ininteligibles las unas sin las otras. Así, la constitutiva simultaneidad de los sistemas con sus entornos, o de la naturaleza con la sociedad, representa diferencias pero nunca independencias.

Los sistemas sociales, los problemas sociales y todo lo que interesa en la sociedad existen en tanto se distinguen. Para ello, los conocimientos, en tanto descripciones de resultados de observaciones, se acoplan ampliamente en el lenguaje. Con su ayuda circulan y se fijan, conformando posiciones estables de observación. Específicamente, el lenguaje registra y notifica, es el lugar donde se pueden observar observaciones que, expuestas con sonidos y grafos, permiten su uso en nuevas operaciones. Sus condensaciones transforman complejidad indeterminada en complejidad determinada y sus registros conllevan efectos, apuntan a la existencia de algo –aunque sea el destino, lo inconocible o los

²⁰⁹ Scott Lash y John Urry, *Economías de signos y espacios. Sobre el capitalismo de la postorganización*, Editorial Amorrortu, Buenos Aires, 1998.

²¹⁰ George Spencer-Brown, *Laws of Form*, Allen & Unwin, London, 1971.

errores—, constituyendo premisas que favorecen su re-emergencia. De hecho, substantivizar permite mantener constancias o hacer adjudicaciones y pronósticos que contengan efectos causales.

Por eso, si bien toda información surge de una selección prediseñada por un observador, aparece en su descripción como dato de la realidad. La envoltura lingüística permite hablar de cosas, aunque éstas solamente se generen en el acto de hablar. El plano de objetividad proporcionado por el lenguaje facilita la convivencia entre observadores²¹¹ pero, por sobre todo, posibilita tratar como algo externo lo producido internamente, favoreciendo acoplamientos entre sistemas sociales y entre estos y las “conciencias” individuales, aunque lo que se piensa no puede ser directamente observado. Tampoco sus indicaciones no requieren saber qué sucede dentro de los cuerpos.

Sin embargo, la realidad social va más allá del determinismo del lenguaje, como lo indica la conocida hipótesis de Sapir y Whorf²¹². El lenguaje no selecciona temas comunicativos, si fuera así bastaría cambiar de nombre a las cosas que nos molestan. Sólo sus registros, que transcurren por su medio ofreciendo descripciones de observaciones, están determinados por su repertorio.

Independientemente del estatus atribuido a un contenido comunicativo, una vez expuesto a la observación incrementa la variedad de la sociedad. La re-entrada de la distinción en lo distinguido, permite al observador tratar como objetos o entornos a los efectos de sus operaciones y posibilita procesos reflexivos. Estos, a su vez, operan como nuevas formas, desde las cuales son posibles nuevas entradas que, en una fractalización o generalización holográfica dan lugar a sistemas cada vez más complejos. Por ejemplo, una vez señalada la presencia de riesgos, estos nunca pueden eliminarse y cuando uno es amortiguado, es asumido por un segundo, luego por un tercero y así sucesivamente, hasta constituir la interminable cadena del cálculo del riesgo.

La diferenciación de la sociedad no solamente implica contar con sistemas que realizan simultáneamente distintas operaciones y procesan altas complejidades, sino también contar con múltiples posibilidades de observación. Esto explica la paradoja que mientras los procesos de diferenciación social reducen formas específicas de complejidad, producen condiciones para su incremento. De esta manera se probabilizan los conflictos, pues, desde sus parcialidades, los sistemas observadores se contradicen unos a otros. Por ejemplo, a nivel global la comunicación permite observar, por ejemplo, cómo enemigos de los alimentos

²¹¹ Humberto Maturana, *Biología de la Cognición y Epistemología*. Ediciones Universidad de La Frontera, Temuco. 1990.

²¹² Edward Sapir, “Conceptual Categories in Primitive Languages”, *Science*, vol. 74, págs. 32-56. 1931.

transgénicos pueden apoyar las clonaciones terapéuticas o que muchos defensores de los derechos de los animales lo sean del uso de células embrionarias. Causas y efectos se desplazan a través de sistemas autónomos que impiden la reflexión unitaria. Todo ello conforma las imágenes que Beck²¹³ describe como el advenimiento de una sociedad donde los expertos se desautorizan mutuamente.

En su incremento, los flujos de informaciones, notificaciones y comprensiones que circulan y se registran en la sociedad van permitiendo disponer de múltiples posiciones para observar observaciones. Esta expansión es consecuencia inexorable de la evolución sociocultural. Todo ello cumple la función de incrementar la complejidad social global limitando su comprensión y predicción. En estos procesos se encuentra la apertura empírica del paradigma sociopoiético y los rendimientos de su observación de segundo orden, que trata de distinciones y no de objetos y para la cual la estabilidad de la realidad es resultado de la producción social. Así se constituye el objeto sus estudios e investigaciones y su propósito de dar cuenta y explicar los medios de observación y alcances de los mismos. En lo que sigue desarrollaremos algunos de sus presupuestos metodológicos.

4. Proyecciones metodológicas del paradigma sociopoiético

*Todo lo observable es un logro específico del observador,
incluyendo el observar²¹⁴*

Especificidad epistemológica de la observación de segundo orden

El programa sociopoiético promueve estudios cuyo supuesto básico dice que la sociedad, en cualquiera de sus manifestaciones, contiene sus propias descripciones, explicaciones e interpretaciones y que los procedimientos que caracterizan a la observación de segundo orden son el mejor medio para tener acceso a ellas. Por eso, a diferencia de la escisión clásica entre investigación empírica y teoría, donde se reserva la primera para las tareas de recolección y análisis de datos y la segunda para la interpretación de los mismos, sus trabajos son integradores y hacen fuertes exigencias a la coherencia de las comunicaciones científicas que producen.

²¹³ Ulrich Beck, Anthony Giddens y Scott Lash, *Modernización reflexiva. Política, tradición y estética en el orden social moderno*. Alianza Universidad, Madrid, 1994.

²¹⁴ Niklas Luhmann, *El conocimiento como construcción. Teoría de los sistemas sociales II*. Universidad Iberoamericana / Colección Teoría Social. México, pág. 74, 1999.

Para la metodología sociopoiética las descripciones y explicaciones científicas son construcciones cuya aceptación conlleva como criterios para su validación la aplicación de los pasos y criterios generados por las comunidades científicas, como fueron descritos por Maturana²¹⁵: a) presentación descriptiva del problema a investigar en función de lo que otros observadores tendrían que hacer para experimentarlo como problema; b) reformulación del problema en términos de un mecanismo explicativo (hipótesis); c) deducción a partir del mecanismo generativo explicativo de otras experiencias equivalentes y las operaciones que se deben realizar para experimentarlo y d) realización de estas operaciones. Así se encuentra la condición para producir los medios que permiten conocer y explicar cómo se construye la realidad.

Los pasos indicados suponen una realidad cuya existencia y efectos no pueden calcularse como independientes a su observación, pero se distancian tajantemente de las tendencias escépticas o nihilistas y están muy lejos de sostener propuestas anticientíficas o solipcistas. Desde esta perspectiva, la ciencia conserva un primado funcional como productora de conocimientos en la sociedad, cuya posición privilegiada reside en su capacidad de desarrollar mecanismos reflexivos para autocorregirse.

La fórmula sociopoiética destaca que la explicación está en un dominio descriptivo, consiste en la producción de hipótesis y teorías. Al respecto, es importante destacar que aunque las explicaciones ofrecen más conocimientos que las descripciones, éstas no contienen más datos. Su aporte se encuentra en las relaciones que han sido seleccionadas para conectarlos.

La oferta metodológica sociopoiética se sustenta en las posibilidades que entregan los registros que se producen desde observaciones de segundo orden. Estos descansan en condiciones proporcionadas en la sociedad, sobrepasan las operaciones de percepción del sistema nervioso humano y se apoyan en la comunicación. Específicamente, el lenguaje produce condiciones para observar la comunicación de la sociedad desde la sociedad, permitiendo describir observaciones sin estar incluidas en ellas. Pero, como aclara Luhmann²¹⁶, las operaciones sociales no son lingüísticas, aunque presuponen el lenguaje. Por ejemplo, el poder, la fe, el dinero, el prestigio, el amor, la disposición de sentido que provee la semántica cultural o los mecanismos simbióticos, como entidades no lingüísticas, juegan importantes roles en la configuración de la realidad social.

²¹⁵ Humberto Maturana y Francisco Varela, *El árbol del conocimiento*. Editorial Universitaria, Santiago de Chile, 1984; Humberto Maturana, *Biología de la Cognición y Epistemología*. Ediciones Universidad de La Frontera, Temuco, 1990.

²¹⁶ Niklas Luhmann, *El conocimiento como construcción. Teoría de los sistemas sociales II*. Universidad Iberoamericana / Colección Teoría Social, México, 1999.

La perspectiva de segundo orden encaja bien con sociedades estructuradas policontextualmente, que disponen de muchas posiciones de observación sin poder indicar a ninguna como la mejor o más completa. Su mirada estimula a conocer las diversas formas a través de las cuales se producen *“los proyectos de vida”, “la visión de los jóvenes”, “la auto-percepción de las clases medias”, “los criterios de focalización de los servicios públicos”, “cómo se ven hoy los mecanismos de articulación política”*. Nada escapa a su enfoque, desde indicar las *“formas de ver el desarrollo y la modernización”* hasta discutir acerca de *“las bases de confianza que operan en nuestra sociedad”*.

Sus aportes metodológicos para la investigación de la complejidad social consisten en proporcionar medios para intervenir el cierre recursivo de las operaciones de observación e indicar formas y distinciones, es decir, distinguir cómo se distingue. Los observadores de primer orden experimentan la realidad como hechos del entorno, ignoran que su construcción se funda en sus propias observaciones.

Desde la observación de segundo orden las observaciones de primer orden se exponen valiéndose de tres estrategias: a) la condición de observador externo que observa distinciones; b) la observación retrospectiva de observaciones y c) la realización de operaciones de auto-observación. Pero, todas ellas están imposibilitadas de reproducir los esquemas de distinción que observan, sólo pueden observar con distinciones propias, sin distinciones de ninguna especie estarían en la in-observabilidad.

Observar operaciones de observación desde otras operaciones de observación, encierra grandes desafíos a la investigación pues, como toda observación, sus posibilidades arrancan desde diferencias internas que hacen diferencias. Todos los conocimientos están auto-implicados. Por eso, aunque se observe un observador que observa a otro y que ello puede constituir un tercer orden de observación, las observaciones sólo pueden realizarse como operaciones de primer orden²¹⁷.

Los sistemas observadores pueden observar los resultados de sus operaciones, pero no mientras están discriminando, no pueden observar sus procesos de producción de conocimientos, ni mantienen registro de la producción de sus formas de observación. Como las pautas culturales descansan en premisas invisibles para quienes las actualizan.

La diferencia, que hace la ganancia, es que el observador de segundo orden distingue a sus observados y, además, los medios con que estos distinguen. Para ello utiliza otros tiempos y distinciones, lo que le entrega perspectiva para enfrentar el punto ciego de sus observados, indicando y describiendo lo que éstos

²¹⁷ Niklas Luhmann, *El arte como mundo. Teoría de los sistemas sociales II*. Universidad Iberoamericana / Colección Teoría Social, México, págs. 9-65, 1999.

no pueden observar y por lo tanto comunicar. De esta manera recupera las claves con que producen los conocimientos y abriendo posibilidades a la comprensión y predicción de sus operaciones.

La eficacia de toda observación descansa en la invisibilidad de sus medios, en que los observadores ignoren que su realidad se produce por su propia concurrencia -como que las cosas se ven pero no la luz, los pensamientos no saben de las operaciones del cerebro y los ojos no ven sus retinas. Observaciones orientadas por la distinción justo / injusto no pueden incluirse como justas o injustas, la forma riesgo / peligro no puede evaluarse como riesgosa o peligrosa, tampoco la belleza / fealdad puede señalarse como bella o fea. Este fenómeno tiene por consecuencia que el conocimiento se sostenga con cualidades ónticas, permite que la construcción de la realidad sea producto de las operaciones de observación que la constituyen, pero cuya misma observación debe suspenderse para hacerla distinguible.

Los conocimientos que producen investigaciones sociopoiéticas emergen desde la observación y descripción de cómo otros sistemas de observadores llevan a cabo sus operaciones de observación y cómo, en dependencia de ellas, construyen sus mundos de realidad. Sus estudios pretenden hacer distinguibles formas de distinguir, indicando, registrando y explicando cómo parejas, familias, grupos, interacciones, comunidades, organizaciones, movimientos sociales y otros sistemas sociales configuran sus realidades. Se trata de distinguir desde dónde los conocimientos son como son y producir mapas de esta dinámica sociogénica de los conocimientos. Lo anterior supone dos condiciones: a) que el investigador se auto-distinga como sistema ante un entorno y que b) desde su segundo orden, distinga las aplicaciones que el observador observado hace para distinguirse del entorno.

Concentrándose en los medios con los cuales se observa (distingue), organiza (diferencia), valora (prioriza) y construye la realidad, las investigaciones de segundo orden se preguntan sobre qué hay detrás de ellos, indagan sobre sus efectos y desarrollan sus teorías explicativas. Las distinciones aplicadas y sus consecuencias, es decir, la realidad generada, es el objetivo primordial de un registro de segundo orden.

El observador de segundo orden al reconstruir los procesos de construcción de la realidad, indica y registra las formas y distinciones que la producen. Una escueta información, por ejemplo que la opinión pública asocie los alimentos transgénicos con cáncer o cifras que muestren un aumento significativo de la aceptación de clonaciones terapéuticas, son solamente indicios para iniciar estudios sobre los mecanismos desde donde se construyen tales declaraciones.

La observación de segundo orden consiste en la posibilidad de registrar las formas y distinciones no reconocidas por quienes las aplican, pero sobre las cuales basan su construcción de realidad²¹⁸. Como señala Luhmann²¹⁹. Su conocimiento descansa sobre la posibilidad de ver lo que otros no ven, junto al por qué de su ceguera. Esta aproximación, recupera el clásico mecanismo explicativo mertoniano²²⁰, cuando se orienta a distinguir entre lo latente de lo manifestado. Por ejemplo, en una investigación realizada entre dirigentes comunitarios, concluimos que la dinámica comunitaria se encuentra correlacionada con la auto-producción de problemas vecinales por parte de sus propios denunciantes, lo que, obviamente, no podría ser reconocido y aceptado por los mismos²²¹.

Causalidad y contingencia

Las explicaciones científicas revelan relaciones, éstas, desde la propuesta sociopoética, se apoyan en adjudicaciones que dependen de otras observaciones. Específicamente, las causales se entienden como efectos del entorno no atribuibles a las disposiciones estructurales observadas en los sistemas en su pasado.

Las atribuciones causales indican relaciones estrechas y permiten en anticipar nuevas distinciones con distinciones ("...*en tanto esto... sucederá esto otro*"). Tal posibilidad depende de identificar las precondiciones de los eventos esperados, es decir, de prever las capacidades conectivas de la comunicación, antes que se seleccionen sus variaciones. Pero, en la mayor parte de los problemas que interesan, formas y distinciones se acoplan de manera amplia abriendo muchas posibilidades a la incertidumbre.

Las dificultades de la explicación científica aumentan cuando distinciones, que se establecen en relación a otras, ocultan sus antecedentes. Formas como tener poder o no, o poder pagar o no, pueden invisibilizarse impidiendo que se conecten en una explicación de cómo se llega a ser saludable o exitoso. En lo social, la opacidad, como señala Juan Luis Pintos²²² se abre camino. Ante ese

²¹⁸ Aunque el marxismo, la teoría crítica y el psicoanálisis tienen propósitos equivalentes, los interpretan como deformaciones del conocimiento, falsa conciencia, alienación, represiones, disfunciones o distorsiones. Sus explicaciones son ciegas a sus propias determinaciones y no asimilan sus condicionamientos.

²¹⁹ Niklas Luhmann, *Tradición y modernidad. Teoría de los sistemas sociales II*. Universidad Iberoamericana / Colección Teoría Social, págs. 149 y ss., México, 1999.

²²⁰ Robert Merton, *Teoría y Estructura Sociales*, Fondo de Cultura Económica, México (1ª Ed. 1949), 1974.

²²¹ Marcelo Arnold, *Modelos culturales en organizaciones sociales participacionales*. Colección de Ciencias Sociales, Universidad de Chile, 2002.

²²² Juan Luis Pintos, El metacódigo "relevancia/opacidad" en la construcción sistémica de las realidades. En <http://web.usc.es/~jlpintos/articulos/nuevaplaun.htm>, 2001.

problema, efecto de la misma evolución, en sus primeros trabajos Luhmann²²³, proponía que las explicaciones causales debían reemplazarse con las funcionales, que permiten tratar mejor las dinámicas posibilidades de la realidad social.

La comunicación produce la sociedad, pero no la anticipa mecánicamente, sus procesos recursivos siempre actúan incrementando la complejidad social de modo tal que sus componentes no pueden conectarse simultáneamente. La sociedad y sus sistemas parciales, aunque están determinados estructuralmente y su estructura pueda ser conocida, no pueden predecirse²²⁴. Por eso, el futuro se revierte en conflictos de cálculos y valoraciones, donde lo más evidente es que una vez aceptada una adjudicación, ésta se transforma en causa para otros efectos. Por ejemplo, decidir que un riesgo sea considerado como tal, repercute en nuevas aclaraciones que no podían haberse hecho sin ese primer paso. Así, el esquema causal remite a atribuciones que se sostienen en sí mismas.

Por otra parte, en lo social ninguna confirmación es “causa” definitiva. Todo contiene eventuales desviaciones, en tanto puede observarse “lo mismo” en tiempos diversos, en otras situaciones o bajo distintos puntos de vista, lo que tiene por efecto otras distinciones, otros tiempos y posiciones. Lo único claro es que el incremento de la complejidad explicativa, alcanzado con mayores distinciones, requiere de muchas otras para poder comprenderse. Se confirma así el principio de Ashby²²⁵ que señala que sólo lo complejo es capaz de enlazar más complejidad.

Sin embargo, y a pesar de la impredecibilidad, mucho parece ser pronosticable. Las adjudicaciones causales pueden recuperarse registrando grados progresivos de reducción de posibilidades. Cuando se describen operaciones de observación pueden seguirse cursos, indicar tendencias y apreciar cómo determinados temas, estabilizados en la comunicación, limitan las operaciones sucesivas. Por ejemplo, registrar distinciones aplicadas en un primer espacio o momento permite luego señalar cómo, a través de procesos dinámicos de indicaciones mutuamente referidas, cristalizan las realidades que se estabilizan en las huellas lingüísticas de la comunicación.

La diferenciación de la sociedad, que acontece cuando pautas difusas son desplazadas por especializadas, también incrementa la pronosticalidad. Originalmente, los sistemas sociales son totipotenciales, pero durante la evolución, de la interacción dinámica de sus componentes, surgen restricciones que les hacen perder su potencialidad multifuncional. La misma dimensión cultural al

²²³ Niklas Luhmann, *Funktion und Kausalität*, KZfSS 14, págs. 617-644, 1962.

²²⁴ Niklas Luhmann, *La condición de la causalidad. Teoría de los sistemas sociales II*. Universidad Iberoamericana / Colección Teoría Social. págs. 137-145, México, 1999.

²²⁵ William Ross Ashby, “Sistemas y sus medidas de información”. En: von Bertalanffy, et. al. *Tendencias en la teoría general de los sistemas*. Alianza Editorial, Madrid, 3ª edición, 1984.

proporcionar medios generales para la condensación de expectativas probabiliza comunicaciones con premisas del tipo pertinente-impertinente; correcto-incorrecto; apropiado-inapropiado, facilitando algunas sobre otras, y sus mecanismos, al reiterarse, despliegan conocimientos que, en algunos casos, en un franco hiper-etnocentrismo se conciben como los únicos. En este sentido se comprende cómo, a través de la producción y reproducción de creencias, conocimientos, decisiones, declaraciones, recetas, consejos, rumores y estereotipos, la cultura, montada en su vehículo lingüístico, modela compromisos de futuro.

A lo anterior se unen estructuras de apoyo, como los medios de comunicación simbólicamente generalizados, que coordinando selecciones de informaciones, de actos de comunicar y de contenidos de la comprensión, favorecen relaciones que luego, con formas más específicas, se pueden conectar de manera estricta. Como sucede en el plano de la interacción social, aunque nunca se conozcan los acontecimientos posteriores, los observadores empiezan a disponer de fórmulas del tipo *"empalma o no empalma"* o temporales como *"antes y después"*, incluso pueden establecerse condiciones donde la comunicación se reduce a *"aceptar o rechazar"*; *"seguir o no seguir"*; *"permanecer o cambiar"*. Los mismos conocimientos constriñen futuras observaciones, no pueden extrañarse las convergencias cuando se comparten pues, conectando con las mismas pautas, se obtienen los mismos resultados.

Técnicas y herramientas asociadas a las investigaciones de segundo orden

Los estudios sociopoiéticos, orientados a observar la observación de la sociedad, echan mano a teorías y lógicas concordantes con las orientaciones sociales del constructivismo y a los instrumentos de investigación disponibles en las ciencias sociales que puedan satisfacer sus exigencias. Su instrumental se orienta al registro de los mecanismos mediante los cuales los sistemas bajo observación configuran y producen sus conocimientos y realidades. Su objetivo es identificarlos ampliando la comprensión de los mismos. Tal función se satisface, en una aproximación de observación de segundo orden, con registros de los criterios que configuran lo que, en dimensiones específicas de la sociedad, se comunica.

Identificar formas y distinciones requiere procedimientos que tengan gran apertura para acoger la contingencia, que asuman la convencionalidad de los conocimientos. Sus diseños se alejan tanto de los modelos normativos sustentados ideológicamente como del positivismo metodológico; son básicamente cualitativos.

Estructuras comunicativas constituidas con el lenguaje, seleccionadas como semánticas o discursos, han facilitado acoplar esta metodología con técnicas de investigación propias de las teorías interpretativas que postulan que los seres humanos están suspendidos en redes de significaciones co-participativamente producidas²²⁶. Con preguntas de investigación orientan a la identificación de conjuntos relacionados de distinciones, no a reducciones analíticas, aditivas y causales de procesos aislados, se proyectan hacia conexiones de sentido que difícilmente pueden abordarse bajo los marcos, temporalmente limitados, con que opera la lógica cuantitativa de estímulos/respuestas²²⁷.

Pero, los investigadores cualitativos difieren en sus fundamentos, no tienen una presentación compartida de sus perspectivas, sólo coinciden en problematizar las operaciones de observación e interpretación y en el hecho que la mayor parte de sus procedimientos se incuban bajo el alero de las aproximaciones hermenéuticas y fenomenológicas que se entroncan con los enfoques ideacionales de la cultura, tal como los antropólogos los conciben. En este punto se producen desencuentros con la aproximación sociopoiética, pues los investigadores de segundo orden no estudian "*personas*", ni suponen que la realidad se construye a través de procesos que culminan en una suerte de realidad consensuada. Ninguna persona contiene en su conciencia las comunicaciones que circulan en la sociedad y menos podría interpretarlas con sus procesos internos. La realidad social no se sustenta en sistemas psíquicos, sino en un nivel emergente compuesto por reglas comunicativas que escapan a la conciencia individual.

Aclarada esta diferencia, entre las técnicas de investigación disponibles, desde la perspectiva sociopoiética se recomiendan plenamente los procedimientos asociados al trabajo de campo antropológico, a la sociología cualitativa y herramientas de los campos de la psicología y la lingüística, especialmente aquellas que se aplican en los estudios exploratorios y descriptivos²²⁸. Se destacan las diferentes formas de observación, especialmente su modalidad participante, que prescribe una inclusión consciente y planificada en la comunicación cotidiana,

²²⁶ Thomas Schwandt, "Constructivist, Interpretivist Approaches to Human Inquiry". En *Handbook of Qualitative Research*, de Norman Denzin e Yvonna Lincoln (eds.) Sage Publications, California, págs. 105-118, 1994.

²²⁷ Aunque algunas técnicas estadísticas como el *cluster analysis* y las estimaciones no-lineales apuntan a relaciones complejas, éstas continúan siendo más adecuadas para procesos triviales.

²²⁸ Howard Schwartz y Jerry Jacobs, *Sociología cualitativa. Método para la reconstrucción de la realidad*, Editorial Trillas, México, 1984; Buford Junker, *Introducción a las ciencias sociales. El trabajo de campo*. Ediciones Marymar, Buenos Aires, 1972; Steven J. Taylor y Robert Bogdan. *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Ed. Paidós, Buenos Aires, 1990.

hasta donde lo permiten las circunstancias y que se identifica por evitar hipótesis que encasillen los registros en pautas pre-establecidas.

Un segundo grupo de técnicas, que se caracterizan por registros de comunicaciones lingüísticas, tienen ventajas similares. Por ejemplo: los documentos que recogen discursos personales donde se expone la cultura desde el punto de vista de sus participantes²²⁹; historias orales que condensan la memoria colectiva de sistemas sociales locales²³⁰; entrevistas etnográficas, que bajo un marco de eventos comunicativos controlados, aprehenden desde sus interlocutores descripciones de los sistemas culturales en sus propios términos²³¹; grupos focales y de autodiagnóstico, donde la “información” se provoca en espacios abiertos de conversaciones asistidas ofreciendo enormes posibilidades para identificar conectividades de sentido²³²; los grupos de discusión que facilitan producir discursos con distintas perspectivas antes de que se configuren en representaciones sociales²³³, el método delphi y otros procedimientos prospectivos, que reintroducen sistemáticamente comunicaciones permitiendo indicar y registrar procesos de afinamientos o de construcción de nuevas formas y distinciones²³⁴.

Los instrumentos señalados, o sus equivalentes, facilitan el acceso a los esquemas de observación y pueden servir de diferentes maneras en distintos momentos, o complementarse cuando se requiere aplicarlos conjuntamente. Sus principios comunes son la flexibilidad. Los investigadores se ajustan al ritmo de los observados con exposiciones directas que respetan sus configuraciones y no dan nada por sobreentendido. No son directivos. Su tarea es provocar comunicaciones con estímulos vagos, indagar y no tratar de comprobar nada y su afán es acceder a las comunicaciones con la más baja intrusividad posible, para lo cual operan con el status de anfitriones y facilitadores, que generan espacios con formulaciones muy generales, para poder elicitar las formas y distinciones que les interesan.

²²⁹ Lewis L. Langness, *The Life History in Anthropological Science*. Rinehart & Winston (ed.), Nueva York, 1965.

²³⁰ Raphael Samuel, “Local History and Oral History”. En *Field Research: A Sourcebook and Field Manual*. Edited by Robert G. Burgess, George Allen & Unwin, London, págs. 136-145, 1982.

²³¹ James P. Spradley, *The Ethnographic Interview*. Holt, Rinehart and Wiston, 1979.

²³² David L. Morgan, *Focus group as qualitative Research*. Sage Publications, California, 1988; Robert Burgess, “The Unstructured Interview as a Conversation”. En *Field Research: A Sourcebook and Field Manual*. Editado por Robert G. Burgess, George Allen & Unwin, London, págs. 107-110, 1982.

²³³ Jesús Ibáñez, *El regreso del sujeto. La investigación social de segundo orden*. Amerinda, Santiago, 1991; Richard Krueger, *El Grupo de Discusión: Guía práctica para la investigación aplicada*. Ediciones Pirámide. Madrid. 1991.

²³⁴ Harold A. Linstone y Murray Turoff (ed.). *The Delphi Method: Technique and Applications*. Massachusetts, 1975.

En una investigación orientada sociopoiéticamente, los temas se definen seleccionando dominios, generales y específicos, de comunicación. Prosiguen con indicaciones de registros de descripciones que luego se transforman en objetos de observación. Así se delimita un espacio comunicativo, por ejemplo: comunicación ecológica, biocomunicaciones, etnoconocimientos, comunicación solidaria, comunicación ética u otras equivalentes. El concepto *comunicación genética*, que ha guiado nuestros últimos estudios²³⁵, fue acuñado para delimitar las reflexiones, expectativas y creencias que tienen por tema tanto la información acerca del descubrimiento de la composición molecular de un gen, como los resultados de encuestas que señalan las expectativas o temores que acompañan estos conocimientos. Su espacio incluye referencias a investigaciones, aplicaciones o consecuencias de las intervenciones biotecnológicas, y a las expectativas o efectos amenazantes que se les atribuyen. Sus contenidos abarcan desde los conocimientos que se discuten entre expertos hasta los sondeos periodísticos de la opinión pública²³⁶. En otros casos se parte de selecciones que se extraen desde entrevistas preliminares. Por ejemplo, nuestra investigación sobre la comunicación ética en las empresas exigió la configuración del tema a partir del registro de conversaciones con sus directivos.

El procedimiento general consiste en seleccionar expresiones comunicativas, para desde allí devolverse a la teoría. Desde ella proceden las selecciones más estrechas. Por ejemplo, la heterogeneidad de los “discursos” sobre las amenazas ambientales se relaciona con la noción de complejidad social y sus aportaciones con la diferenciación de la sociedad en sistemas parciales. Esta aproximación nos permitió caracterizar la sociedad contemporánea bajo la noción de “déficit de racionalidad global”²³⁷.

Las selecciones temáticas deben garantizar la representación de sus aportaciones, asumir su distribución y pesos específicos. Como interesa recoger toda la franja de formas y distinciones hasta alcanzar sus márgenes, ningún ángulo de observación podría ignorarse aduciendo su baja presencia, de allí que se recomienden los muestreos estructurales²³⁸. La representatividad no obedece a

²³⁵ Marcelo Arnold, *La comunicación genética desde la perspectiva de los sistemas sociales*. Acta Bioethica, Año VIII, N° 1. Organización Panamericana de la Salud, Organización Mundial de la Salud, División de Salud y Desarrollo Humano, Programa Regional de Bioética, págs. 67-87, 2002.

²³⁶ Marcelo Arnold, *Comunicación ética al interior de empresas chilenas*. Documento preliminar, 2002.

²³⁷ Marcelo Arnold, “Ambiente y Sociedad: déficit de la racionalidad ambiental”. En *Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales*, vol. 6 N°1 (enero-abril), págs. 11-37, 2000.

²³⁸ Julio Mejía, *Problemas metodológicos de las ciencias sociales en el Perú*. Fondo Editorial de las Ciencias Sociales, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, 2002.

cantidades, sino que a los puntos de saturación que se reflejan en los grados de redundancia de los contenidos comunicativos que se van registrando²³⁹.

La transcripción textual de las comunicaciones al fijar esquemas de distinción facilita los procesos de explicación. La digitación, además, permite aplicar desde las técnicas clásicas de análisis de contenido hasta los análisis estructurales de discursos. Si bien, en la gran mayoría de los casos, medios “artesanales” o las hojas de cálculo y planillas de bases de datos son suficientes para un primer análisis, hoy se está produciendo una revolución en el campo del procesamiento de datos lingüísticos. Específicamente, desde mediados de la década de los ochenta, con programas como el *Ethnograph*, *Nudist* o *Atlas-Ti*, se amplió enormemente el uso de las herramientas para análisis cualitativos asistidos por computadoras. Estos favorecen las codificaciones y son muy apropiados cuando se trabajan grandes cantidades de registros, pues apoyan y complementan el trabajo “duro” de la construcción de tipificaciones, generación de conceptos, sistemas clasificatorios y taxonomías²⁴⁰ y permiten reconocimientos más exhaustivos y confiables de las distinciones detectadas. Incluso, las selecciones del investigador pueden apoyarse con programas, que al permitir reaplicar sucesivas descontextualizaciones y recontextualizaciones de los registros, proporcionan una especie de observación asistida de segundo orden²⁴¹.

Pero, como los análisis cualitativos se aplican sobre datos no calculables y no se sostienen en datos numéricos, la selección de la información procesada es fundamental. Así, las fases más explicativas de las investigaciones pueden ayudarse con preguntas como las siguientes: *¿qué distinciones acompañan los temas tratados?*; *¿con cuáles se seleccionan las aportaciones?*; *¿qué criterios están presentes en la selección de las informaciones?* Con líneas de indagación como las referidas se pueden agrupar contenidos temáticos y sus respectivas aportaciones. Este proceso es equivalente a una codificación de preguntas abiertas, cuando se deben determinar categorías con base a respuestas que no están previstas.

Procesar registros inaugura las etapas más críticas y creativas de una investigación orientada bajo principios sociopoiéticos. Mientras que la reducción analítica debe desecharse por la incierta síntesis que resulta de su aplicación, la representación testimonial, que en su afán de ser lo más fiel posible a las comunicaciones originales se reduce al mero registro textual, o la selección de frases

²³⁹ Manuel Baeza, “Metodologías cualitativas en la investigación social y tratamiento analítico de entrevistas: problemas del estatuto del sujeto entrevistado y problema de cantidad de entrevistas”. En *Sociedad Hoy*, N° 2-3, Universidad de Concepción, Chile, págs. 49-61, 1999.

²⁴⁰ Allan Bryman y Robert G. Burgess, *Analysing qualitative data*. Nueva York: Routledge, 1994.

²⁴¹ César Cisneros, “Análisis cualitativo asistido por computadora”. En *Sociologías*, enero/junio 2003, N° 9, págs. 288-313. ISSN 1517-4522, 2003.

testimoniales, no es admisible. Para sortear este problema se recomiendan procedimientos que posibilitan la reversibilidad, por ejemplo sistemas de categorías tipo análisis de contenidos comunicacionales²⁴² o del análisis del discurso²⁴³, construcciones tipológicas cualitativas²⁴⁴, o la construcción de esquemas de relaciones a través de resúmenes estructurados con grafos, diagramas de flujos o (etno) modelos como lo propone la *teoría fundamentada*²⁴⁵. Importa destacar que estos procedimientos permiten ampliar los focos de observación, pues posibilitan análisis de documentos como libros, artículos de prensa, informaciones históricas, protocolos y equivalentes.

Las etapas de interpretación pueden reforzarse creando espacios para desenvolver las descripciones y sus respectivas explicaciones a los observados. Las síntesis que surjan pueden discutirse con representantes del espacio comunicativo explorado o, también, triangularlas con otros observadores y expertos. Lo anterior puede incluir criterios a ser tomados en cuenta al seleccionar a los miembros del equipo de investigación. En la sociedad, el conocimiento se afirma en su autoconfirmación en las comunicaciones, no proviene de un orden natural. Aunque los naturalistas insistan que un descubrimiento revela algo preexistente, en la sociedad no existe lo que no se conoce. Ninguna “*realidad*” puede autodescribirse, pero aunque pueda ser de otra manera, una vez fijada no puede descartarse.

El principio es someter los registros, análisis e interpretaciones a observaciones desde distintas perspectivas y estrategias, favoreciendo reformulaciones y la generación de nuevas hipótesis explicativas.

Como se aprecia, los estudios empíricos que se propugnan son procesos dinámicos, siguen direcciones en espiral o en “*íres y venires*” y plantean fuertes exigencias al investigador. Culminan en exposiciones de temas y aportaciones que se relacionan consistentemente en términos de hipótesis estrechamente ligadas con la teoría. En cierto modo, son demostraciones de la misma, su aporte de conocimientos se encuentra en la situacionalidad de las formas y distinciones que se registran y su valor explicativo cuando se enfrentan a situaciones equivalentes.

²⁴² Klaus Krippendorff, *Metodología de análisis de contenido. Teoría y Práctica*. Ediciones Paidós, Barcelona, 1990.

²⁴³ Teun Van Dijk, “El estudio del Discurso”. En T. Van Dijk (comp.), *El discurso como estructura y proceso*. Editorial Gedisa, págs. 21 y ss., 2001.

²⁴⁴ John McKinney, *Tipología constructiva y teoría social*. Editorial Amorrortu, Buenos Aires, 1968.

²⁴⁵ Barney G. Glaser y Anselm L. Strauss. *The Discovery of Grounded Theory*. Chicago, Aldine Publishing Company, 1967.

Otro tipo de condicionante que interesa de sobremanera al investigador social que trabaja en la línea de la observación de segundo orden son los destinatarios de un estudio. Estos incorporan sus respectivas determinaciones, tanto al momento del diseño de un estudio como en la presentación de sus resultados. Cabe aclarar que las descripciones y explicaciones que ofrecen los informes tienen, al menos, cuatro proyecciones: a) a la comunidad científica, que apela al cumplimiento de cánones que implican condiciones específicas, como la causalidad; b) al auto-reconocimiento, en el cual el criterio para validar el informe responderá a la concordancia con las auto-representaciones de los observados; c) los intereses de patrocinadores comprometidos en tomas de decisiones, que sólo computan informaciones que contribuyen al apoyo de su performatividad y, finalmente, d) los efectos noticiables de los resultados de los estudios, es decir su posibilidad de re-comunicarse ante la opinión pública a través de los medios masivos de comunicación.

Las temáticas puestas en juego por la observación de segundo orden se proyectan también en aplicaciones orientadas a la intervención social. El programa sociopoiético redefine la investigación aplicada. Plantea que un observador de segundo orden no cuenta con los medios para planificar cambios en sistemas no triviales, como los sociales, pues estos definen internamente los criterios con que transforman las comunicaciones en relevantes para sus operaciones. Dada estas condiciones, su foco de interés consiste en penetrar en las formas y contenidos de sus observados, describirlas, explicarlas para luego diseñar intervenciones que gatillen perturbaciones en su operar. Pero tal posibilidad no puede garantizarse en sistemas autónomos y diferenciados, para los cuales su atención no depende de lo que le ocurra a otros. Vuelve aquí a destacarse que la comprensión, es decir el cierre comunicativo, no depende de la intensidad de los problemas denunciados, sino de los criterios con arreglo a los cuales los sistemas procesan sus informaciones.

Finalmente, apreciamos que muchas de las premisas del programa sociopoiético se han aplicado en la investigación-acción²⁴⁶, en la evaluación iluminativa²⁴⁷ y en la educación popular²⁴⁸. También están presentes en los estudios cualitativos de opinión pública, sirven como marco de estrategias derivadas del etnodesarrollo o de la comunicación alternativa y se encuentran

²⁴⁶ Kurt Lewin, *Resolving social conflicts; selected papers on group dynamics*. Gertrude W. Lewin (ed.). Nueva York: Harper & Row, 1948; Robin McTaggart, *Action Research: A short modern history*. Geelong, Victoria: Deakin University Press, 1991.

²⁴⁷ Malcolm Parlett, "Illuminative evaluation". En P. Reason & J. Rowan. *Human Enquiry*. Chichester: Wiley, págs. 219-226, 1981.

²⁴⁸ Paulo Freire, *Educación como práctica de la libertad*, Editorial Siglo XXI, México, 1980.

en la moderna planificación estratégica organizacional. Donde la mirada de segundo orden es fundamental, incluso sin tener que ser reconocida como tal y, además, colocada hacia problemas sociales concretos. Esto prueba la potencia y "*naturalidad*" práctica de la renovación epistemológica, teórica y metodológica a la que nos hemos referido.

Para cerrar esta presentación, digamos que la intención de este artículo fue introducir las características del programa sociopoiético, específicamente sus fundamentos metodológicos. En este sentido, las observaciones de segundo orden, indicadas como los medios estratégicos para la investigación social, generan la expectativa que los conocimientos que produzcan sean una descripción representativa de la representación de la sociedad en sus diversas representaciones. Ya se conocen sus noticias, pero en su dominio nada puede considerarse definitivo. No obstante la seducción de su actual propuesta, no debe considerarse como un nuevo conjunto de verdades, ante las cuales debamos alinearnos y adscribirnos a todo evento. Sigue siendo necesario evaluar su potencial para comprender, interpretar y anticipar las complejidades sociales que nos interesan, allí están los desafíos que esperan ser resueltos. Con este planteamiento queremos destacar que en tanto las ciencias sociales observan, producen, comunican conocimientos y basan en ellos su pretensión de influir en la sociedad, lo menos que podemos exigirnos es reflexionar críticamente sobre sus fundamentos.

Rescatar, descubrir, recrear. Metodologías participativas en investigación social comunitaria

ALFREDO GHISO C.*

A las y los
estudiantes del LUES

En-clave

Alguna vez para explicar lo que se podía entender por investigación social relaté la historia de *un buzo que entraba en las profundidades del mar, se internaba en él, a veces no se mojaba, ni sentía el agua, la suponía, porque tenía un grueso traje impermeable. En otras oportunidades se daba el gusto de sentir el agua en todo su cuerpo, experimentándose mar, pez u ostra... su piel, sus sentidos, su emoción quedaban impregnados de mar y de sal. Pero este buzo no podía quedarse allí, no era de ese lugar, aunque lo conocía muy bien. Salía de las profundidades marinas y se encontraba con sus amigos para contarles lo que había visto y experimentado. Los amigos le hacían preguntas, él las respondía y si no podía, conjeturaba, elaboraba con ellos algunas sospechas que lo moverían nuevamente al mar con nuevas inquietudes.*

Esta historia del buzo fue la artimaña para contarle a un grupo de jóvenes y líderes comunitarios de un barrio lo que pretendíamos hacer, como colectivo, durante el proceso de investigación. En él necesitábamos meternos conscientemente, sumergirnos, zambullirnos en la realidad, para salir impregnados, saturados de ella y, otras veces, por el contrario aparecer livianos, distantes pero llenos de inquietudes.

Ese ir y venir, entrar y salir, el transitar por situaciones y acontecimientos de la vida, interrogándonos sobre ella y acerca de las formas de sobrevivir es una de las claves para entender el proceso de construcción del conocimiento social y cultural. La vida, las acciones y relaciones sociales se configuran

* Docente investigador. Coordinador del Laboratorio Universitario de Estudios Sociales Fundación Universitaria Luis Amigó. Profesor Cursos de Investigación Social I, II, III; y Diseño Cualitativo I, II. Departamento de Trabajo social y de Sociología, FSCH, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia. alfredogh@epm.net.co

como los ámbitos, como *él nicho ecológico/gnoseológico por excelencia de la investigación social comunitaria*.

Si la vida es el ámbito, el *espacio social* de la investigación comunitaria, ésta se configura en procesos en los que se ponen en escena las tensiones entre *la reproducción, la producción, la recuperación y la creación* de conocimientos capaces encubrir, desinformar, incomunicar o, por el contrario, de reinformar, descubrir y divulgar *satisfactores* a necesidades vitales. Para que esto último se dé, la investigación social comunitaria toca comprenderla como una praxis de generación de conocimientos, como un movimiento dialéctico de *acción-reflexión-acción*, donde los sujetos *rescatan, descubren y recrean* el sentido de sus prácticas y discursos. Esto requiere una opción epistemológica y un diseño metodológico que genere alta *reflexividad* sobre el contexto, la acción y los sujetos que conocen y que se reconocen al expresar las miradas, percepciones, conocimientos y supuestos sobre la realidad que buscan *describir, comprender, explicar y transformar*.

La investigación social comunitaria se constituye también desde emociones e intereses teóricos y extrateóricos, desde los deseos de participar de manera consciente en la construcción del mundo, con una esperanza indignada para transformar los contextos y las precarias condiciones de vida. Se requiere entender que puede existir un quehacer humano caracterizado por la *acción comunicativa transformadora*, entendida como el *diálogo problematizador acerca de los acuerdos, desacuerdos y contradicciones en los referentes experienciales, teóricos, políticos y culturales*. Es por ello que podemos decir que la propuesta de investigación social comunitaria, que comentaremos, asume como dinámica metodológica transversal la *inserción crítica y dialógica en la realidad* como ámbito y estrategia para la construcción de conocimiento social emancipador.

El desafío de este texto es el de mostrar cómo estos conceptos, discursos y posturas epistemológicas cobran vida y se objetivan en un proceso concreto de investigación desarrollado entre los años 2003 y 2004 en dos comunas del municipio de Bello, en el Departamento de Antioquia, Colombia. En estas localidades urbanas, un grupo de estudiantes, un investigador/docente universitario, jóvenes de escuelas y líderes comunitarios se empeñaron en construir conocimientos que permitieran instaurar en los barrios, familias y organizaciones una *cultura de convivencia*, a partir de unos lineamientos o un plan generados desde la reflexión de las experiencias, la contrastación crítica del saber de la gente y el estudio de proyectos. La tarea aún se está realizando y como lo describiremos en su momento, las condiciones de vulnerabilidad y riesgo social por la precariedad económica, la falta de seguridad social, la violencia cotidiana y los combates entre actores armados siguen imponiendo a todos los involucrados la exigencia

de agudizar la creatividad, reforzando los lazos de solidaridad y desarrollando estrategias alternativas de comunicación.

Para dar cuenta del proceso investigativo impulsado, el texto se organiza en cuatro partes, la primera planteará las rupturas y tránsitos que las personas tuvimos que hacer para comprender que la vida es *el nicho ecológico/gnoseológico de la investigación social comunitaria*, donde se desarrollan los procesos de reflexividad sobre el contexto, las acciones y los sujetos. En esta parte plantearemos la tensión existente y el tránsito permanente que el grupo tuvo que realizar entre los hechos descritos y las percepciones de esos hechos, que llevaban a profundizar en estrategias que facilitaran el diálogo problematizador, capaz de reconstruir y deconstruir los referentes experienciales, teóricos, políticos y culturales. Por ello en esta parte, marcaremos las pistas que descubrimos para que se generen dinámicas de verdadera actuación comunicativa por medio de las cuales es posible conocer y validar el conocimiento sobre la realidad social, como también se hace viable reconocer las percepciones y supuestos que sustentan los acuerdos conceptuales y prácticos

En la segunda parte plantearemos lo que fue la inserción crítica en la realidad y las tensiones generadas en los procesos de análisis, interpretación y construcción teórico/práctica debido a que en estos momentos o situaciones, se ponen en juego las estructuras autoritarias o democráticas, las dinámicas reproductivas o transformativas y los distintos estilos de ejercer el poder dentro de un equipo de investigación.

La tercera parte del texto se centra en la descripción y análisis del diseño metodológico buscando dar cuenta de los momentos que permiten a los sujetos involucrados en un proceso de ISC rescatar, descubrir y recrear sentidos y conocimientos articulados a situaciones, acciones y discursos sociales. El último apartado está dedicado a comentar y reflexionar sobre el carácter instituyente del proceso de construcción colectiva de conocimiento y su poder e influencia en los procesos de movilización social.

El texto, en definitiva, va a presentar una perspectiva de la investigación social comunitaria, caracterizada por la intencionalidad consciente y expresa de crear vínculos entre lo conocido y lo desconocido, entre la teoría y la práctica, entre el yo y los otros, entre los discursos y la acción que transforma la realidad. Esto es un desafío en el mundo de hoy, cuando todo lo desconocido y diferente es una amenaza, cuando lo que no está a la moda no sirve, cuando la pregunta distancia, cuando cada uno tiene que resolver sólo sus problemas. Hoy más que nunca necesitamos con urgencia investigadoras e investigadores capaces de retejer vínculos, crear articulaciones e hilvanar solidaridades.

Estas ideas no presentan solamente un modo de hacer; sino, y por sobre todo, quieren ser una invitación a pensar la investigación social comunitaria como esa disposición a la apertura, a la escucha, al diálogo y al reconocimiento crítico de la diferencia y la desigualdad, que además de permitirnos conocer, nos construye como mejores seres humanos.

1. Caminos del conocer:

Rupturas y tránsitos

La vida es el nicho ecológico/gnoseológico de la Investigación Social Comunitaria (ISC) porque se reconoce como punto de enclave y de constitución del conocimiento. No es posible pensar y realizar ISC sin reconocer que ésta se da, genera y desarrolla en los diferentes ámbitos y devenires de la vida. No hay conocimientos, observaciones, consideraciones o propuestas que sean ajenas o que se hagan fuera de ella. Y es allí donde el que investiga *“necesariamente se encuentra a sí mismo en la praxis de vivir haciendo distinciones que no están nunca operacionalmente fuera de lugar, porque pertenecen a las coherencias operacionales de su realización como sistema viviente, constitutivamente en congruencia con el medio”* (Maturana, 1997).

Reconocer que la vida – individual, grupal, comunitaria, institucional– es el nicho en el que se genera el conocimiento, es darse cuenta de varias características y condiciones en las que éste se produce. Algunas de ellas son: la historicidad, espacialidad, incertidumbre, el inacabamiento, la perfectibilidad, integralidad, complejidad, dinamicidad y la apertura a múltiples articulaciones. Algunas condiciones generadas, desde el nicho *“vida”*, nos permiten dar cuenta de la ubicación temporal y espacial del proceso y del producto del conocer; lo que nos señala el carácter situado del conocimiento y por ello su singularidad y particularidad. Por otro lado, nos permite indicar que el conocer es una práctica vital ubicable, relacionable en un espacio y tiempo social. Es allí donde podemos identificar acumulados, continuidades y rupturas; como también se pueden establecer los hechos, eventos y acontecimientos que contextualizan la construcción social de conocimientos.

Otras características que surgen al relacionar la vida con el conocimiento, son aquellas que dan cuenta de las propiedades tanto del nicho, como del producto. Conocer, como vivir son procesos que se dan en un devenir incierto, caótico a veces, complejo y altamente recursivo; lo que lleva a una autoorganización que no es completamente previsible, ni prescriptible. La incertidumbre como condición y característica permite entender las dinámicas imprecisas e imprevistas que se generan en el nicho y en los procesos productores de conocimiento social.

También, al relacionar conocimiento y vida, podemos reconocer que este proceso es por naturaleza inacabada y por consiguiente perfectible lo que permite romper con el paradigma de la certidumbre y de las verdades absolutas y definitivas. Por otro lado, la vida nos impulsa a reconocer que los sujetos, grupos, comunidades y las instituciones son nodos que se articulan, relacionan e integran de acuerdo con estructuras, dinámicas y ejercicios de poder, a los que no son ajenos el conocimiento, ni los procesos de ISC.

Reconocer que la construcción de conocimiento es una práctica social, desarrollada desde la vida, es entender que este se produce desde *opciones, emociones y reacciones* que mueven a la pregunta, a la problematización y transformación de los modos de comprender, explicar, expresar y construir lo social desde una perspectiva humana. También, desde las *opciones, emociones y reacciones* los conocimientos se producen, se afectan, se transforman, cobrando valor o sentido social. Estas relaciones y articulaciones no son vistas u observables por sujetos ingenuos, que no hayan tomado conciencia de ello, ni hayan reconocido los elementos que se ponen en juego en este tipo de dinámicas generadoras y articuladoras de vida y sentidos.

Establecer esta relación fundante, es relacionar el conocimiento con la praxis de vivir, con las formas de actuar, y de proceder en todas las dimensiones en las que se configuran las personas. Es por ello que los procesos de conocimiento sobre lo social no sean ajenos a prácticas reflexivas sobre: los contextos, las acciones y las relaciones entre sujetos y de estos con el ambiente.

Conocer, como toda práctica social, es un quehacer que se caracteriza por aspectos explícitos e implícitos, por la toma de decisiones y el uso de bienes culturales materiales y simbólicos, por transitar por momentos y espacios privados, públicos, íntimos y externos. Como praxis se articula a una red de coordinaciones que configuran "*comunidades de práctica*"²⁴⁹ donde se acuerdan fines y procedimientos comunes; lo que posibilita mantener o recrear sentidos y significados, resituando y relacionando de manera singular "*esfuerzos, trabajos y acciones*"²⁵⁰. Conocer en el nicho de vida, en la práctica social, genera cohesiones. Los colectivos, grupos o comunidades investigativas se esmeran en compartir un repertorio práctico –empírico– y teórico –discursivo– desde el que pueden establecer distinciones, competencias y luchas en diferentes campos. Este efecto de unión y contacto está mediado por procesos de apropiación y de aprendizaje, que cualifican a los sujetos y sus prácticas.

²⁴⁹ Categoría tomada de E. Wenger (2001).

²⁵⁰ Categorías tomadas de H. Arendt (1974).

El proceso de conocimiento vital es multireferenciado al ser un quehacer conexo con la historia, la vida cotidiana, el trabajo, los intereses. Es una práctica social que puede ser relacionada con opciones y que construye sus referentes desde intra/inter, privado/ público, individual/grupal y también, lo comunitario/institucional. El proceso vital de conocer es una praxis vinculante a sistemas, circuitos y redes de información y comunicación. Es un ejercicio soportado en valores diversos y contradictorios. Es una práctica que se referencia, que cobra significados y sentidos particulares en las diferentes disputas y luchas generadoras de inquietudes y problemáticas a estudiar. Es una práctica que configura su perfil desde relaciones, ejercicios e instancias de poder.

La construcción conceptual y discursiva de la academia históricamente y a pesar de sus propios llamados de atención ha separado el conocimiento científico de la vida – *"vida cotidiana"* – y ha diluido y encubierto su naturaleza cultural, social, política e histórica; fabulando con la posibilidad de un conocimiento impersonal, neutro, aséptico y ajeno a la *"praxis de vivir"*²⁵¹. Así niega la condición histórica, incierta, interesada y singular que poseen los procesos investigativos. Al encubrir o evitar objetivar esta relación se hace difusa la correspondencia entre el conocimiento y las posturas asumidas frente a los modos de producción social de la vida. Si esto se hace lleva a problematizar las decisiones u opciones que configuran el sentido de quehacer científico. Es necesario señalar que la tradición en la ciencias sociales, ha centrado la reflexión epistemológica en problemas de orden disciplinar; pocas veces ha abordado el tema de la investigación como producción de conocimientos desde la vida y en la vida cotidiana. Esta falta de acumulados teóricos y metodológicos genera dudas e inseguridades en algunos grupos que tienen que tomar decisiones, elaborar diseños y desarrollar prácticas de ISC.

Como se expresa en el cuadro la ISC es pensada aquí como una práctica vital/social caracterizada y generada como un proceso constructivo y dialógico movido por intenciones e intereses de conocer y apropiarse del acumulado práctico/teórico existente en el presente, para definir un escenario de futuro transformador. La ISC así entendida no es ajena a opciones, emociones y decisiones orientadas a problematizar las experiencias y los conocimientos socialmente acumulados, y desarrollar otros a partir de construcciones y recreaciones. Entender la ISC como una práctica social en la que se construyen comprensiones y explicaciones, es reconocer que esta hace parte de una dinámica social y cultural que lleva a los sujetos involucrados a reconocerse, a reconocer, a reinventar y a reinventarse, y a restablecer y reorganizar los componentes

²⁵¹ Categoría utilizada por H. Maturana (1997).

configuradores del contextos –*hechos, tensiones, eventos, procesos de apropiación de culturales: materiales / simbólicos*–, y facilitar el desarrollo de nuevos sentidos y la reelaboración de relatos, discursos y proyectos sociales.

Cuadro 1.
Enclaves y configuradores del conocimiento
En ISC.

Contexto	Configuración	Generadores	Objetos de conocimiento
	Vital Histórico Dinámico	Espacio social Tiempo social	Hechos Eventos Bienes culturales: materiales/simbólicos
Dimensiones	Inserta, inacabada Perfectible, abierta Articuladora Integralidad, complejidad Multirreferencialidad	Opciones, Emociones, Reacciones, Decisiones, Usos	Praxis de vivir Formas de actuar Experiencias Ejercicios de poder Conflictos
Propiedades	Descriptivo Explicativo Comprensivo Expresivo Proyectivo	intra/inter, privado/público, individual/grupal comunitario/ institucional, Pregunta, Diálogo, Problematización Transformación	Acumulados Continuidades Rupturas

El carácter dialógico, la orientación cara a cara de esta construcción, caracteriza la ISC como un encuentro entre sujetos que se van constituyendo recíprocamente como interlocutores capaces de reconocerse y de reconocer un objeto de estudio a partir de un acuerdo comunicativo. En las interacciones, la palabra transita y teje nuevos sentidos y significados, circula y es apropiada por las personas involucradas. Los sujetos conversan y discuten situados en un ámbito configurado por tensiones, intereses, experiencias, emociones y conocimientos; así a lo largo del desarrollo de la ISC, los sujetos también recrean su protagonismo reflexivo y cognoscente.

Cuadro 2.

Reglas para configurar un nosotros que se reconoce y conoce

- Todo sujeto capaz de hablar y de actuar puede participar en la discusión.
- Todos pueden cuestionar cualquier afirmación, introducir nuevos temas, puntos de vista y manifestar sus deseos y necesidades.
- A ningún participante puede impedírsele los derechos planteados.

A lo largo de la implementación de la ISC se va configurando un nosotros que se reconoce y que conoce; si ese nosotros no se constituye, no hay real y honesta participación, sólo un remedo. Participación y comunicación son elementos constitutivos de una propuesta de investigación alternativa, donde el diálogo crítico con lo diverso resignifican y transforman los componentes epistemológicos y metodológicos de las propuestas y programas positivistas, simplificadores y reificadores (cosificadores) de investigación social.

Al asumir la comunicación y la participación de cada sujeto, se reconoce y valora la singularidad y particularidad como niveles legítimos en los procesos de construcción de conocimientos sociales. *“El conocimiento científico, desde este punto de vista cualitativo, no se legitima por la cantidad de los sujetos estudiados, sino por la cualidad de su expresión. El número de sujetos a estudiar responde a un criterio cualitativo, definido esencialmente por las necesidades del proceso de conocimiento descubiertas en el curso de la investigación”* (González, R., 2000). La singularidad y la particularidad llevan a recrear las nociones de sujeto restableciendo y reconfigurando los caracteres individual y social, político y cultural de las construcciones de sentido.

Reconocer la singularidad y la particularidad impone también, un cambio epistémico y metodológico, que lleva al regreso de los sujetos en los procesos de ISC, como una de las maneras de comprender los modos en las personas producen significados en sus contextos e identificar las relaciones existentes entre la producción de conocimientos y las capacidades que desarrollan las personas para apropiarlos autónomamente interlocutando, participando social y políticamente.

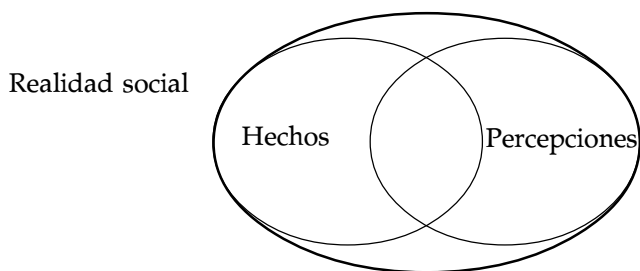
2. Hechos y percepciones:

De la descripción, el análisis y la interpretación

En los procesos de ISC, la realidad se asume a través del reconocimiento de los hechos, situaciones, experiencias y eventos; esta es la parte concreta, que se

presenta, la mayoría de las veces, como irrefutable porque *es, fue, está y hay evidencias...* Es la cara palpable de la realidad, que no se discute sino que se relata, narra y se informa a partir de unos datos y comprobantes que dan cuenta de ella. Pero aquí no queda la cosa, el problema es que la realidad social, esa que construimos los sujetos tiene también una dimensión social, cultural, emocional, subjetiva que se manifiesta cuando se expresan las percepciones, comprensiones, valoraciones, los juicios y las proyecciones que de la situación a estudiar poseen las personas. El conocimiento que se genera en un proceso de ISC no se relaciona o se organiza sólo en torno a los datos, sino que también se tienen en cuenta las percepciones que los diversos sujetos poseen y activan en el momento de analizar, interpretar y ubicarse frente al asunto que se quiere estudiar y sobre el que también se quiere actuar. Es de notar que no es sólo frente al objeto de investigación que las personas se posicionan, sino que también lo hacen frente a las opiniones, análisis y comprensiones que los otros sujetos expresan del asunto estudiado.

Figura 1.

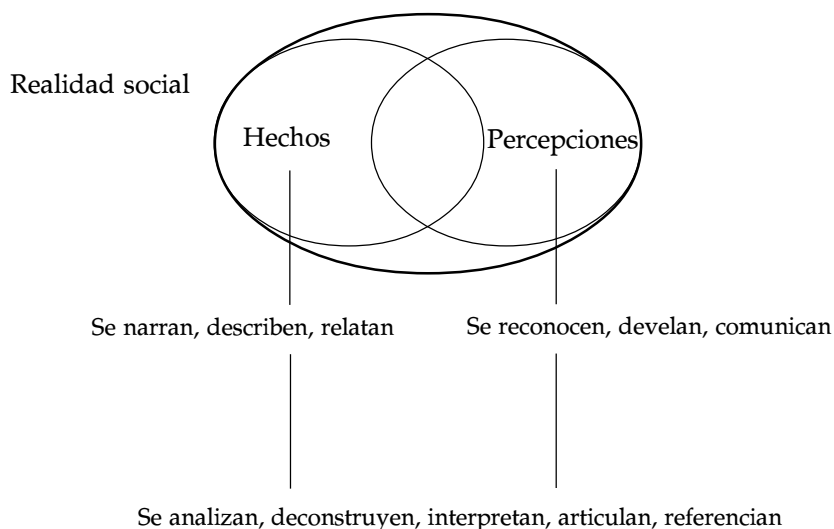


En los procesos ISC tanto los hechos que son narrados y objetivados de múltiples maneras –*cualitativa y cuantitativamente*– como las percepciones que los sujetos tienen de ellos, pasan por un proceso de análisis e interpretación crítica, que sería lo mismo que decir por un proceso de deconstrucción *teórica, ideológica y experiencial*; pues es desde aquí que se imprimen los sesgos y se imponen intereses que es necesario develar y hacer expresos.

El proceso de ISC, requiere entonces de momentos y de intensidad analítica a lo largo de su desarrollo. Es necesario reconocer críticamente con qué y con quiénes se articulan los hechos y las percepciones, identificando y analizando los diferentes ángulos, perspectivas y enfoques desde donde el asunto a estudiar esta siendo o puede ser observado y analizado, procurando desamarrarlo

de puntos de mira únicos, parciales y fragmentarios. Es necesario entonces desarrollar descripciones e interpretaciones con lógicas articuladoras, sistémicas e integradoras. Esto exige considerar de forma abierta y crítica cada aspecto de la realidad, así como su relación con los demás aspectos que la integran; esto es observarla y describirla sin pretender encuadrarla dentro de un esquema teórico que supone relaciones a priori"²⁵² (Zemelman, 1997).

Figura 2.



En la ISC, reconocemos que somos seres dispuestos, listos para narrar, relatar y contar a otros lo que somos, hicimos, vimos; o también para referir lo que nos relataron sobre hechos, personas o sucesos. Somos sujetos testimoniales, nos gusta nombrar, estamos dispuestos a recordar contando y a registrar para recordar y dejar una marca. En los procesos de ISC el relato, la narración y la expresión se ponen de manifiesto en grafías, fotos y videos que dan cuenta de situaciones, actividades, acciones y actuaciones. Todo registro es un punto de partida para el análisis de la realidad.

²⁵²

Subrayado para resaltar este apunte que rompe con los procesos tradicionales propios de paradigmas positivistas y estilos empírico/analíticos de hacer ciencias sociales.

Cuadro 3.
Finalidades del encuentro y la conversación en un proceso ISC.

Expresarse:
• Formular percepciones sobre eventos, referirnos a cosas, expresar sentidos de manera compleja y densa al hacernos conscientes de algo. • Exponer algo entre interlocutores con actitud comunicativa. • Compartir, tematizar, analizar e interpretar percepciones e inquietudes, preguntas, hipótesis, recuerdos, experiencias, conocimientos acumulados. • Articular proyectos, acciones y perspectivas.

Lo primero que se hace es un relato que ubique, describa y relacione el objeto de estudio con los diferentes aspectos del contexto y de la vida de las personas, los grupos, las comunidades y las instituciones.

Cuadro 4.
Matriz Narrativa:

Aspectos	Momentos			
	Antes	Inicio	Durante	Después
Sujetos ¿Quiénes son?, ¿cuántos? ¿Motivos?				
Contexto ¿Qué sucede? ¿Qué tensiones, conflictos, fuerzas se enfrentan?				
Actividades, acciones ¿Qué hacen?				
Espacios sociales ¿Dónde se sitúan?				
Contenidos y temas ¿De qué conversan? ¿Cuáles son los ejes de opinión?				
Hitos, sucesos, eventos				

"La tarea central es evidente cuando se comprende que la gente está viviendo sus historias en un continuo contexto experiencial y, al mismo tiempo, está contando sus historias con palabras mientras reflexionan sus vivencias y se explican la de los demás. Para el investigador esto es parte de la complejidad de la narrativa porque una vida es también una cuestión de crecimiento hacia un futuro imaginario y por lo tanto, implica recontar historias e intentar revivirlas. Una misma persona está ocupada al mismo tiempo en vivir, en explicar, en re-explicar y en revivir historias" (Larrosa, 1995).

La realidad se va describiendo, narrando en reuniones, entrevistas, tertulias, foros y talleres. *"Hablar la realidad, para ver donde habitualmente no se ve"* Es necesario registrar estas narraciones de una manera sencilla y sistemática, que permita la utilización posterior de la información. La revisión de información documental es un aspecto importante (pero no el único como a veces se cree) en el momento descriptivo, porque pone de manifiesto otras maneras de observar, relatar y representar. (Mapas, revistas, memorias, cuadros estadísticos, directorios, agendas, periódicos...)

Cuadro 5.
Métodos, técnicas y formas de registrar pertinentes en ISC

Métodos	Técnicas	Formas de registros	Productos
Descriptivo	Observación	Diarios campo Cartografías Relatos descriptivos Descripción de situaciones, sujetos, acciones y objetos.	Relatos extensos
Narrativos	Tertulias Talleres Encuentros	Videos, grabaciones Fotografías Historietas Sociodramas	Relatos específicos
Biográficos	Entrevistas Talleres Tertulias Museos Fotopalabra	Registros anecdóticos Álbum de testimonios Registros biográficos Diarios personales Videos, grabaciones Fotografías	Relatos biográficos (historias orales)

La ISC es sin duda una práctica social dialógica que tiene por objetivo la construcción de textos descriptivos que permiten objetivar la realidad y poner de manifiesto las percepciones que los sujetos tienen sobre ella. En el momento descriptivo, todos los procedimientos y técnicas están orientados hacia un fin: construir relatos, narraciones y descripciones. Como se puede apreciar la ISC también se caracteriza por producir, a lo largo del proceso de construcción colectiva del conocimiento, una serie de textos diversos generados desde otros textos singulares (narraciones, relatos, testimonios...).

A diferencia de otros procesos investigativos, éste no tiene como pretensión elaborar el texto único, el que debe ser acatado como descripción objetiva y verdadera de la realidad social; por el contrario la ISC, como práctica anfibia, se sitúa en múltiples terrenos y nichos vitales donde se generan voces, conversaciones, relatos y nombres con los cuales se objetiva la realidad. La ISC reconoce diversidad descriptiva y favorece la aparición de múltiples textos, que van dando cuenta de las particulares y singulares maneras de describir, comprender, explicar y prospectar la realidad.

La ISC se constituye en un proceso de búsqueda de caminos que permitan *“explorar los modos muy diversos en los que los grupos humanos e individuos construyen redes de sentido en sus prácticas cotidianas, en su circulación por los espacios, como consumidores culturales y de los medios de comunicación...”* (Riaño, P., 1998)

El proceso investigativo quiebra su equilibrio y entra en un clima de tensión cuando el grupo, después de una descripción de fotos, la elaboración y comentario de relatos, la confección de murales, mapas o de colchas de retazos, empieza a indagar por los significados y a ganar reflexividad sobre las percepciones que tienen de la realidad. El análisis y la interpretación crítica de estas visiones, opiniones y valoraciones sobre los hechos, se desarrollan por medio de procesos dialógicos, donde los involucrados decodifican símbolos, imaginarios y reflexionan con un esquema de análisis acordado los significados, sentidos y los cambios que éstos tienen cuando se los relaciona con hitos históricos, eventualidades o acontecimientos trascendentales.

En el proceso dialógico los participantes amplían y cualifican la comprensión de cómo los sentidos y los significados son construcciones producidas por interacciones marcadas por tiempos, espacios sociales, negociaciones culturales y ejercicios de poder. En estos procesos investigativos afloran y confluyen deseos, saberes, intereses, experiencias e ilusiones, nada ajenos a la condición social, a las identidades individuales y colectivas, configuradas bajo efectos de la globalización cultural, el autoritarismo político, y la injusta transnacionalización financiera. Al expresar y analizar la percepción que se tiene de los hechos las personas que participan en la ISC ponen en evidencia que *“somos una parte de sociedad que pone a la sociedad para que se reflexione sobre ella”* (Villasante, 1998).

Cuadro 6.
Elementos configuradores de expresiones que objetivan percepciones

Objetos de descripciones, relatos y narraciones	Dimensiones	Observables
Acontecimientos Situaciones Historias Experiencias Vivencias Imágenes Intereses, sueños Motivaciones Prácticas Proyectos	Subjetiva Intersubjetiva Latente Estructurada Reprimida Escénica Creativa, dinámica Poder Vincular Propositiva	Expresiones Valoraciones, opiniones Argumentaciones Espacios vitales Tránsitos Intervenciones Prácticas sociales Propuestas Registros, fotos, videos, cartografías, mapas, interlocuciones, intercambios, Comportamientos Normas

Para que haya un real proceso interpretativo, se requiere tanto del autoconocimiento, como de la comprensión de la vida ajena, de la interpretación comprensiva de otras historias o formas de ser, estar, sentir y expresar el mundo. En los procesos ISC que toman como ejes la interacción y el diálogo de saberes, la *hermenéutica* consiste en la comprensión de las acciones, los relatos y discursos generados en nichos de vida propia y ajena, en nichos de convivencia experiencial. La autocomprensión y la comprensión de otras vidas no son separables. En el diálogo, la palabra del otro alcanza nuestras significaciones y nuestras palabras alcanzan las suyas:

"En el diálogo presente, quedo liberado de mí mismo, los pensamientos del otro son pensamientos suyos, no soy yo quien los forma, aun cuando los capte inmediatamente después de haber surgido, aunque los preceda; la objeción del interlocutor me arranca unos pensamientos que yo no sabía que los poseía y de modo que si le presto unos pensamientos, él, a su vez, me hace pensar" (Merleau Ponty, 1975).

"La cuestión no es si podemos mostrar la identidad de los significados, sino si somos capaces de mostrar semejanza de significado" (Lipman, 1997). El diálogo de saberes, llega a la ISC como una posibilidad de recrear y dinamizar la reflexividad sobre los datos y las percepciones que tenemos de la realidad social; de esta manera, no sólo se comprende más, sino que también se reconstruyen las relaciones explicativas invisibilizadas.

El proceso de análisis e interpretación pasa entonces por reconocer los hechos y retomar memorias, imágenes, nociones e ideas fundantes, aquellas que nos hacen semejantes/ diferentes a otras personas. En este momento investigativo se ponen al descubierto las contradicciones y coherencias del propio/ajeno pensar, en un nicho ecológico caracterizado por acción dialógica.

3. Momentos y recorridos:

Sobre el diseño metodológico

Esta parte del texto se centra en la descripción y análisis del diseño metodológico buscando dar cuenta de los momentos que permiten a los sujetos involucrados en un proceso de ISC rescatar, descubrir y recrear sentidos y conocimientos articulados a situaciones, acciones y discursos sociales.

Como toda práctica social, la ISC es una secuencia de acciones encadenadas, ordenadas por una estructura que se expresa en programaciones y planes, pero que también se devela en los momentos de reflexividad y diálogo que se dan a lo largo del proceso investigativo. Existen entonces ejes estructurantes, fases, énfasis y una serie de estrategias que se diseñan para alcanzar los objetivos propuestos. Dado que la ISC es entendida como contextualizada una práctica social su estructura no puede ser atemporal, ni inflexible, por el contrario se presenta y reconoce como abierta a eventualidades, a puntos de vista y a decisiones teóricas y procedimentales. A continuación se presentan las fases, momentos, técnicas y productos desarrollados en el proyecto de ISC *“Construyendo culturas de convivencia”*, desarrollado en el Municipio de Bello, Antioquia, Colombia. Completan este ejercicio de recuperación y sistematización inicial, algunos comentarios, conceptos y cuadros que permitieron ordenar la información o situarla en el marco analítico pertinente a las necesidades temáticas y teóricas de la ISC.

Diseño metodológico ISC

Fase I: De Reconocimiento: Noviembre 17 - Diciembre 19 de 2003

FINALIDADES:

- Identificar y caracterizar los diferentes actores, instituciones y organizaciones sociales de las Comunas 7 y 8 de Bello.
- Construir avances sobre los referentes temáticos del proceso.
- Avanzar en la elaboración de la ruta metodológica del proceso.

MOMENTOS:

PRIMER MOMENTO: CONFORMACIÓN Y ORGANIZACIÓN DEL EQUIPO DE TRABAJO.

El equipo base del proyecto se conformó por seis profesionales de las Ciencias Sociales y Humanas, y está coordinado por un profesional con experiencia investigativa, docente y comunitaria en diferentes procesos educativos con organizaciones sociales e instituciones educativas.

El equipo cuenta con el apoyo de un grupo de 12 estudiantes de la Fundación Universitaria Luis Amigó y de la Universidad de Antioquia, adscritos a diferentes programas del área social como Trabajo Social, Pedagogía Reeducativa, Sociología, Desarrollo Familiar y Psicología Social; quienes constituyen el Laboratorio Universitario de Estudios Sociales (LUES), algunos de ellos en calidad de practicantes y otros como colaboradores voluntarios. Se organizaron tres grupos de trabajo de acuerdo a las áreas de acción definidas:

- Reconocimiento y contextualización de la zona
- Diseño metodológico
- Desarrollos temáticos

SEGUNDO MOMENTO: RECONOCIMIENTO DE LOS BARRIOS

Definidos los equipos de trabajo, se inició el proceso de reconocimiento de los barrios que integran las Comunas 7 y 8 de Bello, con el fin de identificar los lugares característicos de los barrios, su infraestructura, límites, fronteras, los tránsitos y las actividades de la población. Estos recorridos se registraron por medio de *cartografías*, en donde se mapearon aspectos y características de los barrios y de los espacios sociales en donde aparecían interacciones significativas, identificadas durante los recorridos. Se utilizaron los *registros fotográficos* de algunos lugares claves para los pobladores como instituciones educativas, bibliotecas comunitarias, parques, iglesias y otros locales de alta significación para las organizaciones sociales de la zona.

Durante estos recorridos se lograron identificar diferentes dinámicas sociales, culturales y económicas de los barrios:

- *El entorno de la estación del Metro, el éxito y las nuevas urbanizaciones que se levantan en la parte baja de Niquía:* En estos espacios se objetiva el orden establecido y la planeación previa en la distribución del espacio público, en las vías de acceso y en la ubicación del equipamiento comunitario. Los espacios son homogéneos, aunque este sector es de estratificación tres, parece ser la zona donde residen los habitantes con las mejores condiciones económicas de las comunas 7 y 8.

- *Ciudadela del Norte o Cacique Niquía en cercanías al Hospital Marco Fidel Suárez:* El segundo espacio se aprecia como “inmóvil”, sin espacio público y escenarios de encuentro. Se aprecia la contigüidad, el hacinamiento y la densidad poblacional. Es una dinámica social distinta. Las mallas que rodean los edificios limitan el acceso y separan manzanas enteras de viviendas.
- *El entorno de la Casa de Justicia en Niquía parte alta y límites con el sector de Camacol, barrio El Mirador:* Estos barrios son menos planificados, pero más dinámicos que los anteriores, se presenta mayor movimiento vehicular, mayor presencia de personas, no sólo caminan, algunas esperan, se toman la calle para conversar, se saludan, intercambian. Al contrario de los espacios anteriores se ven ventas ambulantes, niños jugando en la calle, hombres y mujeres compartiendo. Aquí el espacio se objetiva como público y se presenta deteriorado y reducido; sin embargo se siente la vida que se expresa en los estudiantes cruzan de un lado a otro, en las tiendas pequeñas llenas de música, en los graffiti y “algunas pintas” con las que marcan sus territorios los actores armados.

Algunos espacios recorridos, observados y cartografiados con la gente tienen una importancia histórica y vivencial para los pobladores:

- *Las Mangas (lotes baldíos) de la parte baja del Cerro Quitasol:* como espacio de convivencia y encuentro y actualmente están siendo cerradas y selladas por las urbanizadoras del sector de Niquía.
- *Parroquia Nuestra Señora de Chiquinquirá:* se caracteriza por ser un centro comunitario, allí se ubican un colegio, la parroquia, una biblioteca comunitaria, un parque y un centro de acopio.
- *Zona Escolar (Niquía Parte Alta):* Hacia el costado sur occidental de la Casa de Justicia se encuentran concentradas un número significativo de instituciones educativas.
- *Sector en Desarrollo (Niquía parte baja):* En las cercanías de la estación del Metro se ha establecido una zona comercial importante articulada a una dinámica residencial.
- *Alrededores del Hospital Marco Fidel Suárez:* es una de las zonas donde se ha establecido el expendio de sustancias psicoactivas.
- *Límites entre Niquía Parte Alta y Barrio Mirador (Sector Camacol):* Zona de conflictividad y confrontación entre bandas y presencia de actores armados más evidente.

- *Sector Ciudad Perdida:* Barrio de invasión y asentamiento de familias desplazadas.

Cuadro 7.
Matriz de caracterización de espacios.

	Sujetos	Acciones	Características	Sensaciones
Lotes	Jóvenes consumidores	Fuman Conversan	Abandono Cercas y vallas	Nuevos dueños Urbanizadores
Parques	Niños Ancianos	Juegan Conversan Pasean	Abandono Deterioro	Inseguridad
Hospital	Expendedores de droga	Venden Trafican	Tráfico drogas Abandono	Inseguridad
Fronteras	Actores armados	Vigilan Rondan	Violencia armada Tráfico armas	Inseguridad

CONTEXTUALIZACIÓN DE LAS POLÍTICAS DE SEGURIDAD Y CONVIVENCIA EN BELLO

A la par de ir realizando los recorridos, el grupo de investigación emprende la búsqueda de bases de datos e información y la indagación con personas claves de las organizaciones comunitarias, juveniles, instituciones educativas y funcionarios de la Administración Municipal. También se indagó por los documentos institucionales que recogieran experiencias desarrolladas específicamente en las Comunas 7 y 8.

A lo largo de la indagación documental y del reconocimiento de la zona, se fueron estableciendo contactos institucionales y comunitarios, con funcionarios y personas que participaron en programas y proyectos de convivencia y de resolución de conflictos. Este *acercamiento a los actores locales* fue importante para desarrollar la fase de recuperación de experiencias.

CONSTRUCCIÓN DEL MARCO DE REFERENTES TEMÁTICOS

A través de la *indagación documental, de entrevistas y conversatorios*, con funcionarios de la Asesoría de Paz y Convivencia de Bello, se amplía la información de los programas y proyectos realizados, así como las percepciones, reflexiones y enfoques que tenían las Administraciones Municipales para intervenir los conflictos y promover la Convivencia. Desde la información generada se delimitan temas y se formulan preguntas como:

- *¿Cómo se expresa el conflicto, la convivencia y la seguridad: imaginarios, prácticas, discursos, representaciones que se tiene frente a cada uno?*
- *¿En qué se expresa y con relación a qué, el conflicto, la seguridad y la convivencia?*

Lo que se buscaba no era producir un glosario sobre los temas propuestos, sino ganar claridades sobre cómo operan éstas categorías en los actores y espacios concretos, y cómo inciden las contradicciones en los discursos que construyen los actores involucrados en la ISC,

ELABORACIÓN DE LA RUTA METODOLÓGICA

Se realizó durante ésta primera fase un proceso de indagación bibliográfica sobre los referentes del componente metodológico: La IAP, la Animación sociocultural y las Técnicas Interactivas con el objetivo de ganar claridad sobre los enfoques que fundamentan el proyecto ISC.

TÉCNICAS UTILIZADAS

Durante la fase de reconocimiento y contextualización se emplearon algunas técnicas como:

Observación participante
Cartografía Social
Entrevistas
Recorridos de observación
Registros fotográficos

También se emplearon algunos instrumentos que facilitaron la recopilación bibliográfica y documental como:

GUÍAS DE EXPLORACIÓN BIBLIOGRÁFICA Y FICHAS BIBLIOGRÁFICAS

Matriz de sistematización de información de campo

Cuadro 8
Proceso metodológico

El proceso en etapas	Acciones previstas en el estudio
Constitución del grupo.	Trabajo grupal y diseño de la investigación.
Motivación.	Charlas, entrevistas, juegos, reuniones, programas radiales, talleres con jóvenes de la región y organizaciones.
Definición de temas y campos.	Construcción de contextos teóricos, situacionales y experienciales.

(continúa en la página siguiente)

El proceso en etapas	Acciones previstas en el estudio
Definición de unidades de análisis.	Elaboración de categorías de análisis, Organización y codificación de la información.
Caracterización socio-cultural de los jóvenes. Caracterización de ambientes organizativos y de participación política. Identificación de sentidos y resignificaciones.	Aplicación de técnicas cualitativas de investigación social (Observación, Entrevistas, Grupos Focales, Grupos de Discusión, Talleres, Foros...) Validación, triangulación y organización de la información mediante notas temáticas y ampliadas.
Análisis de resultados.	Tematización, codificación, análisis de la información y validación. Elaboración de relatos descriptivos. Reuniones de realimentación.
Caracterización de estrategias de vinculación, comunicación y cooperación.	Talleres de diseño de escenarios posibles. Elaboración de propuestas
Socialización.	Elaboración de un informe preliminar Taller de socialización con participantes. Programa radial y televisivo Seminario de presentación del estudio. Pasantías e intercambios.
Difusión.	Publicación de resultados del estudio y propuesta revistas especializadas.

Este es un cuadro de un proceso ISC similar, desarrollado con organizaciones juveniles.

Fase II: Recuperación y análisis de experiencias: Enero 19 - Marzo 12, 2004

FINALIDADES

- *Recuperar participativamente prácticas, conocimientos, vivencias, percepciones sociales de los líderes, miembros de instituciones educativas, integrantes de organizaciones comunitarias, jóvenes, artistas y gestores culturales de la comuna 7 y 8 del municipio de Bello, en relación con la solución negociada de conflictos, la promoción de la convivencia pacífica y la negociación de acuerdos de paz.*
- *Organizar y analizar participativamente la información recogida y generada con técnicas interactivas de investigación social.*

CARACTERÍSTICAS

Como estrategia de acercamiento y desarrollo del proceso de recuperación de experiencias, se organizaron cuatro grupos de trabajo de acuerdo con los escenarios de resolución de conflictos y afianzamiento de la convivencia.

- *Escenario comunitario y social*
- *Escenario juvenil*
- *Escenario escolar*
- *Escenario cultural y religioso*

De igual manera se promovieron y generaron espacios de encuentro entre los habitantes de la comuna 7 y 8 del municipio de Bello y los líderes que poseen cierto grado de reconocimiento y legitimidad ante la comunidad, que se encuentran desarrollando procesos organizativos, culturales y educativos en los distintos barrios que conforman las comunas. En estos espacios se conversó y reflexionó en torno a la manera como se han venido resolviendo los conflictos entre los habitantes y las estrategias que han venido utilizado para promover la convivencia pacífica.

Así mismo, se realizó el Seminario Taller “Convivencia y Acceso a la Justicia en Colombia, Elementos para la reflexión y el debate en el Municipio de Bello”, con el fin de propiciar un espacio de reflexión académica en el municipio de Bello y de aportar elementos teóricos y prácticos. En este seminario se contó con la participación de funcionarios públicos, instituciones públicas y privadas, pobladores del municipio de Bello, estudiantes y profesores de instituciones educativas y especialmente habitantes de las comunas 7 y 8.

Cuadro 9
Matriz de actores, conflictos y resoluciones

		Posturas y resoluciones		
		Conflictividad	Resolución	Percepciones posiciones
Actores	Adultos			
	Jóvenes			
	Niños			
	Mujeres			
Consensos en				
Disensos en				

MOMENTOS

- *Momento de Contactos:* Este momento se caracterizó por la realización de visitas, a las sedes de Organizaciones Sociales, de grupos juveniles, de iglesias, Instituciones educativas y bibliotecas comunitarias; en donde era posible conocer sobre el proceso que desarrollaban en los distintos barrios. De igual manera, se realizaron contactos telefónicos, con aquellas personas que eran recomendadas. (Bola de nieve)
- *Momento de Ejecución de Estrategias para la Recuperación de Experiencias:* En este momento se desarrollaron estrategias como el taller, la entrevista, la tertulia y los conversatorios, con el fin de motivar la reflexión acerca de la convivencia y de la recuperación de experiencias en torno al tratamiento de los conflictos.
- *Momento de Tematización y Análisis de la Información:* fue un momento de trabajo al interior de cada uno de los equipos conformados para los distintos escenarios. Se llevó a cabo el siguiente procedimiento:
 - *Transcripción textual de las entrevistas y organización de los registros de talleres;*
 - *Tematización de cada uno de los relatos*
 - *Realización de informes por campo que dieran cuenta de los hallazgos encontrados,*
 - *Interpretaciones y formulación de planteamientos que sirvieran de base para los lineamientos del Plan Integral de Convivencia.*
 - *Talleres de análisis para establecer relaciones entre los escenarios las experiencias y las concepciones acerca de seguridad, conflicto, convivencia y justicia.*

TÉCNICAS UTILIZADAS

- **Taller**

"Es un proceso grupal donde se construyen conocimientos, planteamientos, propuestas, respuestas, preguntas e inquietudes respecto a un tema; es un espacio en el cual cada persona aporta según sus capacidades, experiencias y particularidades. A partir del taller se promueven el habla, la escucha, la recuperación de la memoria y el análisis. El taller se reconoce como un instrumento válido para la socialización, la transferencia, la apropiación y el desarrollo de conocimientos, actitudes y competencias, estos procesos se desarrollan en forma participativa y de acuerdo con las necesidades y la cultura de los participantes. En síntesis el taller es una forma de recoger, generar, analizar y construir conocimiento" (Ghiso, 2001: 5).

Es importante señalar que en los talleres desarrollados, las técnicas utilizadas que facilitaron el reconocimiento y el encuentro entre participantes fueron: fotoregistros, las cartografías, los afiches, los murales colectivos, los sociodramas y el trabajo en pequeños grupos.

- Entrevista

"La entrevista es un evento dialógico, propiciador de encuentros entre subjetividades que se conectan o vinculan a través de la palabra permitiendo que afloren representaciones, recuerdos, emociones y racionalidades pertenecientes a la historia personal, a la memoria colectiva y a la realidad socio-cultural. Es un acontecimiento de la palabra en el cual convergen varios aspectos, siendo la subjetividad del producto generado, una de sus particularidades más notorias" (Vélez, 2002).

- Tertulia

Es un espacio de construcción colectiva donde un grupo de personas comparte sus experiencias de vida y sus vivencias en torno a un tema específico, las personas participan espontáneamente con historias, relatos, cuentos, frases que son encadenadas y articuladas desde la intencionalidad del encuentro. A medida que surge el diálogo, los participantes se van reconociendo en las historias y en los personajes involucrados en ellas. También, se van estableciendo redes de apoyo que se activan cuando hay situaciones críticas que resolver.

Este tipo de encuentros se caracteriza por las expresiones culturales y artísticas que van enriqueciendo y dinamizando la conversación. Para expresar las opiniones e ideas se utiliza la música, la poesía, la pintura, el baile, las trovas, ingredientes que le imprimen lúdica y creatividad al encuentro. Todos estos elementos hacen que se vaya construyendo un relato colectivo sobre experiencias. Se van despertando sentimientos, emociones, afectos, solidaridades y reconocimientos.

- Seminario Taller

Es un espacio de reflexión colectiva donde se relevan los saberes y conocimientos de actores comunitarios, institucionales o académicos en torno a un tema de interés, propiciando la discusión y el debate argumentativo de los participantes en estos espacios. La divergencia se percibe como la posibilidad de acceder a nuevas comprensiones sobre un tema específico, ampliando visiones y consensuando itinerario y derroteros para la acción.

Productos

- Transcripciones de entrevistas
- Diarios de campo

- Tematizaciones y análisis de información
- Consolidados de los talleres
- Registro de vídeo y fotográfico

Fase III: Formulación y validación de lineamientos y propuestas: Marzo 12 - Agosto 2004

FINALIDADES

- Sensibilizar a líderes comunitarios, gestores culturales, educadores, directivos, estudiantes y funcionarios de las instituciones, en la necesidad de *diseñar y negociar* un plan integral de convivencia para las comunas 7 y 8 del municipio de Bello.
- Propiciar una interlocución entre los diferentes actores comunitarios, institucionales y organizaciones comunitarias, con *el fin de desarrollar pautas y propuestas de convivencia ciudadana a partir de los aprendizajes obtenidos en la reflexión de las experiencias realizadas.*
- Romper las tendencias de aislamiento y fragmentación social, propiciando espacios de interacción, en donde los individuos asuman su realidad sociocultural en el diálogo y *pongan en juego las diferentes concepciones, percepciones e intereses que configuran los imaginarios y las acciones sociales que buscan la paz, la convivencia, y la resolución negociada de conflictos.*

EJES DE ARTICULACIÓN

Son pautas que guían el desarrollo, la formulación y validación de los lineamientos.

Cuadro 10.

Ejes de articulación de acciones y formulación de los lineamientos:

Ético-políticos	Educativos	Organizativos
Reconocimiento de la diversidad. Valoración de la participación. Desarrollo humano integral. Responsabilidad ciudadana. Movilización social.	Formación ciudadana	Construcción de acuerdos, diálogos. Generación de articulaciones, alianzas, redes. Consolidación la organización comunitaria. Control y veduria ciudadana. Gestión y administración del desarrollo local.

- Acceso a la justicia
- Articulaciones, alianzas y redes
- Convivencia pacífica y conflicto armado
- Conflictos y manuales de convivencia en colegios y liceos
- Conflictos territorial y vecinal
- Empleo
- Jóvenes
- Participación y organización comunitaria
- Convivencia familiar

4. Conocimientos instituyentes

Movilizando procesos ciudadanos

La experiencia relatada nos muestra como, en un proceso de ISC, las comunidades no son objeto de estudio, sino sujetos portadores de conocimientos, por lo cual participan en el proceso de investigación y se apropian del saber así construido. La investigación a la que hemos hecho referencia, permitió la recuperación, descripción y textualización de las experiencias y prácticas de convivencia, así como las de resolución de conflictos en una zona urbana marcada por la violencia y la lucha armada.

Con el desarrollo del proyecto de ISC los habitantes se permitieron hablar y describir contexto zonal, identificando los principales conflictos, dando cuenta de los actores involucrados y de los efectos que sus actuaciones tienen en la convivencia de los pobladores de los barrios de las comunas 7 y 8 del municipio de Bello. La descripción se complementó con los relatos de vida, con la expresión de las visiones y posturas frente a la situación que toca vivir, avanzando en la deconstrucción y recreación de los discursos y argumentaciones altamente ideologizadas. Desarmar posturas, retomar críticamente los modos de ver y expresar la situación permitió, a los participantes en el proceso investigativo, identificar los consensos y los disensos, los acuerdos y las discrepancias.

Por medio de las estrategias investigativas participativas e interactivas implementadas se pudieron reconocer los ámbitos en los que se configuran y resuelven los conflictos (*familiar, barrial, escolar y grupal*); caracterizando los modos que poseen habitantes y las organizaciones de buscar y de dar respuestas a problemáticas coyunturales y específicas de manera creativa y solidaria.

Por medio del desarrollo de la propuesta ISC fue posible identificar las posibilidades y limitaciones que se presentan en las concepciones, conocimientos y las prácticas de los pobladores cuando orientan sus esfuerzos a promover y afianzar la convivencia y la solución negociada de conflictos; lo que generó conocimientos instituyentes (*fundantes*), apropiados (*pertinentes*) y apropiables (*asimilables y utilizables*), que pudieron ser integrados en la formulación de propuestas y en el diseño de estrategias para la aplicación de los lineamientos, su negociación e integración en las políticas públicas municipales de convivencia y paz.

Los conocimientos generados en la ISC, como todo conocimiento instituyente (*fundante, dinamizador, generador e integral*), son potenciadores de los sujetos y de sus acciones sociales porque reinforman, fortalecen y cualifican las experiencias comunitarias, que promueven la solución negociada de los conflictos. Los resultados del proceso investigativo tienen un particular contenido estratégico lo que facilita el permanente reconocimiento y construcción de ambientes configurados desde la convivencia; como también al ser socializados y aplicados a en las prácticas, habilitan a individuos, grupos e instituciones en capacidades y actitudes para diseñar e implementar, mecanismos endógenos y pertinentes de tratamiento de conflictos.

La construcción de conocimientos capaces de aportar en el desarrollo de ambientes de reconocimiento, en la promoción del diálogo entre actores, en la formulación de acuerdos que permitan el tránsito entre territorios, en la resolución satisfactoria los conflictos entre vecinos, en la formación en la tolerancia religiosa y estética, en la ampliación de las condiciones de seguridad y libertad, en el restablecimiento del trato humano y dialógico en el seno de la familia, son algunos de los desafíos que tendrán que asumir los diferentes actores comunitarios e institucionales en próximos ejercicios de ISC si el objetivo sigue siendo el de construir una cultura de convivencia en el marco de una opción democrática, en derecho y justicia.

ISC en la construcción de vínculos

Con la epifanía de los movimientos sociales descubrimos y palpamos la diversidad y la alteridad. Se empieza a leer al otro y, con el otro su presencia y actuar singulares. No está por demás señalar que esto fue leído como producto de los procesos de fragmentación y de descentración social y cultural, efecto de la crisis y puesta en duda de los grandes metarrelatos éticos y políticos. Es en este contexto, que nos damos cuenta de que los otros ya no son lo que queríamos que fueran o, quizás que los otros nunca fueron lo que creíamos que eran. Estas y otras paradojas, se descubren en algunos procesos de ISC.

Como lo comentamos y relatamos, las propuestas de ISC son procesos que develan identidades e intereses diferenciados, lógicas de intervención diversas y hasta contradictorias sobre las realidades sociales; por consiguiente éstas reconocen teórica y metodológicamente el pluralismo, la provisionalidad y el disenso; retomando, recreando y recontextualizando las potencialidades críticas de cada experiencia. Frente a lo anterior, surge en muchos la pregunta: ¿ISC para qué? ¿Para reencontrar la identidad perdida en aspectos irreducibles como son las diferentes formas de vida, de racionalidad, de legitimidad, de estéticas, de configuración de las relaciones de poder? ¿Investigaciones para construir discursos con pretensiones de validez universal o proyectos investigativos que reconozcan, potencien y generen más diversidad?

Los procesos investigativos sin duda parten de prácticas singulares, dando cuenta, comprendiendo y reinformando sus matices práxicos, axiológicos y simbólico-culturales. El desafío para los tiempos que corren no está allí, sino en la construcción de lo colectivo desde múltiples lugares, ubicando las diferencias como elementos centrales y constitutivos del pensar, del ser y del hacer social, desde acuerdos, articulaciones y responsabilidades colectivas que son necesarias para reconfigurar sujetos sociales solidarios, capaces de abrir caminos realmente democráticos.

Assumiendo lo anterior, las propuestas ISC sólo podrían pensarse desde la construcción de identidades alternativas, desenmascarando cualquier intento que busque caer en nuevas negaciones o repetir exclusiones. Los productos de la recuperación, tematización, comprensión y comunicación, son conocimientos, saberes, mensajes, contenidos y valoraciones que van creando conjuntos de resonancia, mapas de sentidos y prácticas, redes y rizomas en los que se reconocen las pluralidades y se conectan sujetos con colectivos.

En nuestros días, necesitamos pensar la investigación social en el marco paradigmático de las redes. La red se constituye en el ámbito privilegiado de recreación conceptual, de la generación de interrogantes, de la producción y circulación de conocimientos sobre la práctica, de la recreación cultural, política, económica y, en general, de la vida cotidiana de los “ciudadanos”. La red como ámbito que permite el encuentro y la reconstitución de las identidades, valorando la diversidad y las diferencias. En los escenarios que se perfilan en este nuevo milenio, las redes reales/virtuales son y serán los espacios de legitimación de lo producido en procesos de ISC.

El reto que tenemos entre manos es pensar diseñar y realizar proyectos de ISC ubicados en puntos de intersección reales/virtuales, en zonas de tránsito y encuentro, en los que sea posible la construcción de vínculos que vayan, técnica e ideológicamente, más allá de los existentes y que tengan la potencia suficiente

para recrear los ámbitos, las capacidades y las actitudes que configuran sujetos solidarios en la acción política, económica, ecológica y cultural, buscando con ello debilitar el modelo dominante empeñado en bloquear la vida, la justicia social, la convivencia y toda forma de participación democrática.

Bibliografía

- ARENDT, H. (1974). *La Condición Humana*, Barcelona, Paidós.
- BOURDIEU, PIERRE (2000). *Los usos sociales de la ciencia*, Buenos Aires, Nueva Visión.
- (1997). *Razones prácticas*, Barcelona, Anagrama.
- CHARTIER, R. (1996). *Escribir las prácticas*, Buenos Aires, Manantial.
- FERRY, GILLES (1990). *El trayecto de la formación*, México, Paidós.
- FOUCAULT, M. (1985). *Saber y verdad*, Madrid, La Piqueta.
- FREIRE, P. (2001). *Pedagogía de la indignación*, Madrid, Morata.
- (1997). *La Pedagogía de la Autonomía*, México, S. XXI.
- GARCÍA, BEATRIZ; GONZÁLEZ, SANDRA; QUIROZ, ANDREA y VELÁSQUEZ, ÁNGELA (2002). *Técnicas interactivas para la investigación social cualitativa*. Medellín, Funlam Fiuc.
- GHISO, ALFREDO (1993). “Cuando el saber rompe el silencio... Diálogo de saberes en el proceso de educación popular”. En *La Piragua* N° 7, Santiago, Ceaal, 1^{er} Semestre de 1993.
- (1998). “Investigación comunitaria, desafíos y alternativas en escenarios de alta conflictividad”. En: *Primer encuentro de talentos, experiencias y esperanzas en investigaciones comunitarias*. Bogotá, Redinco.
- (2000). “Potenciando la diversidad. Diálogo de saberes, una práctica hermenéutica colectiva”. En *Utopía Siglo XXI*, Medellín, FCSH, UdeA. vol. 1; N° 5, mayo, 2000.
- GONZÁLEZ REY, F. (2000). *Investigación Cualitativa en Psicología, Rumbos y desafíos*. México International Thomson.
- HABERMAS, J. (1982). *Conocimiento e interés*. Madrid, Taurus.
- HOYOS, GULLERMO y VARGAS G., GERMÁN (1996). *La teoría de la acción comunicativa como nuevo paradigma de investigación en ciencias sociales: las ciencias de la discusión*. Bogotá; Icfes.
- IBÁÑEZ, J. *El Regreso del Sujeto. La Investigación Social de Segundo Orden*. Madrid, Siglo XXI.

LARROSA, JORGE (1995). *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona, Laertes.

LIPMAN, MICHAEL (1998). *Pensamiento complejo y educación*, Madrid; La Torre.

MANEN, MAX VAN (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*, Barcelona, Idea Books.

MARTÍNEZ, M. (1982). *La Psicología Humanista: fundamentación epistemológica, estructura y método*. México: Trillas.

————— (1996). *Comportamiento humano: nuevos métodos de investigación*. 2ª edic. México: Trillas.

————— (1994). *La investigación cualitativa etnográfica en educación. Manual teórico-práctico*. 2ª edic. México: Trillas.

————— (1993). *El Paradigma Emergente: hacia una nueva teoría de la racionalidad científica*. Barcelona: Gedisa.

MERLEAU-PONTY (1975). *Fenomenología de la percepción*. Barcelona, Península.

MATURANA, H. (1997). *La Objetividad, un argumento para obligar*, Santiago, Dolmen.

MORIN, EDGAR (1984). *Ciencia con Conciencia*, Barcelona, Anthropos.

————— (1994) *Introducción al Pensamiento Complejo*, Barcelona, Gedisa.

RIAÑO, PILAR (1998). *Recuerdos metodológicos*, Medellín, Región (doc. sin editar).

VILLASANTE, TOMÁS R. (1998). "Cuatro redes para vivir mejor", Tomo 2; Buenos Aires, Lumen Humanitas.

WENGER, ETIENNE (2001). *Comunidades de práctica*, Barcelona, Paidós.

ZEMELMAN, HUGO (1997). *Conocimiento y sujetos sociales, contribución al estudio del presente*. México, El colegio de México.

————— (1999). *Reformas de estado y Reformas educativas*, La Paz, Cebiae.

La socio-praxis: un acoplamiento de metodologías implicativas

TOMÁS R. VILLASANTE*

1. Tradiciones metodológicas participativas de las que partimos

Hace 10 años planteaba “la rebelión del laboratorio” como introducción a un capítulo, semejante a éste por su intencionalidad didáctica de resumen, que se tituló “De los movimientos sociales a las metodologías participativas” (Delgado y Gutiérrez, 1994). Durante esta década, en las redes de movimientos sociales, de organizaciones y de investigación, en que nos movemos, hemos aprendido y construido algunas propuestas metodológicas que creemos más avanzadas. Pero el punto de arranque sigue siendo que “las técnicas e investigaciones sociales avanzan con los propios movimientos”. Como decíamos entonces: “No se trata de técnicas o metodologías para el estudio de los movimientos sociales. Más bien al revés, se trata de cómo los movimientos populares están aportando técnicas, metodologías, y hasta posicionamientos epistémicos para el uso de las ciencias sociales.” Es decir, la “rebelión del laboratorio, cuando los animales con los que se experimenta, los tubos de ensayo, los productos químicos, la energía eléctrica etc. deciden no obedecer al investigador, plantarle cara. Incluso preguntarle por qué hace tales cosas y no tales otras, o sugerirle tales experimentos fortuitos”. “En las ciencias sociales frecuentemente nos encontramos con objetos de estudio rebeldes, con sujetos que por si mismos se constituyen en movimientos sociales, o con movilizaciones que se constituyen en sujetos.”

La argumentación de entonces sobre este posicionamiento, que no vamos a repetir aquí, ya entonces apuntaba a algo que se ha ido generalizando en estos años: “Los movimientos populares, además, han pasado recientemente a una etapa internacional que se promete muy interesante... Y también ha significado el Foro Global de Río que las nuevas ideas y técnicas alternativas están en los movimientos, y que desde estos está surgiendo un internacionalismo muy crítico con las empresas transnacionales, por delante de las discusiones partidistas

* Director de algunos cursos de postgrado sobre Metodologías Participativas y Desarrollo Local, con presencia en Madrid, Barcelona, Sevilla, Tenerife, Guayaquil, Lima y Santiago de Chile.

y de otros sectarismos académicos paralizantes de los años ochenta... Es una nueva generación la que se apresta a contestar las nuevas condiciones mundiales...". En el año 1992 realizamos en Madrid un encuentro internacional, como "punto de encuentro de la sociedad civil", de movimientos sociales críticos, desde las Madres de la Plaza de Mayo hasta Superbarrios y el movimiento de vivienda de México, y también varios intelectuales planteamos algunas líneas del internacionalismo de movimientos que luego surgiría con más fuerza. Por otros caminos ya se estaban preparando Chiapas y su repercusión mundial, las contra-cumbres sucesivas de los años 90 hasta Seattle y Génova, y los Foros Sociales Mundiales de Porto Alegre y Mumbai. El contexto de todos estos movimientos, a escala local e internacional, es lo que puede dar sentido a estas propuestas de "socio-praxis" que estamos haciendo. En estos diez años hemos ido construyendo colectivamente unas redes de "investigaciones participativas" con algunos movimientos y con instituciones locales de las que estamos aprendiendo, en México, Centroamérica, Colombia, Ecuador, Perú, Chile, Argentina, Brasil, y España (Canarias, Andalucía, Catalunya y Madrid).

A principios de los 90, en aquel capítulo, traté con cierta extensión los precedentes que tomábamos de la "investigación-acción-participativa", de la "praxeología", y del "socioanálisis", como referencias con las que discutíamos nuestras propias construcciones metodológicas. Aunque aquí hagamos algunas referencias a aquellos debates, nos vamos a centrar en un panorama más amplio de tipo metodológico e incluso epistémico. Seguimos considerando la "praxeología", el "socio-análisis" y la "investigación-acción-participativa" como las tradiciones de partida de todo este planteamiento. Pero hay también otras aportaciones científicas, sociales y naturales, como la "teoría de redes", como el "ecofeminismo" o el "ecologismo popular", la "cibernética de 2º orden", o la "autopoiesis", "fractales", "simbiogénesis" y paradigmas de "la complejidad" que están detrás de estos razonamientos. Y de acuerdo con estos planteamientos teóricos y epistémicos de fondo, en los años 90 también hemos ido incorporando otras metodologías, del tipo de las aportadas por la "planificación estratégica situacional (PES)", el "diagnóstico rural (o rápido) participativo (DRP)", los últimos movimientos de la educación popular latinoamericana o algunos planteamientos "alter-mundialistas" de los movimientos sociales de la última década.

Desde las "praxeologías" y las militancias

La praxis no se puede confundir con la práctica militante sin más, ni con la del "mili-tonto" que sólo atiende a las directrices de su organización, ni con aquella que sólo atiende a las "necesidades sentidas" de la base popular. La expresión de "praxeología" de J. O'Connor y otros autores, o la de "filosofía de praxis" que podríamos relacionar con Gramsci, con Mariátegui, o con los

marxismos orientales con distintas variantes, las encontramos más actualizadas y cercanas en Adolfo Sánchez Vázquez o Manuel Sacristán entre nosotros. “La praxis como actividad transformadora del mundo (natural o social) que es a la vez objetiva y subjetiva, material y consciente... a Marx no le interesa el ser en sí, sino el mediado por la actividad humana, el ser constituido en y por la praxis... filosofía de la praxis y no materialismo dialéctico” (A. Sánchez Vázquez, 1987). O el propio Marx en la Tesis 2 sobre Feuerbach: “La cuestión de si al pensamiento humano le corresponde la verdad objetiva no es una cuestión práctica... La polémica acerca de la realidad o no realidad de un pensamiento que se aísla de la praxis es una polémica puramente escolástica”.

También sobre la praxis en el mismo texto de Sánchez Vázquez: “no es la transformación objetiva (separada de la subjetividad) ni la actividad subjetiva (separada de la objetividad), sino la unidad de ambos momentos... supone cierta relación mutua en virtud de la cual la praxis funda a la teoría, la nutre e impulsa a la vez que la teoría se integra como un momento necesario en ella... como crítica... como compromiso... como laboratorio... como conciencia... y como autocrítica...” Es el posicionamiento de “acción-reflexión-acción” en una espiral que se va abriendo con las propias realizaciones prácticas. Lo primero es sentir o convivir el problema, es asombrarse y poner cuerpo y energía y pasión a lo que se nos plantea. Todo lo más alejado de un distanciamiento frío, que además de imposible, sólo nos mete en otros prejuicios peores (por ser no conscientes y por tanto no controlados). La praxis comienza con ciertas dosis de vivencias, implicaciones, y sigue luego con las reflexiones auto-críticas y críticas que entran en juego entre sí. Ahora se producen varias perplejidades y distanciamientos cruzados. Aparecen varias facetas no esperadas pues “la vida es un proceso ambivalente, interiormente contradictorio” (Bajtín, 1974), y entonces se trata de encontrar “las potencialidades desde lo que subyace oculto o simplemente aplastado por las estructuras oficiales políticas y culturales, que obstaculizan vislumbrar lo más profundo del hombre” (H. Zemelman, 1992). Lo que hemos llamado lo carnavalesco, el estilo artístico (arte grotesco que analizó Bajtín) del saber hacer crítico popular. Desarrollaremos más adelante estas reflexividades (“de segundo grado”) con la propuesta de los “tetralemas” (Greimas, Jameson, Ibáñez, Abril).

Pero la praxis no acaba en un diagnóstico sino en propuestas para la acción y en la acción misma y en las constantes reformulaciones que exige. Las cosas y la ideas cambian cuando se cambian las condiciones de vida. “La pretensión de desplazar una ideología mediante una simple lucha de ideas cumple, en definitiva, la función ideológica, de dejar el mundo, del que forma parte la ideología, y en mayor o menor grado, como está” (Sánchez Vázquez, 1987). Quizás no podamos

cambiar todas las circunstancias de una vez, pero al menos podemos incorporarnos a unas prácticas y a unas redes sociales, a unas estrategias de transformación. Ni lo local ni lo mundial van a cambiar por una simple disputa de ideas, por buenas que éstas sean. Es necesaria la implicación a las redes que ya están en marcha, que ya se están moviendo, o que pueden moverse, por su potencialidad para transformar y mejorar nuestras calidades de vida. Para esto no hace falta ser un teórico de los movimientos sociales, sino alguien que se siente implicado en sus procesos concretos. Siempre estamos implicados aunque no lo sepamos, pero lo que aquí se nos recuerda es la importancia de ser conscientes de “¿para qué?” y “¿para quién?” hacemos lo que estemos haciendo. Y para esto lo mejor no es quedarse discutiendo dentro del grupo al que cada cual pertenece estas cuestiones, sino salir a realizar actividades con las bases sociales. No porque la gente tenga la razón sin más, sino como efecto “espejo” donde poder comprobar lo que uno está intentando hacer.

Desde las críticas socio-analíticas

También partimos de las experiencias que se fraguaron en torno al “68” en varias partes del mundo, y especialmente algunas que se estaban reflexionando en Francia, como el socio-análisis. Lourau, Lapassade, Guattari, etc. nos han aportado mucho, sobre todo para no quedar apresados en la lógica de la “necesidad sentida”, del “síntoma”. La gente, las asociaciones, las manifestaciones populares no tienen necesariamente la razón en lo que plantean, por lo menos al principio. Pues lo que primero se oye de la gente es un cierto caos de algunas cuestiones contradictorias y muy paradójicas en si mismas. Suelen estar mezcladas cuestiones oídas en la TV con otras de las tradiciones familiares (algunas muy patriarcales...), y también podemos descubrir algunas cosas de “sabiduría popular” muy profundas. El poder discernir y construir conocimientos útiles y más emancipadores es una tarea que se plantean los socio-analistas, a partir de los primeros síntomas.

Las patologías de la sociedad marcan a las personales, a través de las instituciones familiares y sociales, y no se presentan ante los grupos o redes como evidencias a criticar, sino como elementos habituales de la vida cotidiana, con los que uno convive desde que nace. Estamos metidos en esas redes “rizomáticas” y por eso es necesario algunas provocaciones que nos hagan cuestionarnos lo que estamos viviendo.”...No basta con dar la palabra a los sujetos implicados - a veces es una cuestión formal incluso jesuítica-. Además es necesario crear las condiciones de un ejercicio total, incluso paroxístico de este enunciado... El romper de hecho las barreras del saber establecido, del poder dominante, no surge por sí mismo... Es todo un nuevo espíritu científico que hay que rehacer” (F. Guattari, citado por R. Lourau, 1977). Para esta posición no es el analista el que

hace el análisis sino el “analizador”, es decir, el hecho concreto que se vive colectivamente y que nos marca por su importancia en nuestras vidas. Puede ser un acontecimiento histórico no previsto que rompe nuestras rutinas de vida cotidiana, y que nos obliga a posicionarnos ante su realidad muy contundente, o puede ser un “analizador construido” por nosotros mismos o por un movimiento social que coloca a los demás ante la necesidad de tomar conciencia de lo que sucede y adoptar alguna posición coherente ante los hechos.

No es fácil dar con estas propuestas socio-analíticas construidas para cada caso, y tal vez por eso han abundado más los “analizadores históricos” que los “construidos”, y en todo caso estos últimos lo han sido por movimientos sociales más que por propuestas muy elaboradas. La mayoría de los expertos se han refugiado en algunos casos experimentales, mirando más hacia dentro de un aula o de un grupo, que hacia comunidades o ámbitos territoriales de una cierta importancia. Aún así el propio J. Ibáñez (1990) seguía insistiendo en su importancia, pues aunque él no lo desarrolló, lo consideraba más interesante que el grupo de discusión: “en el socioanálisis (juego de lenguaje tipo asamblea) juega todo el contexto situacional y todo el contexto lingüístico. En el grupo de discusión, el contexto lingüístico degenera: pierde el contexto semiótico”. Desde Latinoamérica E. Pichón-Rivière con su “Ecro” (esquemas conceptuales relacionales y operativos) que hay en cada persona, grupo y red, nos sitúa también en la necesidad de provocar por la práctica cambios en las conductas antes que en las cabezas individuales. Como en el “esquizoanálisis” de Guattari, es la sociedad la que está enferma, y las personas sólo en la medida en que se dejan atrapar o bloquear por sus mecanismos más patológicos.

Desde la Investigación (acción) participativa

Las aportaciones de Fals Borda, Anisur Raman, etc. sobre la IAP nos colocan ante la relación de sujeto a sujeto, es decir, lo primero que hacen es criticar la relación de sujeto investigador a objeto investigado que es la más frecuente en las ciencias sociales. Lo que rescatan es que los objetos que pretendemos investigar (colectivos, sectores, comunidades, personas, etc.) en realidad tienen sus propias estrategias como sujetos que son. De forma intuitiva o de forma más consciente los grupos y las redes de las sociedades no se comportan como objetos sin más. No sólo son complejos como la naturaleza y los seres vivos, tal como hoy reconocen las ciencias naturales, sino que además son “hipercomplejos”. Como nos recordaba Ibáñez (1990): “La sociedad es un sistema hiperreflexivo, un sistema reflexivo con elementos reflexivos (los individuos)” ... “El sujeto es un sujeto partido porque es un sujeto parido, al ser parido perdió su complemento anatómico y es una herida abierta” ... “El intento de recobrar la plenitud está condenado al fracaso: no hay sujeto pleno, no hay goce. El incesto es un salto en

lo pleno, estrellarse en la muerte... El saber burgués, la ciencia positiva, es inces-tuoso, se sostiene en la voluntad de suturar todas las fallas, en su dimensión sistémica aspira a contener en su teoría todo el pasado, en su dimensión operatoria aspira a contener todo el futuro en sus programas”.

Por lo mismo no estamos en la lógica de un sistema de conocimiento social pleno, entre otras razones por ser éste imposible, sino en las posibilidades de construcciones viables entre sujetos. Unos sujetos están especializados y tienen experiencia en algunas técnicas, otros son sujetos con recursos para hacer investigaciones o intervenciones, y otros simplemente viven la vida y si se ven afectados por algún proceso social actúan según su sentido común o los estereotipos adquiridos. Es decir todos estamos siempre implicados en algún grado e interactuamos con diversas lógicas. La implicación, decíamos hace una década, es “colocarse más allá del cerebro, cuando observador y observado sienten que están aprendiendo juntos, cuando vibran en una tarea conjunta y creativa para ambos, aunque lo vivan de forma distinta”. O con las palabras de Fals Borda (1986): “La vivencia comprometida aclara para quién son el conocimiento y la experiencia adquiridos... una tensión dialéctica cuya problemática sólo se resuelve con el compromiso práctico, esto es en la praxis concreta”. No pretendemos tanto entender algo que siempre será parcial, y si relativizar las aspiraciones de la racionalización cartesiana, kantiana y hegeliana. No buscamos los tipos medios representativos de un sistema, sino que estamos en la urgencia de encontrar los tipos dispares y en conflicto, y los conflictos internos a todos los tipos.

Todos los sujetos somos interesantes por nuestra “incompletud”, por estar fracturados, por ser parte de vínculos más amplios, complejos y “fractales”. Por eso tampoco conviene caer en que “el pueblo siempre tiene la razón”, o que exista una especie de “ciencia popular” como a veces ha pretendido la IAP. Hay muchos tipos de IAP, y algunos son muy “basistas” y “espontaneístas”, en el sentido de que la gente viene a sustituir a algún “dios” o a la “ciencia”. Carlos Núñez (1989) nos recuerda que el investigador tampoco aquí puede ser neutral, pues si existe la riqueza de la medicina natural, también existe el machismo, y si existe la solidaridad entre amigos, también la alienación ante los programas de TV. Y Rodríguez Brandão (1986) plantea la necesidad de hacer un “saber popular orgánico” frente a un “saber erudito”, pero también frente a un “saber popular tradicional”, que se piensa de manera populesca como si no hubiera contradicciones y alienaciones en la gente. Para superar las verdades parciales de cada sujeto, tanto de los populares como de los expertos y de los que ponen los recursos, tenemos que entrar en procesos auto-críticos y críticos, en donde las verdades colectivas que se vayan construyendo al menos sean creativas y operativas para el conjunto de los implicados, o los que se quieran implicar. La metáfora de un

juego de espejos (un tanto deformados según cada cual) nos puede servir para poder hacer alguna construcción más colectiva del conocimiento y de la acción. Las técnicas y las metodologías deberían orientarse a responder a una episteme (un posicionamiento ante la vida y la ciencia) que les de sentido.

Comparando algunas perspectivas

No se trata de hacer definiciones académicas sobre lo que estamos haciendo como si ya fuese algo acabado, pleno y perfecto. Se trata más bien de un proceso que sentimos que se está abriendo y que lo que necesita no son tanto “definiciones” como “distinciones”. Una definición pretende abarcar en un concepto una precisión que resume los pretendidos conocimientos que se tienen sobre un asunto. Las distinciones, más modestamente por sentirse en un proceso, pretenden decir “lo que no se es”, distinguirse poniendo algunos límites o barreras. Las distinciones pretenden ser operativas en las ciencias al avanzar algún salto o paso necesario para ir precisando en qué campo nos movemos y en cual no. También las distinciones pueden servir para concretar las relaciones entre prácticas, entre unos usos y otros de un mismo concepto. Podemos definir algo con un cierto margen de precisión, pero luego sus usos y abusos, las experiencias prácticas que se reclaman de tal definición, pueden aconsejar establecer distinciones para poder saber de qué estamos hablando y qué estamos haciendo (por ejemplo, conceptos como “desarrollo sostenible”, “sociedad civil”, capital social”, “dialógica”, etc ... pueden significar cosas muy distintas según quién lo declare y sobre todo quién y cómo lo practique).

En las ciencias sociales hay mucho debate entre las perspectivas cuantitativas y cualitativas, y más recientemente también con las más complejas y participativas. No basta sólo una perspectiva pluralista para mezclar las diferentes formas, hay que saber, de cada orientación, “¿para qué?” y “¿para quién?” están sirviendo (su episteme). Por eso hemos modificado un cuadro elaborado por el Colectivo Ioé (1993), siguiendo ideas de J. Ibáñez, para presentar mejor lo que entendíamos ya hace diez años por socio-praxis. Actualizamos aquellos conceptos queriéndonos distinguir tanto de la perspectiva cuantitativa (distributiva), como de la cualitativa (estructural). Y distinguir también nuestra posición de algunas perspectivas participativas (dialécticas), cuando se basan en puras simetrías entre sujetos (que nos parecen más deseos que realidades), ciertos espontaneísmos sin metodologías, y más buena voluntad que saber hacer. Al presentar este cuadro no queremos que parezca que renunciamos a las otras tecnologías (asambleas, grupos de discusión, o encuestas), sino que las pretendemos orientar y dar sentido cuando las usamos desde la lógica de abajo a arriba y desde el posicionamiento (episteme) socio-práxico.

Perspectivas	Aspectos		
	Tecnológico ¿Cómo se hace?	Metodológico ¿Por qué se hace?	Epistemológico ¿Para qué, para quién?
Distributiva (Cuantitativa)	Preguntas-Respuestas Encuestas y Censos pre-codificados.	Función referencial del lenguaje. Elementos de la red (acoplarse a sus dictados)	Asimetría entre Sujetos. Cierra el método y las conclusiones.
Estructural (Cualitativa)	Conversaciones. Grupos de discusión y entrevistas semi-estructuradas.	Función estructural del lenguaje. Estructura de la red (explorar sus caminos)	Simetría táctica y asimetría estratégica. Abre el método pero cierra conclusiones.
Dialéctica (Participativa)	Asambleas. Movimientos. Milancias, IAP, Socioanálisis, etc.	Función pragmática en situación dialéctica. Construcción de las redes críticas. (para transformar)	Simetría entre sujetos. Abre nuevos caminos de métodos y de conclusiones.
Socio-práctica (Participativa)	Procesos. Talleres. Triangulación con conjuntos de acción Programaciones de Acciones Integrales (PAI)	Función dialógica desde la praxis cotidiana. Revertir sobre las redes rizomáticas. (desbordar dictados)	Asimetría táctica y simetría estratégica. Cierra el método para abrir creativities.

La posición socio-práctica usa las otras tecnologías pero no desde las metodologías y epistemes con las que suelen ser usadas, sino desde las posiciones implicativas y participativas que en este escrito pretendemos distinguir. En realidad la sociopraxis podría estar entre la posición estructural o cualitativa (J. Ibáñez pretendía avanzar desde ahí), y las posiciones dialécticas o militantes de las que se reclaman algunos movimientos radicales. La distinción con algunas posiciones de IAP y de otras militancias participativas aparecen cuando no hay movimientos que muestren las cosas tan claras, donde los basismos, espontaneísmos, voluntarismos, nos dejan huérfanos. ¿Por dónde empezar? O cuando algunos movimientos tienen las cosas tan claras que pueden excluir los derechos de otros movimientos también populares, con riesgos de sectarismos, corporativismos, y otras desviaciones poco solidarias de algunos procesos sociales. Así pues intentamos establecer algunas distinciones que hagan la implicación participativa un poco más crítica y auto-crítica, y por ello mismo más rigurosa y operativa para la transformación o el desborde de los dictados con los que nos suele tocar enfrentarnos.

2. Distinciones que hemos incorporado en la última década

Distinguir las “redes creativas”

En los últimos 20 años las “redes” han pasado de ser algo que pocos reducidos de investigadores nos aventurábamos en ellas, a ser un concepto o una metáfora usada para todo. Así pues lo primero será partir de las fuentes que hemos venido tomando e incorporando en estos años, y luego pasar a establecer en dónde hemos ido coincidiendo y qué prácticas nos han resultado más operativas, con qué herramientas, y usadas desde qué criterios y posiciones de fondo. Las primeras intuiciones nos llegaron desde la antropología de Manchester, con sus conceptos básicos y prácticas cualitativas. Y después desde la psicología social nos fueron llegando la “Teoría del Vínculo” (Pichon-Rivière) y las escuelas posteriores sistémicas. En sociología hay unos intentos en Canadá y Estados Unidos de relanzar el “Network análisis”, del que dimos cuenta en una discusión con sus principales autores en un número monográfico de la revista de nuestra Facultad coordinado por Narciso Pizarro (). Más recientemente, en la trilogía de M. Castells para la descripción del cambio de siglo, es la “sociedad red” la protagonista de los cambios.

El fondo de esta aportación creo que está planteado acertadamente por Pierre Bourdieu cuando escribe: “Todo lo real es relacional”, parafraseando y desbordando lo planteado por Hegel. De lo que se trata en ciencias en general, y en las ciencias sociales en particular, es encontrar y saber cambiar las matrices o esquemas reticulares que gobiernan nuestras vidas. Y eso tanto desde los “esquemas conceptuales, relacionales y operativos” (ECRO) que podamos haber construido colectivamente en cada cabeza y cuerpo personal, según Pichón-Rivière, como en las matrices y los “conjuntos de acción” de una comunidad local (como creemos haber ido demostrando en estos años), o de un país como otros autores plantean. Son los vínculos relacionales y sus dinámicas las que van construyendo a los sujetos y los procesos, desde su capacidad de acoplamientos o de juegos, ante los condicionantes externos e internos. No es tan importante la sociedad en su red en conjunto o tales o cuales actores, sino los “conjuntos de acción” intermedios los que bloquean o hacen emerger las nuevas situaciones. Como los vínculos o las relaciones no son fáciles de ver, y además están en continuo cambio, la dificultad es encontrar herramientas operativas para poder hacer algo útil a partir de una realidad tan dinámica.

Han sido algunas autoras y los movimientos de mujeres quienes nos han aportado más en este sentido. Son esos cambios desde lo cotidiano, en las redes muy poco formalizadas, pero muy profundas de las vinculaciones entre mujeres, las que han aportado la evidencia de unos cambios en el siglo XX, con un profundo contenido político. La interpretación de la revolución de lo cotidiano, y cómo saber moverse para ir conquistando nuevas cuotas de poder tanto en la familia como en la sociedad pública. Diversas corrientes feministas han logrado ir visibilizando sus aportaciones a las ciencias, pero en lo que a nosotros afecta también ha sido muy importante el ejemplo de los movimientos de mujeres singularmente de América Latina y de Asia, que con unas prácticas muy originales han conseguido ir saliendo de la triple condición de asustadas, dominadas y explotadas. Queda mucho por recorrer, pero son estas redes las que en el pasado siglo han conseguido cambios más irreversibles en la evolución de la humanidad. Entre el “eco-feminismo” de Vandana Shiva y el “juego de las astucias” de Dolores Juliano, estos feminismos y movimientos poco académicos, basados más en algunas distinciones de la vida cotidiana, que en definiciones de diccionarios, nos han ido enseñando que el cambiar las relaciones de poder es posible.

Son las redes de vínculos no formales una gran potencia de la que aún no sabemos bien todo lo que pueden dar de sí. Cuando la democracia aprende a ser “como un bosque” (V. Shiva) donde tanto lo pequeño como lo grande tiene su importancia para la dinámica reticular del ecosistema, entonces son los poderes en juego los que tienen que comportarse en red. Porque las cuestiones centrales de las redes siguen siendo su carácter de juego de poderes, desde lo cotidiano local hasta las redes mundializadas; y las dinámicas de saltos y bloqueos en que se ven atrapadas, y saber cómo operar lúcidamente ante las situaciones tan imprevistas y complejas que comportan. Como las preguntas por la utilidad de estos análisis siguen existiendo, hemos experimentado algunos instrumentos que nos han dado algunos resultados. De los mapas de actores, los Diagramas de Venn, del Socio-grama, hemos ido aprendiendo y corrigiendo, y ahora aportamos algunas matrices y diagramas que pueden ser utilizados por comunidades pequeñas y grandes. La cuestión sigue siendo cómo hacer gráficas las relaciones y vínculos de una comunidad dada, tanto con efectos auto-críticos, como de alianzas y cambios entre los “conjuntos de acción” en presencia. Usamos la matriz auto-construida de actores y vínculos para nuestras tareas como un médico la radiografía o el escáner, interpretando sus sombras y claros, sus vínculos y conjuntos de acción.

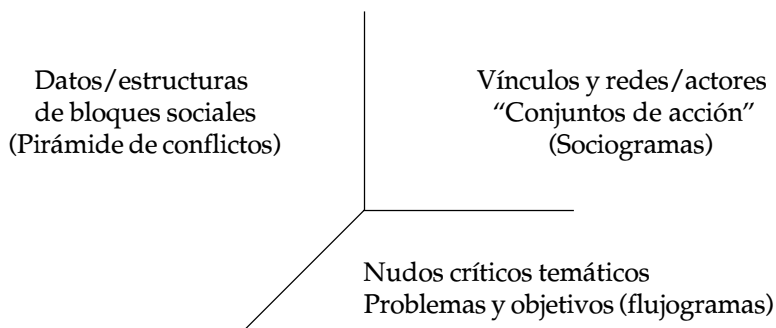
Distinguir “segundas reflexividades” operativas

La cibernética de segundo orden, a partir de Von Foerster, Maturana, Varela, etc., no sólo ha abierto en las ciencias naturales nuevos enfoques para tratar la situaciones “no lineales” o de mayor complejidad, sino también en las ciencias sociales. Pero aquí también hay que distinguir diversas interpretaciones que incluso resultan contrapuestas entre sí. Desde Luhmann hasta Morin se han puesto a construir sus paradojas y complejidades “autopoieticas” o “auto-eco-organizativas” usando estos conceptos importados de la cibernética de segundo orden. Y ciertamente consiguen dar interpretaciones más ajustadas a la hipercomplejidad de lo social de lo que se venia haciendo, tanto desde el estructural-funcionalismo como desde la teoría crítica. Pero siguen sin aplicarse a las realidades concretas para sus desbordes y cambios necesarios ante las urgencias en que estamos viviendo. Las posiciones de Evelyn Fox Keller y de Barnet Pearce (1994) en un debate de hace algunos años marcaban las distinciones entre las teorías de la complejidad que sirven para todo, y las que se pueden vincular con praxis críticas y creativas de los movimientos sociales.

Lo importante de esta perspectiva que hemos ido incorporando, principalmente con el magnífico resumen que preparó Jesús Ibáñez (y Pablo Navarro) a principios de los 90, es que facilita un marco científico abierto, una crítica en profundidad a las visiones deterministas lineales, y permite incorporar las situaciones de incertidumbre a su estudio y cambio. La crítica tanto a los principios aristotélicos de identidad, no contradicción, tercero excluido, etc., como a las dialécticas hegelianas de la historia, nos abren nuevas posibilidades de enfoques. La dialógica toma entonces un sentido más abierto para poder trabajar con posibles bifurcaciones en que se nos abre cada situación social. Es un marco para poder trabajar ante cualquier imprevisto, hacer emerger potenciales soluciones de un fondo experimental que siempre está en la propia sociedad. El concepto de “enacción”, que nos aportó Varela (1998) a las ciencias cognitivas, lo entendemos como una concreción operativa de lo que hemos venido entendiendo por praxis. Es decir, cómo rescatar del fondo experimental de la persona y de las redes sociales, nuevas y emergentes salidas complejas, concretas y no previstas.

Lo situacional y las emergencias de lo cotidiano y espacial concreto vuelven a aparecer, pero esta vez no de la mano de los “situacionistas”, sino de la Planificación Estratégica Situacional, que Carlos Matus (1995) pudo ir construyendo tras sobrevivir a la experiencia chilena. El PES es un conjunto de instrumentos muy ordenados y rigurosos de planificación al servicio de los intereses públicos y democráticos. Nos interesó porque parte de incorporar la indeterminación de lo económico y lo social como punto de partida, y porque introduce un mecanismo

(el flujograma) de priorización con nudos críticos de causa-efecto. Le hemos hecho también algunas variaciones a lo aprendido, sobre todo después de aplicarlo en situaciones culturales muy distintas (pues aunque en Latinoamérica todos hablamos alguna variedad del castellano, no siempre construimos iguales sentidos con las mismas palabras). Hemos procurado dejar más abiertas las relaciones de causa y efecto entre las posiciones de la matriz del flujo-grama, para permitir más aún la retroacción de causalidades, de forma que los nudos críticos resultantes, más que en un árbol de problemas, están en un “rizoma” nada lineal. También hemos articulado la columna de los actores que deben aportar las potenciales soluciones con los conjuntos de acción que sacamos del socio-grama realizado con anterioridad. De esta manera podemos cruzar la radiografía de los nudos críticos temáticos con la radiografía de los actores y sus conjuntos y alianzas.

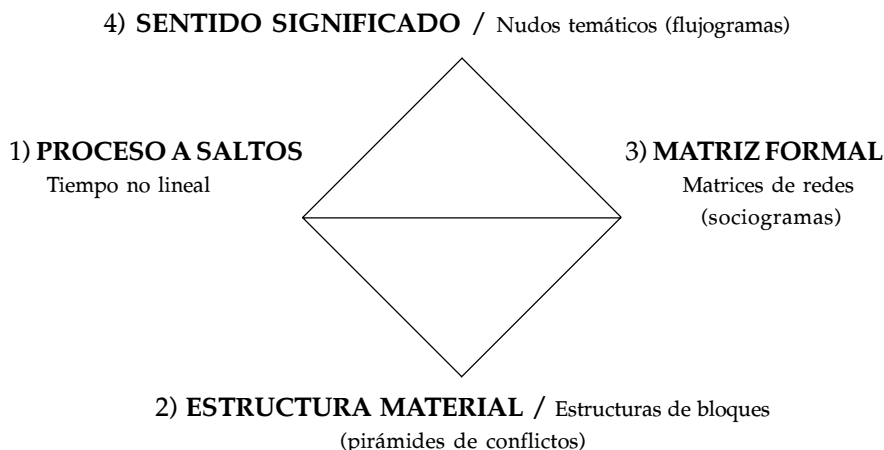


Se cruzan tres radiografías para atrapar provisionalmente las relaciones entre las tres matrices y poder así hacer estrategias más operativas para el conjunto de las personas y sectores implicadas. Y además del sociograma de actores y el flujograma de contenidos, está el contexto de la pirámide de conflictos donde se dan estas coyunturas, pues si no podríamos estar cayendo en una visión muy localista y circunstancial de los procesos, sin darnos cuenta de que cualquier proceso concreto está siempre condicionado por los macroprocesos con los que hay que contar. Ahora bien, estas matrices se tienen en cuenta de manera participada, es decir, construyéndolas con los datos, opiniones y las propuestas de quienes se implican en el proceso. Los técnicos aportan sus “objetividades”, y los políticos los marcos institucionales existentes o transformables, y la ciudadanía las necesidades más sentidas y sus movimientos. Pero todos conjuntamente pueden intervenir en construir cada una de las matrices, con tareas diferentes, pero para ir haciendo una interpretación y unas apuestas en su conjunto, donde

una mayoría se vea implicada. La planificación estratégica situacional gana así más papel para los conjuntos de acción que son tenidos en cuenta desde un primer momento, y pueden meter visiones más contrastadas (no sólo la del gobierno y sus cercanos).

Distinguir “transducciones” participativas

La naturaleza es creativa por sí misma y nos puede enseñar, tanto cómo tratar con situaciones patológicas como el innovar ante situaciones nuevas. Nuestras sociedades son hipercomplejas y por eso son tan distintas de las máquinas. Acaso las situaciones de complejidad que más se le aproximan son las que percibimos en los ecosistemas naturales. Los estudios de Lynn Margulis (2002) sobre la aparición de la vida en el planeta, la “sibiogénesis”, y la forma tan creativa de comportarse las bacterias y los otros reinos de la naturaleza (algas, hongos, plantas y animales) nos pueden dar pistas metodológicas. Para F. Capra (2002) la propia naturaleza ya dispone de tres dimensiones: 1) El propio “proceso a saltos” de la evolución (S. J. Gould) con sus acoplamientos estructurales ante situaciones de gran complejidad. 2) La “estructura material” con las características físico-químicas de evolución no lineal, alejadas del equilibrio, donde se dan las estructuras disipativas (Prigogine). 3) Las “matrices formales” de comportamientos o “patrones de conducta autopoiéticos” (Maturana y Varela) que saben como hacer no conscientemente. Lo social humano añadiría una cuarta dimensión a cruzar con las tres anteriores y sería: 4) el “sentido significado”, es decir, los intentos de conciencia reflexiva sobre los procesos y sus saltos, sobre las relaciones de la matriz de conductas, y sobre la propia estructura material y sus elementos.



En cada momento podemos hacer un cruce también de tres planos entre “estructura material”, “matriz formal”, y “sentido significado”, muy semejante al ya señalado con las “estructuras de bloques/conflictos”, “matrices de redes/sociogramas”, y “nudos temáticos/flujoigramas”. Así el acoplamiento de estos tres enfoques o planos de análisis se hace siempre en el tiempo, en procesos no lineales, en dialógicas que van ganando mayor complejidad y sabiduría entre sus elementos y relaciones. En la naturaleza se van produciendo saltos entre formas de energía, en presencia de catalizadores o en presencia de enzimas, que facilitan los procesos de la vida, y que se denominan “transducciones”. En las sociedades humanas los discípulos de Paulo Freire y la educación popular plantean “sistematizar” (O. Jara) o adaptar el proceso “boomerang” (C. Nuñez) para aprender a dar saltos que reviertan las situaciones heredadas. Boaventura S. Santos plantea que entre unas y otras culturas sólo cabe “traducir” para no invadir las otras identidades y sabidurías. Con Simondon y con Ibáñez, nosotros retomamos la implicación de querer ser “transductores”, sujetos que traducen y que también dinamizan, que se implican en las reversiones, sin querer cerrar una sistematización única, sino abrir nuevos caminos más complejos.

Hemos aprendido también del Diagnóstico Rural (o Rápido) Participativo (DRP) de Chambers, Ardón y otros. En la misma línea estos procesos “transductores” se hacen con las sinergias de los cuerpos en presencia (caminando y construyendo dialógicamente), visiones compartidas (debates para construir un diagrama colectivo), reinterpretar la historia de los movimientos sociales (desde ellos mismos), o hacer programas locales útiles (por ejemplo para una alimentación saludable). Son construcciones “senti-pensantes” (Galeano), que no admiten una racionalidad desligada de la estructura material inmediata, de la matriz de confianzas/miedos, y de la construcción de sentidos significativos para los implicados, y así se van produciendo procesos de acoplamiento a saltos. El acostumbrarse a cruzar estos cuatro enfoques, a aceptar el camino de estas complejidades y superar los reduccionismos lo consideramos muy importante, tanto para no caer en tecnocracias con un enfoque simplista, como para tampoco caer en voluntarismos basistas puramente intuitivos. El estilo que pretendemos es una conjunción o acoplamiento tanto de las intuiciones que parten de las experiencias directas, como de conocer las técnicas y sobre todo los enfoques metodológicos que se pueden cruzar en cada caso y proceso.

De la Educación Popular y del DRP hemos conocido muchas técnicas concretas de dinámicas de grupos humanos, de diagnósticos participativos, etc., pero más allá de las técnicas, lo importante es el estilo “transductor”: el ¿por qué?, el ¿para qué?, el ¿para quién? Las técnicas y dinamización participativa se pueden usar como juegos divertidos con fines muy diversos, por eso queremos

plantearlas, colectiva y creativamente, desde estos cuatro enfoques que venimos repitiendo: que respondan a las “estructuras materiales” de los conflictos básicos, que cuenten con las “matrices de vínculos” de confianza y miedos, que construyan “sentidos con significado” para las mayorías sociales, y que se den en “procesos dialógicos abiertos”, capaces de autoorganizarse por sí mismos.

Insistimos en esta vigilancia científica-metodológica con indicadores que puedan dar cuenta de ella: 1) en lo que estén aprendiendo los propios promotores de las iniciativas y en los resultados que se den entre las personas implicadas, 2) en la implicación en sus relaciones internas, 3) y en las relaciones con los procesos más amplios, y 4) en los resultados materiales y palpables (a corto y a medio plazo). Cómo van evolucionando los socio-gramas, flujo-gramas, los programas ya puestos en marcha, y sobre todo la auto-capacitación de los grupos que se implican. De esta manera podremos ir haciendo las “transducciones” más sinérgicas y creativas que necesitamos.

Una práctica que permite ir entendiendo si estamos en alguno de los buenos caminos, es ir comprobando si los grupos motores nos sentimos aprendiendo. Hay formas de observación a través de un vídeo, o a través de un “socio-drama”, o de una “pecera”, etc., en que nos pueden ver o vernos de forma crítica. Dentro de lo que hemos aprendido de la biología y del cuerpo humano está que en los gestos se manifiestan más “verdades” que con las palabras. La cultura escrita y oral tiene una serie de recursos que aprendemos a controlar en diferentes juegos para no ser tan transparentes ni ante los otros ni ante nosotros mismos. La educación convencional de las familias, las escuelas, y las demás instituciones nos enseñan numerosas hipocresías. Vernos actuar en simulaciones o en actos reales puede ser una forma autocrítica muy importante, tanto para mejorar nosotros mismos en las predisposiciones y los prejuicios que tengamos, como para evaluar o que nos evalúen hasta donde estamos avanzando con el proceso. En las reacciones físico-químicas los catalizadores (que las facilitan) se dice que no se transforman, pero en estos procesos sociales todos cambiamos, tanto los conjuntos de acción como los grupos motores, y por eso comprobarlo es un buen indicador.

Distinguir “reversiones” desbordantes

En los últimos años los movimientos “altermundialistas” han retomado posiciones críticas que también están influyendo en el sentido de estas metodologías. No solamente desde el empuje de un nuevo ciclo de movilizaciones (que generacionalmente podemos situarlas a partir de la mitad de los años 90), sino también desde el rescate de algún concepto de los años 60/70 que se había quedado parcialmente olvidado, y también de nuevos conceptos que resultan

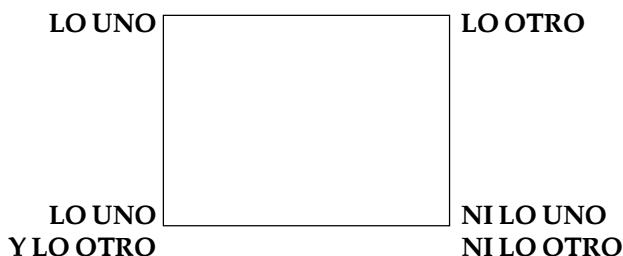
muy creativos y emergentes en la nueva situación de la llamada globalización actual. Hay una línea que salta de Foucault, Deleuze y Guattari, a Negri y los autónomos y los desobedientes. Hay otra línea que va de Chiapas hasta la Argentina de los movimientos radicales, y pasa por los movimientos indígenas tanto en Ecuador o en Bolivia, o el Movimiento de los Sin Tierra (MST) en Brasil. Desde los textos de Holloway a los de Boaventura S. Santos, el debate de un marxismo abierto o de un postmodernismo de oposición se vuelve a radicalizar. La “co-ricerca” o co-investigación se vuelve a plantear, la construcción de una “esfera pública no estatal”, el replantear los “micro-poderes” y el hacer “rizomas” surgen por todas partes, “actuando localmente, pensando globalmente”.

Especialmente hemos aprendido a juntar el concepto de “reversión” que nos planteó J. Ibáñez (1990 y 1994) con el de “desborde popular” de algunos movimientos populares latinoamericanos. Más allá de la discusión entre progresistas y conservadores, o de revolucionarios y reformistas, colocarse en la posición rebelde “reversiva”, es pasarse a otro plano emergente y práctico, que no está interesado en una discusión paralizante. Cómo integrar ambas partes, de la paradoja, es algo que hemos ido aprendiendo a hacerlo con determinadas alianzas participativas (los “afines” con los “diferentes”, frente a los “antagónicos”, por ejemplo). Estos juegos de estrategias no se basan sólo en un mapa de actores y conjuntos de acción, sino que aprenden de nuevas posiciones, innovadoras a menudo por estar ocultas. Ejes emergentes que pueden desbloquear algunas posiciones clásicas donde se encastillan las dicotomías dominantes. Desde la semiótica hemos trabajado las interpretaciones de Frederic Jameson (1989) con Gonzalo Abril (1988 y 1994) de los cuadrados de Greimas, pero en nuestros casos no sobre textos de novelas, sino con los conjuntos de acción vivos y en presencia, participativamente. Se trata de aprender a construir los procesos reversivos.

El instrumento del “tetralema” entonces se puede aprender por dos caminos. Por un lado desde los propios movimientos sociales cuando se niegan a autodefinirse, y lo que plantean es construir en la práctica sus posiciones para desbordar al poder que enfrentan vez por vez, y según lo que puedan ver de contradicciones en sus antagónicos, deconstruyéndolo, haciendo acciones y luchas que lo “revierta” en sus contradicciones. La cuestión pasa a ser cómo sorprender en los puntos más débiles y paradójicos a los poderes dominantes, aprender a jugar con sus contradicciones internas y reservarse desde lo popular las coherencias prácticas, más allá de las declaraciones. La cosa es para no enfrentarse frontalmente (los “afines” contra los “antagónicos”), sino para acumular alianzas (con los “diferentes”, e incluso con sectores “ajenos”) para aislar a los “antagónicos”, desbordando el eje dominante,

y construyendo un eje emergente desde donde sorprender a los poderes que estén bloqueando el proceso. Revertir así donde más les duele.

Otro camino para construir el eje emergente de un “tetralema” es entrar a analizar el dilema con dos posiciones que se presentan dominando la situación, posiciones enfrentadas y de las que parece que no se puede salir (o gana una o gana otra). Usando un cuadrado o “tetralema” podemos construir otro eje donde aparezca en un vértice la posición “ni lo uno ni lo otro”, y en el otro las dos posiciones al mismo tiempo “lo uno y lo otro”. No es tan difícil cuando se practica un poco, y sobre todo si nos fijamos en prácticas de muchos movimientos sociales, o en expresiones coloquiales del habla corriente. Lo que pasa es que estamos acostumbrados al aristotelismo y nos cuesta fijarnos en las muchas paradojas con las que construimos nuestras propias vidas cotidianas. Pero si releemos con este enfoque lo que dicen otros, y lo que decimos nosotros, aparecen muchas formas aparentemente paradójicas, que van más allá de los dilemas en que nos dejamos encerrar. Y si estamos atentos y encontramos estos ejes alternativos podemos devolver participativamente a los conjuntos de acción tanto las posiciones dominantes como las innovadoras.



¿Por qué todo esto? Para introducir creatividad en los procesos, y una creatividad que ya está en las expresiones de la propia gente, quizás de manera minoritaria y escondida, pero con esta forma de presentar los “tetralemas” posibilitamos que los encuentros de devolución participativa no vuelvan a repetir lo mismo de siempre. Al menos se abre la posibilidad de construir, entre los presentes, innovaciones a partir de algunas ideas minoritarias que, conocidas y sometidas a un nuevo debate en unas sesiones de devolución, resultan ser las más creativas y útiles para salir de los bloqueos habituales. Es importante, sobre todo en el segundo camino del “tetralema” sobre los contenidos, que se pueda construir colectivamente sin tener en cuenta quién dijo cada frase, sobre todo para no discutir sobre su representatividad sino sobre su viabilidad. Aunque en un primer diagnóstico pudiera ser interesante saber quién dijo cada cosa y en el

primer “tetralema” de actores saber con quién se puede hacer alianzas y en torno a qué temas, en un segundo momento ya se trata de construir sujetos colectivos. Es decir, conjuntos de acción más grandes y potentes, y por eso se han de construir prioritariamente las ideas-fuerza y a ellas adherirse todos los sujetos, grupos y alianzas, más allá de a quién se le ocurrió la expresión feliz de identificación colectiva.

Hay que insistir una vez más que lo que hemos aprendido de todos estos movimientos sociales y autores críticos no es tanto una colección de técnicas, sino la capacidad de readaptarlas a cada caso concreto. Recrearlas desde nuestros estilos socio-práxicos para dar resultados útiles a cada construcción colectiva, siguiendo los criterios de cruce de matrices y enfoques que hemos venido anunciando, y los saltos en los procesos que nos sirven de indicadores de calidad del mismo. No hemos respetado ninguno de los enfoques teóricos por sí mismos, sino que los hemos comparado y criticado entre sí, y desde nuestras experiencias, integrándolos en esos juegos de planos y matrices que estamos presentando. No hemos respetado tampoco las técnicas y sus procesos metodológicos sino que hemos ido construyendo nuestra propia lógica intentando “transducir” lo aprendido. Es decir, dar los saltos que colectivamente se han mostrado más necesarios, y justificar desde la lógica de la transformación social el porqué lo estábamos haciendo de esta manera. Por eso en la sección siguiente planteamos en positivo los 4 saltos que creemos es necesario ir dando, con aplicaciones creativas, en los casos concretos que tengamos que resolver.

3. Cuatro saltos en los caminos que estamos abriendo

Saltando de la “solidaridad” a los “estilos de creatividad social”

Debería ser el primer salto a dar, o si se prefiere debería ser permanente en todos los procesos y a lo largo de todo el tiempo que dure cada uno de ellos. La consideración sobre las éticas de los investigadores, expertos o técnicos, y su aparente neutralidad es un tema muy debatido, en donde las metodologías participativas siempre han defendido que no existe tal neutralidad, por la imposibilidad de intentar tan siquiera separar los distintos aspectos de cualquier persona, que siempre tiene su forma particular de enfocar los procesos. Lo único que parece razonable defender es que para limitar los posibles efectos negativos de los prejuicios, ideologías, y prevenciones que cada cual tenga, lo mejor es plantearlos explícitamente en la medida de lo posible, y a ser posible participadamente, para que los demás puedan aminorar las repercusiones que se pudieran derivar de los planteamientos previos. Lo peligroso de

la neutralidad en los valores es creerse que existe, pues entonces es cuando no se deja controlar.

En este sentido se suele acudir a la ética entendida como principios de solidaridad, de justicia, etc. con lo que partimos de un discurso inicial muy abstracto, y que luego cada cual puede interpretar casi como quiere. Se suele hablar hoy de una ética de mínimos, de tal forma que habría unos principios universales a respetar, una vez definidos entre los más imprescindibles de la humanidad. Al menos esto trataría de dejar fuera algunos de los horrores más escandalosos que ha vivido el género humano, pero aún así no están claros cuáles puedan ser esos mínimos. En nombre de principios universales, muy claros al parecer, se siguen haciendo bombardeos, guerras, que para otra parte de la humanidad no parecen tan claros. No estamos por eso de acuerdo en la propuesta de poner ejemplos (ni personales ni grupales) que pretendan servir para todas las situaciones. Más bien nos inclinamos porque la ética esté en la propia metodología y medios para la construcción de lo social, más que en los fines declarados.

Las incoherencias entre el decir y el hacer son patentes en todos los procesos, y de manera muy especial resaltan también en las metodologías participativas. Por eso no creemos que baste con una recomendación general para que se actúe de acuerdo con lo que se dice. Más bien pensamos que es en lo que se hace en donde hay que argumentar por qué, y para qué, y para quién se hace. Es decir, ir rectificando el hacer a partir de las lógicas de las que se reclama. En cada práctica o técnica, en cada situación concreta, ya están implícitas todas estas preguntas. Irlas contestando es un sano ejercicio grupal de autocritica, aprendizaje y rectificación posible. No basta la buena voluntad solidaria con las personas o las redes sociales, en estos procesos (como en la ecología, la salud, etc.) hay que conocer lo mejor posible los beneficios y las trampas de cada elemento que se pone en juego. El conocimiento de las metodologías, y de las técnicas, con el mayor rigor posible es muy importante para no provocar más “efectos no queridos” de los que ya se suelen producir de todas maneras.

Por esto nosotros aportamos los “estilos de creatividad social”, es decir, combinar la ética con la metodología. Hacer de tal forma que se abran nuevas posibilidades de actuación para los sujetos en presencia, no tanto mostrar una identidad o un camino que han de seguir, sino construir con ellos las diversas estrategias que podrían adoptar en cada caso. La metodología incorpora así un principio de ética abierta y dialógica, que limita prejuicios en los diversos sujetos implicados, al tiempo que respeta sus puntos de partida. Pero, por el tipo de dispositivo practicado, trata de que cada cual tenga muy en cuenta las aportaciones de los otros implicados, para hacer más creativo el proceso y aprender todos de las dinámicas puestas en marcha. Creatividad social significa de esta

manera que ha sido creada colectivamente, y con objetivos para el cambio más allá del propio sujeto o grupo que se esta moviendo.

En este sentido es muy bueno que se desborde fuera de lo planteado inicialmente. Que en la práctica aparezcan efectos multiplicadores en el campo de los objetivos más generales, en las concreciones de los más específicos, o incluso nuevos objetivos que abran nuevas puertas o caminos. Es lo que llamamos “reversividad” y “transductividad” para que las estrategias complejas de unos y otros sujetos puedan aprender en el propio proceso, como primer indicador; agrupen a otros conjuntos de acción en redes más amplias, como segundo indicador; y además vayan consiguiendo ser eficientes en las realizaciones concretas que se hayan propuesto, que también es un indicador a tener en cuenta, sobre todo para que no decaiga el ánimo de las estrategias que se inicien. La ética no sólo no está reñida con las estrategias “transversales” (diversificadas) y con las “reversivas” (desbordantes), sino que precisamente ha de ser quién de cuenta del porqué y del para qué, para quién, de nuestros enfoques y actuaciones. Porque las estrategias existen siempre (más o menos conscientes), y lo que podemos hacer es aclararlas lo más posible en sus lógicas, para que colectivamente las podamos orientar hacia los objetivos que pretendan las redes sociales con las que nos implicamos.

Saltando de “sujetos-sujetos” a “conjuntos de acción”

También deberíamos aclarar que no estamos por una pedagogía de tipo habitual, ni por investigaciones tradicionales, en las que una de las partes se siente maestro, o lo suficientemente experto, como para no tener que aprender en cada uno de estos procesos. Es precisamente la capacidad de aprender del investigador o del experto el primer indicador de que estamos ante metodologías participativas. No estamos en unas relaciones de sujetos con objetos, sino de sujetos con sujetos, donde todos han de aprender de todos, y construir juntos, desde diferentes posiciones, lo que ha de ser un diagnóstico y una acción comunes. No todos aportamos lo mismo al proceso, ni cuantitativa ni cualitativamente, pero es tan imprescindible la visión del especialista científico, como la del metodólogo, como la del dirigente social, como la de cualquier ciudadano/a que quiera aportar sus saberes, pues es su dialógica lo que enriquece a todos los participantes.

Pero no sólo esto. Por nuestra parte entramos también a criticar algunos conceptos más ambiguos que se usan en lo participativo como “empoderamiento”, “capital social”, o incluso “hábitus”. Pues no se trata, según creemos, de hacer una serie de sesiones de autoestima para sentirse más dignos y con poder, sino

de una construcción colectiva desde las potencias conjuntadas en que unos y otros nos retro-alimentamos. No tanto es conseguir “poder-dominación” desde donde poder mandar a otros, como “poder-potencia” desde donde sentirse creativos socialmente. Tampoco creemos que se trate de fomentar lo que Putman llama “capital social” (y su uso despolitizado por el Banco Mundial como puras relaciones técnicas). No se trata de manejar relaciones como monedas para un trueque o un mercado. La metáfora del capital para hablar de relaciones en red parece querer reducir éstas a una acumulación, para tener ventajas frente a otros, un utilitarismo competitivo que no nos convence. Queremos reivindicar conceptos como potencia y redes sociales, que hacen referencia a dinámicas más complejas y creativas.

Incluso hablar de “capital simbólico” y de “hábitus” (Bourdieu) nos parece un poco rígido también, pues acaba reforzando el concepto de poder-dominación, con su denuncia radical. Nos plantea dar un salto desconectado con la necesidad de hacer socio-análisis, o la investigación dialéctica. Tanto P. Bourdieu como Jesús Ibáñez, y algunos otros de nuestros maestros, critican el sistema simbólico dominante de forma contundente, pero sólo anuncian (sin entrar a realizarlas) las metodologías más flexibles, reversivas y transductivas. Precisamente aportamos que podemos aprender, desde los movimientos sociales, la potencialidad y la creatividad en lo popular, sin abandonar la ciencia crítica. Nos plantean un salto entre la denuncia y las propuestas de estrategias metodológicas, pues no entran en la práctica a construirlas, y no se paran a transducir a partir de los movimientos prácticos, como nosotros sí tratamos de hacer.

Criticamos también la IAP (investigación-acción-participativa) cuando se reduce a una escucha de los problemas de los dirigentes de las asociaciones locales, y a una serie de dinámicas socioculturales, bien intencionadas, pero poco autocríticas y eficientes a la hora de abrirse a la mayoría de la población. No queremos proponer juegos de auto-estima narcisistas, donde algunos colectivos se sienten muy bien haciendo muchas reuniones y coordinaciones, pero donde la gente del común no se entera de casi nada. También son muchos los socio-análisis que se encierran en sí mismos, sin ver y sentir más allá del grupo. Nosotros estamos por hacer y aportar dispositivos grupales, socio-dramáticos, etc. que desbloqueen las concepciones ideológicas cerradas, para abrir las metodologías, de forma dialógica, hacia los diferentes sectores en juego, con los que conjuntar potencialidades y acciones comunes.

Las aportaciones de los movimientos de mujeres sobre que lo político, los poderes, está en lo cotidiano, está en la base de nuestras propuestas sobre redes y conjuntos de acción. Estamos recuperando las teorías del vínculo (Pichon-Rivière), las antropologías de redes (Escuela de Manchester), y los “socio-gramas”

y los “mapeos” estratégicos y pedagógicos (Freire). La práctica nos está llevando a pasar de lo micro y comunitario a las escalas de ciudad y de regiones, pues nosotros vemos estas redes como conflictivas, y que se repiten también en ámbitos más amplios, con los que guardan siempre unas relaciones de retroalimentación. La “comunidad” considerada no es una unidad de identidad a rescatar, sino continuos conflictos internos y externos, donde se construyen identificaciones en procesos de redes, informales y formales, donde lo emotivo grupal es tan importante como la estructura socioeconómica o las ideologías en juego.

Lo que aportamos es una “muestra estructural” de 3 enfoques o planos, para superar las dicotomías estructura-agencia, clase en sí-clase para sí, objetivo-subjetivo. Por un lado están las relaciones de clase y sus necesidades, y por otro tenemos objetivos ideológicos sobre tal o cual asunto. Pero también hemos de tener como tercera variable las redes de cotidianidad, sus vínculos emotivos, la “clase así” como la encontramos, en sus confianzas y en sus miedos locales. No es la psicología de los individuos lo que nos preocupa en sí misma, sino los vínculos construidos (y con los que podemos hacer gráficos estratégicos participadamente). El 4º enfoque es el proceso, son los saltos que hay que dar de una situación a otra, y cómo dinamizarlos, más acá de las estructuras de la economía política y de las ideologías organizadas y en pugna. Estos dispositivos nos permiten ser más autocríticos y reflexivos con nosotros mismos, y más realistas con los conjuntos de acción, para no idealizar ni a nosotros ni a las redes sociales con las que trabajamos.

Saltando de “sujetos-praxis” a “reflexividades de 2º grado”

Los datos y las cuantificaciones en muchos casos nos parecen colecciones de números muy abstractos, que sólo reflejan que hay alguien que sabe sumarlos o dividirlos, pero que poco nos dicen de los criterios y sentidos con lo que todas estas operaciones numéricas se han hecho. No tenemos interés en grandes documentos llenos de cifras con su cierto aire mágico, muchas páginas de diagnóstico, pero con escasas y/o limitadas estrategias participadas que puedan resultar eficientes socialmente y operativas para los objetivos propuestos. Antes de entrar a compilar tantos datos deberíamos preguntarnos ¿para qué, y para quién? Las metodologías participativas no sólo ponen en relación a los sujetos con otros sujetos en cierta igualdad de oportunidades, sino que lo hacemos como un intento práctico para resolver problemas concretos. Para nada nos sirven esos estudios que luego se guardan en un cajón. Para hacer estos documentos, con carácter socio-práxico, desde los primeros momentos y las primeras preguntas deben participar algunas personas implicadas desde lo local, que asumen estas metodologías porque ellas mismas las están construyendo.

No se trata tampoco de un estudio lingüístico o semiológico, para desentrañar las identidades ocultas de tales o cuales grupos o sectores sociales. No nos creemos que podamos ser los evaluadores de los comportamientos aparentemente contradictorios de unos u otros colectivos. Más bien solemos pensar que somos nosotros mismos los que no sabemos hacer bien las preguntas, cuando nos contentamos con las primeras que se nos ocurren, o cuando no pasamos a devolver y retro-alimentar el proceso más allá de la primera interpretación. Los propios Planes Estratégicos que tratan de consensuar objetivos comunes, a veces casi prendidos con alfileres (con mucho DAFO y mucho marketing), también se empeñan en construir identidades, pero en el camino se quedan diferencias muy creativas, por haberlo hecho con dinámicas más superficiales que profundas y participativas. Nos interesan tanto los consensos como los disensos.

No vamos a participar con los sectores más de base porque estos vayan a aportar mejores razones lógicas o científicas, sino precisamente por lo contrario, porque lo que suelen aportar es un complejo caos de síntomas del momento con saberes tradicionales, y al tiempo mezclado con lo que dijo la TV y con algunas intuiciones muy creativas, y también disparates más o menos justificados. No es porque tenga razón lo popular por lo que partimos desde ahí, sino porque tiene muchas razones contradictorias entre sí, y eso nos parece que es un campo relacional muy fecundo si se sabe aprovechar. Es en los disensos que cada sujeto tiene consigo mismo y con los otros, desde donde les podemos sacar “cuadros de conductas” o “tetralemas” (Greimas, Ibáñez, etc.) donde aparecen contrapuestas unas y complementarias otras, de tal forma que ésta es la materia prima que nos permita hacer construcciones colectivas más creativas. Por ejemplo, respondiendo desde sus propias frases textuales, con los dilemas y “tetralemas” que nos proponen, podemos devolver así, en sus propios términos, la creatividad a sus protagonistas para que la amplíen.

Precisamente lo que queremos rescatar y aportar a estos procesos son las paradojas y contradicciones que nos ofrecen la propia gente, los propios grupos. Cuanto más abajo llegamos en los sectores populares nos encontramos con ideas y propuestas que pueden parecer descabelladas, y que además no salen a la primera. Pero que son las que pueden desbloquear algunas posturas muy encastilladas, y aportar nuevos enfoques para abrir los procesos. Planteamos lo participativo no para que sea un gran número de gente los que se reúnen de una vez, sino porque distribuidos en pequeños grupos surgen muchas ideas creativas que bullen y se pueden tener en cuenta a lo largo del proceso. No son las primeras conversaciones, ni entrevistas, ni una reflexión de “primer grado”, en donde nos quedamos, sino unos procesos que deben desbordar estas primeras impresiones y análisis, construyendo participadamente algunos saltos en los enfoques previos.

Los llamamos dispositivos para la reflexividad de “segundo grado”, es decir, unos encuentros o talleres con preguntas escogidas para facilitar la creatividad social. Son algunas cuestiones que salen de las propias frases de la gente, según nos las han venido diciendo. En el fondo es como unos juegos de espejos (más o menos deformados) donde todos nos podemos mirar y quizás ver otras perspectivas que no se nos ocurrirían a nosotros solos. Representantes sociales, informantes de base, investigadores, etc., nos podemos juntar para construir por ejemplo “socio-gramas” y “flujo-gramas” colectivos, es decir, documentos gráficos donde todos podemos poner nuestro granito de arena y discutirlo con las otras personas. El resultado suele ser priorizar donde detectamos los “cuellos de botella” de los procesos que nos bloquean, y qué “ideas-fuerza” los pueden desbloquear. Las propuestas innovadoras así las puede hacer cualquiera, pero han de ser suscritas por una buena mayoría, al margen de quién la haya planteado.

Saltando de la “sostenibilidad” a las “programaciones integrales”

Las formas tradicionales de planificación, más deterministas o probabilistas, sin un control permanente, y sin monitoreo para su rectificación a tiempo, tampoco nos parecen muy interesantes. Muchas de estas planificaciones se hacen dando participación a los invitados de una manera restrictiva. La selección de la muestra se hace sobre una “representatividad” que deja fuera a sectores y colectivos que se consideran minoritarios y por tanto con poca capacidad de aportación. Pero precisamente las innovaciones más interesantes suelen venir desde pequeños grupos que tienen mucho que aportar y que necesitan su oportunidad de entrar en el debate, sobre todo si pensamos en representar los intereses de las generaciones futuras. Y aún cuando se tienen en cuenta, en algunas metodologías pseudo-participativas, a la mayoría de la población, se hace sólo para que respondan y no para que puedan formular las preguntas. Nos parece que la clave de que un proceso sea democrático-participativo es que desde un primer momento cualquier colectivo pueda aportar sus preguntas, sus iniciativas, para que se tengan en cuenta.

Por ejemplo el “desarrollo sostenible” nos parece un concepto ambiguo y poco operativo, si no se le concreta en las necesidades locales propuestas por los colectivos de las redes sociales más implicadas en su defensa. No se trata de construir un modelo acabado y perfecto de territorio, economía y sociedad, que se contraponga con otros que también se idealicen como tales. Pero sí de construir los criterios que esta generación piensa para sí misma y la de sus descendientes sobre lo que es “calidad de vida” (más allá de los indicadores de “nivel de vida” habituales) y que se puedan ir midiendo, evaluando y difundiendo entre la población

sus valores de sustentabilidad. Es decir, la necesidad de criterios contruidos participadamente e inter-generacionalmente con la implicación de quienes defienden unos valores de futuro ecológico para la humanidad.

Por lo mismo no nos bastan las protestas sin propuestas, es la urgente necesidad de “transducir” los saberes y metodologías desde las prácticas locales y regionales más sustentables y democrático participativas. Está bien que haya protestas tanto locales como globales frente a los males que sufre la humanidad y la naturaleza, y también nos parece interesante la experimentación que se viene haciendo a contracorriente en unas y otras localidades. Pero la “transducción” a partir de las experiencias y de los movimientos es la tarea que nos parece imprescindible aportar en estos momentos para no quedarse encerrados en casos muy particulares o en desalientos, fruto de no poder visualizar caminos metodológicos y nuevas estrategias emergentes. Creemos más que en la planificación del Estado y que en las iniciativas del Mercado, en otras iniciativas socio-políticas de los movimientos (por ejemplo las “esferas públicas no estatales”) capaces de oponerse a los males que nos vienen de esta globalización, los clientelismos y de las explotaciones, y de ser más eficientes en lo social y en la creatividad para un futuro más sustentable.

Las aportaciones desde las redes sociales, locales y regionales, están en camino de ser “transducidas” en algunas redes de investigación internacional. Las metodologías de la socio-praxis quisieran hacer confluir en esta tarea que hemos iniciado, de manera práctica, las voluntades y capacidades de algunas entidades universitarias, movimientos sociales, organismos públicos, etc. El Foro Social Mundial ha significado en los últimos años una cierta esperanza de que hay un nuevo camino abierto, desde una pluralidad de movimientos para la sustentabilidad socio-política, más allá de las tensiones en que ha nacido. Pero necesita de aportaciones “transductoras” desde las experiencias plurales y de los movimientos, para no perderse en disputas internas de las ideologías más cerradas y sus pretensiones de hegemonía. Nuestras metodologías no las consideramos neutrales pero tampoco al servicio de una determinada tradición ideológica, más bien recogiendo las aportaciones de diversas tradiciones emancipadoras, y aprendiendo en la práctica de las que nos pueden ir nutriendo.

Las aportaciones de una estructura-red democrático-operativa, con encuentros de creatividad social, y el monitoreo de un cronograma de programaciones sustentables e implicativas, esto es el planteamiento que aportamos. Es decir, el que se pueda seguir evaluando y controlando democráticamente, a través de Comisiones de Seguimiento, Foros o Coordinaciones, los procesos que se inician y programan. Pero no sólo ni tanto pensando en un organigrama de democracia participativa, sino más en un “socio-grama” que dé operatividad y

eficiencia social a lo programado. Es decir una red de colectivos, encuentros y talleres de “creatividad social”, que funcionen “ad hoc” según como se vayan dando las circunstancias locales de cada caso. Lo importante es la capacidad de “monitoreo” y autoorganización de cada proceso por sí mismo.

Hemos llamado PAIS (programaciones alternativas con implicación sustentable) a algunos de estos proyectos, y también “socio-praxis”, para distinguirnos de la IAP y del socio-análisis más habituales, según algunas de las aportaciones que aquí hemos venido refiriendo. Pero lo importante no es el nombre que se le da a cada proceso, sino que respondan a las necesidades construidas local y socialmente en cada una de las “programaciones integrales”. En cada caso cabe aportar desde distintas metodologías lo que pueda convenir al momento que se atraviesa según el criterio de la red democrática participativa y de la estrategia metodológica operativa de que se hayan dotado.

Bibliografía

ABRIL, G. (1988). *La comunicación y el discurso: la dimensión humorística de la interacción*. Universidad Complutense de Madrid.

——— (1994). “Análisis de contenido”, en Delgado y Gutiérrez. *Métodos y técnicas...*

BOURDIEU, P. (1997). *Razones Prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Anagrama, Barcelona.

CAPRA, F. (2003). *Las conexiones ocultas*. Anagrama, Barcelona.

COLECTIVO IOÉ (1993). “Investigación. Acción-participativa”. En *Documentación Social*, Nº 92, Madrid.

DELEUZE, G. y Guattari, F. (1988). *Mil mesetas. Pre-textos*. Valencia.

DELGADO, GUTIÉRREZ (comp.) (1994). *Métodos y técnicas cualitativas en ciencias sociales*. Síntesis, Madrid.

FALS, BORDA y RODRÍGUEZ, BRANDAO (1986). *Investigación participativa*. Instituto del Hombre, Montevideo.

FREIRE, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI, Madrid.

GREIMAS, A.J. (1973). *Semántica estructural*. Gredos, Madrid.

HARRIS, J. (2001). *Depoliticizing development. The World Bank and the Social Capital*. Left Word, New Delhi.

IBÁÑEZ, J. (1990). “Nuevos avances en la investigación social”. *Suplementos*, Nº 22. Anthropos y reedición en Ediciones A, Barcelona.

- (1994). *Por una sociología de la vida cotidiana*. Siglo XXI, Madrid.
- JAMESON, F. (1989) *Documentos de cultura, documentos de barbarie*. Visor, Madrid.
- JULIANO, D. (1992). *El juego de las astucias. Horas y horas*. Madrid.
- KELLER, E. F. y PEARCE, B. en Varios (1994). *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*. Paidós, Buenos Aires.
- LAPASSADE, G. (1980). *Socioanálisis y potencial humano*. Gedisa, Barcelona.
- LOURAU, R. (1980). *El estado y el inconsciente*. Kairos, Barcelona.
- LOURAU, LAPASSADE, GUATTARI, ETC. (1997). *El análisis institucional*. Campo Abierto, Madrid.
- LUHMAN, N. (1997). *Organización y decisión*. Anthropos, Barcelona.
- MATURANA, H. (1995). *La realidad, ¿objetiva o construida?* Anthropos, Barcelona.
- MATUS, C. (1995). *El chimpancé, Maquiavelo y Gandhi*. Fundación Altair, Caracas.
- (1995). *Plan Estratégico Situacional 95. Guía análisis teórico*. F. Altair, Caracas.
- MARGULIS, L. (2002). *Planeta simbiótico*. Debate, Madrid.
- MARX, K. (1970). *Tesis sobre Feuerbach*. Grijalbo, México.
- MORIN, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa, Barcelona.
- NAREDO Y OTROS (1996). *Ciudades para un futuro sostenible. Habitat II*. Ministerio de Obras Públicas, Madrid.
- NAVARRO, P. (1993). *El holograma social*. Siglo XXI, Madrid.
- NEGRI, A. (1994). *El poder constituyente*. Libertarias, Madrid.
- NÚÑEZ, C. (1989). *Educación para transformar, transformar para educar*. Alforja, S. José de Costa Rica.
- PICHÓN-RIVIÈRE, E. (1991). *Teoría del vínculo*. Nueva visión, Buenos Aires.
- PIZARRO Y OTROS (2000). "Monográfico sobre Análisis de Redes". *Política y Sociedad*, N° 33. Facultad de Ciencias Políticas y Sociología, Madrid.
- PRIGOGINE, I. y STENGERS, I. (1989). *La nueva alianza*. Alianza Ed., Madrid.
- PUTMAN, R. (1993). *Making democracy work: Civic traditions in modern Italy*. Princeton University Press, Princeton.
- SACRISTÁ, M. (1987). *Pacifismo, ecología y política alternativa*. Icaria, Barcelona.
- SÁNCHEZ VÁZQUEZ, A. (1987). *Escritos de filosofía y política*. Ayuso, Madrid.
- SHIVA, V. (1995). *Abrazar la vida. Mujer, ecología y desarrollo*. Horas y horas, Madrid.

VARELA, F. (1998). *Conocer. Las ciencias cognitivas: tendencias y perspectivas*. Gedisa, Barcelona.

VILLASANTE, TOMÁS R. (1998). *Cuatro redes para mejor-vivir*. Lumen Humánitas, Buenos Aires.

————— (2002). *Sujetos en movimiento*. CIMAS-NORDAN, Montevideo.

————— (2006). *Desbordes creativos. Estilos y estrategias para la transformación social*. La Catarata, Madrid.

VILLASANTE, GARRIDO (2002). *Metodologías y Presupuestos Participativos*. CIMAS-IEPALA, Madrid.

VILLASANTE MONTAÑÉS, MARTÍN (2000). *La investigación social participativa*. El Viejo Topo, Barcelona.

————— (2001). *Procesos locales de creatividad social*. El Viejo Topo, Barcelona.

VON FOERSTER, H. (1992). *Las semillas de la cibernética*. Gedisa, Barcelona.

ZEMELMAN, H. (1992). *Los horizontes de la razón*. Anthropos, Barcelona.

ESTE LIBRO HA SIDO POSIBLE

POR EL TRABAJO DE

Comité Editorial Silvia Aguilera, Mauricio Ahumada, Carlos Cocina, Mario Garcés, Luis Alberto Mansilla, Tomás Moulian, Nafin Nómez, Julio Pinto, Paulo Slachevsky, José Leandro Urbina, Verónica Zondek **Proyectos** Ignacio Aguilera **Diseño y Diagramación Editorial** Ángela Aguilera, Paula Orrego **Corrección de Pruebas** Raúl Cáceres **Exportación** Ximena Galleguillos **Página web** Leonardo Flores **Producción** Juan Aguilera, Eugenio Cerda **Impresión Digital** Carlos Aguilera, Efraín Maturana, William Tobar **Preprensa Digital** Ingrid Rivas, Daniel Véjar **Impresión Offset** Eduardo Cartagena, Héctor García, Luis Palominos, Rodrigo Véliz, Francisco Villaseca **Corte** Eugenio Espíndola, Sandro Robles **Encuadernación** Bruno Cáceres, Rodrigo Carrasco, Sergio Fuentes, Aníbal Garay, Pedro González, Carlos Muñoz, Gabriel Muñoz, Luis Muñoz, Marcelo Toledo, **Diseño y Diagramación Computacional** Guillermo Bustamante, César Escárate, Juan Pablo Godoy, Claudio Mateos **Servicio al Cliente** Elizardo Aguilera, Carlos Bruit, José Lizana, Guillermo Muñoz, Edgardo Prieto **Difusión y Distribución** Elba Blamey, Luis Fre, Carlos Jara, Rodrigo Jofré, Marcelo Melo, Nelson Montoya, Pedro Morales, Leonidas Osorio, Jorge Peyrellade, Miguel Altamirano **Librerías** Nora Carreño, Ernesto Córdova **Área de Administración** Jaime Arel, Mirtha Ávila, Alejandra Bustos, Alejandra Céspedes, Diego Chonchol, César Delgado, Aracelly González, Sylvia Morales, Mónica Muñoz, Marcos Sepúlveda. *Se han quedado en nosotros Adriana Vargas, Anne Duattis, Jorge Gutiérrez y Marcos Bruit.*

LOM EDICIONES