ResearchGate

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: https://www.researchgate.net/publication/284703881

Formulación de proyectos de tesis en ciencias sociales. Manual de supervivencia para estudiantes de pre- y posgrado

Book · May 2015

CITATIONS
12

READS
28,342

1 author:

Javier Bassi
University of Mendoza
22 PUBLICATIONS **59** CITATIONS

SEE PROFILE

Some of the authors of this publication are also working on these related projects:

Tensiones identitarias en ayudantes de cátedra noveles View project

Traducciones/Traiciones View project

All content following this page was uploaded by Javier Bassi on 25 November 2015.

The user has requested enhancement of the downloaded file.

FORMULACIÓN DE PROYECTOS DE TESIS EN CIENCIAS SOCIALES

Manual de supervivencia para estudiantes de pre- y posgrado

Texto **Javier Bassi**
Ilustraciones **Pablo Hernández**
Edición al cuidado de Felipe Gálvez

COLECCIÓN PRAXIS PSICOLÓGICA
SERIE LÍNEA SISTÉMICO RELACIONAL

FACSO / EL BUEN AIRE

FORMULACIÓN DE PROYECTOS DE TESIS EN CIENCIAS SOCIALES

MANUAL DE SUPERVIVENCIA
PARA ESTUDIANTES DE PRE- Y POSGRADO

FORMULACIÓN DE PROYECTOS DE TESIS EN CIENCIAS SOCIALES.
MANUAL DE SUPERVIVENCIA PARA ESTUDIANTES DE PRE Y POST GRADO.
© FACSO

Facultad de Ciencias Sociales
Universidad de Chile
FACSO

Departamento
de Psicología

ISBN 978-956-9370-11-3
RPI 248574

Publicación financiada por el Departamento de Psicología de la Universidad de Chile.

Primera edición de 100 ejemplares,
Impresa en los talleres de Maval, en mayo de 2015.
Impreso en Chile / Printed in Chile

Edición, diseño y producción de originales

Ediciones y publicaciones El Buen Aire S.A.
Av. Providencia 2608 Of. 63,
Providencia, Santiago, Chile
Fono: (+562)223351767

Prohibida la reproducción total o parcial de este libro
Por cualquier medio impreso, electrónico y/o digital, sin
La expresa autorización de los propietarios del copyright.

FORMULACIÓN DE PROYECTOS DE TESIS EN CIENCIAS SOCIALES

MANUAL DE SUPERVIVENCIA PARA ESTUDIANTES DE PRE- Y POSGRADO

Javier Bassi

Ilustraciones de Pablo Hernández
Prólogo de Manuel Canales
Edición al cuidado de Felipe Gálvez

UNIVERSIDAD DE CHILE, FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
COLECCIÓN PRAXIS PSICOLÓGICA. SERIE LÍNEA SISTÉMICO RELACIONAL

A la Rubia
Javier

A Agnieszka
Pablo

El tiempo es algo que no va a volver
y tiempo es todo lo que vamos a tener.

De *Tiempo-tiempo*, por Patxi Andión

We're playing those mind games together
Pushing the barriers, planting seeds.

De *Mind games*, por John Lennon

Índice

Agradecimientos 13
Prólogo, *por Manuel Canales* 15
Introducción 23

A. la epistemología, la política, el placer y eso 33

A1. Consideraciones preliminares: ¿por qué hablar de epistemología? 33

A2. La ciencia como *práctica social* 39
A2.1. El carácter histórico y contingente de la ciencia 41
A2.2. El carácter constructivo (y no especular) de la ciencia en tanto práctica social 43
A2.3. La dimensión institucional de la ciencia 45
A2.4. Y, last but not least: *el carácter normativo de la práctica científica* 49

A3. A lo que quería llegar (pero me demoré): la ciencia como un *juego de lenguaje* 56
A3.1. Los juegos de lenguaje emergen de una forma de vida 61
A3.2. El carácter normativo de los juegos de lenguaje 65
A3.3. Los juegos de lenguaje del mundo de la vida y los de la ciencia 70
A3.4. Mi aporte a la humanidad: la investigación como traducción 82
A3.5. Traducción como revolución 94
A3.6. Intermezzo *acerca del carácter textual de la ciencia* 97

A4. Ciencia y verdad, o instrucciones para ser dioses/as 99
A4.1 El continuum *relativismo-objetivismo* 100
A4.2 El macho/hembra alfa de la epistemología: el antirrepresentacionismo 105
A4.3. Richard Rorty, o cómo apalear a Platón 109

A4.4. Intermezzo *nietzscheano* 113
A4.5. Buckle your seatbelt, Dorothy, 'cause Kansas is going bye-bye 117
A4.6. Anti-antirrepresentacionismo: críticas ñoñas… y críticas suculentas 138
A4.7. ¡Somos dioses/as! 144
A4.8. Choose or die 149

A5. *Cuali/cuanti*: la distinción paleozoica 153

A6. El placer, la locura, el λαβύρινθος, Prometeo, Epimeteo… y los tiraditos de corvina 186
A6.1. Epílogo del excursus*: el curioso caso del tesista indómito* 200

A7. Resumen para los/as que no les interesa la epistemología, saltaron hasta esta página y se conforman con un 4 204

B. ¿Cómo se formula un proyecto de investigación? 207

B1. ¿Por qué este modo de formular un proyecto y no cualquier otro? 207

B2. ¿Qué es y qué incluye un proyecto de investigación? 211
B2.1. Nota a colación de la historicidad y contingencia de la práctica científica: lo que «queda fuera» o «no cabe» en estos formatos de proyectos y qué hacer al respecto 218
B2.2. La investigación como artesanía y la idea de justificación 224
B2.3. Elementos que componen un proyecto de investigación de tesis 228
B2.4. La portada 228
B2.4.1 El título o nombre del proyecto (y futura investigación) 232
B2.5. El índice 236
B2.6. El resumen (o abstract*)* 239
B2.7. Las palabras clave 245

B2.8. La introducción 249
B2.9. La contextualización o fundamentación (también, problematización) 257
B2.10. La formulación del problema de investigación 294
B2.10.1. La pregunta de investigación 297
B2.10.2. El objetivo general 312
B2.10.3. Los objetivos específicos 319
B2.10.4. La relevancia o justificación (*aka*: «Vender el *pescao*») 328
B2.11. El marco teórico 346
B2.12. El marco metodológico 370
B2.12.1. Perspectiva epistemológica 373
B2.12.2. Tipo de investigación 375
B2.12.3. Definición de variables e hipótesis (sólo para modelos cuantitativos) 378
B2.12.4. Método 380
B2.12.5. Muestra/Unidades de información 382
B2.12.6. Técnica/s de recogida/construcción de información 394
B2.12.7. Técnicas de análisis de información 401
B2.12.8. Procedimiento 412
B2.12.9. *Aspectos éticos* 414
B2.13. Carta Gantt (o calendarización de actividades) 424
B2.14. Referencias 425
B2.14.1 *Intermezzo*: una reflexión y una historia 427
B2.14.2 Fin de la digresión 428
B2.15. Anexos 437
B2.16. Un comentario respecto de los proyectos de tesis teóricas 438
B2.16.1. Algunos antecedentes 441
B2.16.2. Particularidades de los proyectos de tesis teóricas 444
B2.17. Un comentario respecto de los proyectos orientados a realizar el análisis de un caso 448
B2.17.1. Particularidades de los proyectos centrados en análisis de casos 456

B3. La revisión final 459

B4. La pena y la gloria 461

B5. La escritura académica.....461

C. Aspectos prácticos asociados a la formulación de proyectos y la realización de tesis (o por qué las tesis no se terminan) 482

D. Las presentaciones de proyectos 499

E. Principio del fin: ¿para dónde va la investigación en ciencias sociales?..... 507

F. Recomendaciones bibliográficas 515

G. Palabras finales..... 517

H. Coda: autocrítica 518

Referencias 520

Agradecimientos

Estoy muy agradecido de todas las personas que me han acompañado y de las que me han hecho avanzar valorando lo que soy. No siendo un amigo de la disciplina, muchos me han mostrado todo un mundo de cosas emocionantes que puedo apreciar y hacer sin esfuerzo. Espero poder seguir haciendo circular el cariño que me dan, empujando las barreras, plantando semillas.

Pablo

En primer lugar, quiero agradecer a Felipe Gálvez (Universidad de Chile) por confiar en que yo podía escribir este manual, operar la magia institucional para hacerlo posible y, sobre todo, por dejarme ser yo en la escritura. También agradezco a quienes leyeron versiones preliminares del texto: a Gabriel Guajardo (Universidad Diego Portales), a Caupolicán Guerra (Universidad Nacional Andrés Bello) y a Claudia Rojas (Universidad de Chile). Vaya también mi particular aprecio para Pablo Cottet (Universidad de Artes y Ciencias Sociales), por su cercanía, su franqueza y por el apoyo al espíritu del libro y, por otra parte, a Daniela Berkowitz, por ayudarme a ser menos cuadrado. El *feedback* fue muy importante para mí: cuando se está «de cabeza» en un texto, resulta difícil tomar la distancia necesaria para notar errores, sesgos y ausencias.

En otro orden, agradezco a Rodrigo Morales (Universidad de Chile) por su *excursus* y a Pablo Hernández (Universidad de Chile) por desbordar de sentido mis palabras con las ilustraciones y por tolerar estoicamente las mentiras: «Un dibujo más y listo.» No quiero olvidarme (y me estaba olvidando) de agradecer a todos/as los/as estudiantes que han pasado, no siempre placenteramente, por mis talleres de diseño de proyectos o a quienes he guiado en sus procesos de tesis: en definitiva, la mayor parte de lo que sé y he escrito

lo aprendí durante esas experiencias de enseñanza/aprendizaje. Por último, pero sólo en el orden de la enunciación, mi aprecio a Manuel Canales por haberse hecho tiempo para prologar el libro en medio de la metralla de sus tareas académicas.

Finalmente, *gracias totales* a la Rubia, por escucharme leer, por los mates, por la paciencia y el amor de siempre (¡y por la *Polaroid*!).

Javier (aka Xavi)

Prólogo

Manuel Canales

Hay que sobrevivir tres veces en una tesis: a la entrada, en el camino y a la salida. Este libro acompaña al tesista en las tres pruebas.

A la entrada, hay que sobrevivir al lenguaje cifrado de la ciencia que, en el caso de las ciencias sociales, lo mismo ilumina que enceguece. El libro realiza un primer trabajo de reflexión necesaria para ponerse en el camino. No es llegar y andar. En el primer paso sitúa al investigador como científico y, entonces, como se estila habitualmente, se da por sentado qué fuere aquello. Cuando ya conoce unos cuantos mandamientos —el de la objetividad, el de orientarse a leyes, el del hipotetizar, el de experimentar— se para y anda. Pero habría que detenerse aquí su buen momento, para no avanzar ni un paso, y caminar hacia atrás, y hacia abajo, para tomar posición respecto a ese canon y poder así interpretarlo y hasta traducirlo. Es la primera traducción que el libro enseña: la de cuestionar la aplicabilidad y comprensibilidad de esas nociones en ciencias sociales. No es claro que apliquen incluso en las ciencias físicas. Pero lo que sí es cierto es que cuando se trata de investigaciones como las de las tesis *sociales*[1] aplicar o asumir sin más el lenguaje asegura un completo extravío. Con el mapa que trazan esos preceptos, el investigador se pierde antes de partir. En el libro el lector encuentra un camino para sobrevivir a esa impostura, o cuando menos vanidad. Vuelve atrás, afuera incluso de los establecimientos de la ciencia, para observarla también a ella, como a una práctica social más; como toda práctica, formada como viene por el sentido de la

1 Todas las tesis son sociales. Pero decir «tesis en ciencias sociales» trae ya la cuestión de la cientificidad, por supuesto. El uso popular, en el campus Juan Gómez Millas de la Universidad de Chile, lo resuelve así: a la *Facultad de ciencias físicas y matemáticas*, la llama «Facultad de ciencias». A la *Facultad de ciencias sociales*, la llama «Sociales». La nomenclatura la domina también el colectivero para saber dónde dejar sus pasajeros. En la primera, se toma una parte como norma del conjunto. En la segunda, de algún modo, se sabe otra parte fuera de la norma. Y esto gusta a los de ciencias, pero también da sentido a «los sociales».

acción que se juega en cada caso —el *para qué* epistemológico, el *para quié*n se investiga o, sin más, qué ha de hacerse luego con los resultados y la relación social que así se construye entre el investigador (esa parte de la sociedad que mira) y el investigado (esa parte de la sociedad que se deja ver)—. La observación *al* observador científico y la reflexividad como régimen que queda así instalada es anterior a observar *como* científico. «Mira el ojo que mira» reza el saber del poder o del libre: no mirar lo que el otro, *sino sus ojos.* Mira el autor los ojos del científico social y analiza, desmonta, la composición de esa mirada.

Concurren a asitirnos para esta primera prueba los mayores del pensamiento crítico o reflexivo: Nietzsche acaso sea el más incisivo, en su crítica del deseo de verdad y en el relato a que da lugar. La verdad no existe, pero sí, siempre, cuando es de la buena, le sirve a alguien. ¿A quién sirve este conocimiento? ¿Para qué le sirve? Esto es, ¿qué poder de control genera?

Toda práctica social, y la ciencia y las tesis no podrían sino serlo, se rige por su sentido como acción —a la base, la voluntad, sobre ella, hasta enmascarándola, la moral y la ciencia—. Pero aquí mismo se instala una anomalía de las tesis de grado y en general de los proyectos científicos sociales. Puede ponerse así: cuando el biólogo diseña y realiza su tesis, puede hablar en el código de los mandamientos ya citados y, más aun, como se verá más adelante, puede utilizarlos como lenguaje operativo. Esto es, hace bien —según el canon— y además le resulta —da lugar a un programa eficiente—.

En el extremo opuesto, para un investigador de públicos en estudios de mercadeo, o en un estudio de clima organizacional, esta sutileza nietzscheana no tiene novedad. Es claro y definitorio el sentido de la investigación, es decir su *para qué* y *para quién.* Ellos no hacen bien —según la ciencia— pero les resulta. Acaso sea porque, libres de la impostura[2], pueden hablar claro: diseñan a la medida de sus intereses sus investigaciones. Lo que ocurre es que no persiguen la verdad —esa absoluta, contenida en el objeto, fuera y antes de la observación de alguien— sino simplemente conocimiento —esto es, una captación de regularidades en el objeto, según se puede o

2 Por eso quizás parezca tan impostada, tantas veces, el habla científica.

deja ver desde la perspectiva e interés del conocedor—. No conoce de verdad al objeto, pero lo conoce *en realidad*: sobre el fondo de una escena en que un actor social puede controlar sus entornos o circunstancias —entre ellas, sus investigados—. Quiere observar, en suma, no como sean en lo absoluto sus objetos, sino como son entendibles u observables desde su programa (como diría un sistémico) o voluntad de poder (como diría Nietzsche) o estrategia de desarrollo de la organización (como diría el gerente).

Ninguno de ellos, ni el biólogo ni el investigador de mercado, sufre mayores penurias ni tiene tales riesgos. Están curados de la lengua ajena. El primero porque es la lengua de su reino; el segundo porque habla en otra lengua. Y ésa viene orgánica o ya acoplada a la reproducción social y, por lo mismo, a la práctica a que da lugar.

Pero cuando un tesista intenta su inicio, corre el riesgo de quedar encerrado en esa casa ilusionaria del acto científico. Pues, ¿para qué sirve una tesis? En este caso ya la misma pregunta admite dos versiones: la tesis es un acto que se puede entender sin más en la pragmática de las organizaciones universitarias y en las estrategias de autogestión personal (una tesis es el indicador de productividad de la organización y un signo y medio al que accede un individuo). Pero, ¿para qué sirve el conocimiento que ha producido una tesis?[3] Acaso su rendimiento en esta segunda pregunta no sea tan importante como el primero que comanda la situación. ¿No será acaso que por tener una finalidad social tan extrema —es el paso de grados— no se reflexione lo suficiente sobre el sentido pragmático de la observación científica? Si las tesis no fueran un medio para un grado, ¿qué porcentaje de las que actualmente se realizan tendrían lugar? Y aun más, considerando que la tesis no es solamente un medio para obtener un fin de grado, sino que viene animada por un genuino proyectarse del autor como investigador social, por su curiosidad y por su disciplina, ¿cuántas de las investigaciones

3 La pregunta viene al caso, además, pues las tesis son las investigaciones a las que se les pide todo lo que se le puede pedir a una investigación social al mismo tiempo: que sea original o aporte teoría nueva, metodología nueva y que, por si faltara, tuviere alta significación social. Naturalmente, nadie lo ha logrado nunca y, por lo mismo, imagino que nunca nadie lo habrá exigido en el examen. Pero miles de tesistas han debido llenar el casillero y otros tantos tribunos los habrán leído.

sociales que se realizaran sin esa finalidad seguirían este formato inicial del canon científico?

Esto nos pone en la segunda fase o prueba: sobrevivir ahora al programa que tal *doxa* impone. Cuando se evalúa una tesis lo esencial es eso: ¿sabe investigar? Y aquí viene un segundo embrollo: ¿qué es «saber investigar»?, ¿se enseña eso?, ¿se puede enseñar?

Observemos ahora al tesista diseñando su trabajo. En principio, es el momento de la mayor claridad del proceso, así no más sea por el formato institucionalizado para realizarlo. Es ese sintagma que va desde la portada y las portadillas, títulos y subtítulos, palabras claves, fundamentaciones, construcción del problema, marco teórico, marcos metodológicos, como una sucesión de tareas a realizar, una a una, cada cual con sus propias reglas de composición. Hay que sobrevivir a la ilusión de la linealidad, pues este viaje es de ida y vuelta, de avances y retrocesos; incluso puede decirse todo este tejido no es más que un provisorio campamento de observación que habrá que, cuando menos, rediseñar en el proceso. La investigación social puede partir desde un diseño como éste, pero no al modo de las ciencias físicas, como una promesa de estabilidad del observador durante todo el proceso, de modo que al final informe de lo producido en ese camino, así diseñado. En ciencias sociales bien puede ser que la tesis final no se llame igual, ni tenga las mismas palabras claves, ni la fundamentación, ni el par de marcos contemplados al inicio. Que investigar no se trata de aplicar este diseño, sino rediseñar continuamente el lenguaje del observador: de aprender del objeto sus regularidades para nuestros intereses investigativos.

Pero se explica así un misterio. Si hacer las tesis no necesariamente es en función de la relevancia del conocimiento producido y si ha de funcionar como prueba de grado, entonces, ¿cómo se evalúa? Se evalúa en función de su ortodoxia, esto es, el disciplinamiento del postulante en las reglas y hasta protocolos de la comunidad de grado. El tribunal juzga esencialmente si el compareciente parece y actúa como lo que el canon y el formato en que se operacionaliza define. Esto es, en suma, si llena o cumple los indicadores de adecuación formal de la práctica contenidos en cada uno de esos capítulos del diseño. Es el segundo peligro: intentar aplicar

directamente, como si fueran propiamente lo que dicen ser, a la letra, esos preceptos formales o, por el contrario, renunciar a ellos e intentar sin formato alguno el camino del investigador *silvestre*. Por el primer camino, le será muy difícil alcanzar la meta, pues los formatos vienen aparentemente muy precisados y claros, pero en rigor resultan muy frágiles en su consistencia y univocidad. Basta observar un momento sus términos: ¿son los mismos que en una investigación científica natural?, ¿y por qué son distintos? Por ejemplo, ¿por qué en una investigación de ciencia natural no hay nada parecido a la «contextualización y construcción del problema»? En ciencias sociales eso se da por obvio y, sin embargo, es misterio. ¿No será acaso precisamente porque en ciencias sociales el sentido general de cada investigación, que manda la escena, es extracientífico y directamente social? ¿No es, dicho así, una razón del objeto la que se muestra en lo que llamamos contexto y fundamentación y construcción de la pregunta? Toda la objetividad pretendida se va así a lugares poco santos. Y, de paso, la evidencia de que las ciencias sociales siempre van detrás de las sociedades y no de sí mismas. En este paso, el libro viene a ayudarnos del modo más sensible y práctico. Respecto del formato, *ni lo uses ni rehúses,* reflexiónalo. Controla cada una de tus palabras al conjugarlo. Provee de un lenguaje que permita hablarlo, sin someterse a su pretendida lógica interna. El libro es texto para el diálogo del que está con las manos en el asunto: cuando estás en la acción, requieres asesoría y no preceptos normativos. El libro en eso ayuda eficientemente pues no enseña «un deber ser», sino unas reglas de cómo hacerlo. ¿Y cómo se enseña a hacer un diseño? Poniéndose en el puesto y entrando en el hablar correspondiente: no repetir, sino primero discernir los múltiples significados de cada uno de esos rótulos. Transforma, por así decir, un índice formal en reglas de actuación.

Me parece central su modo de abordar el intento, en el sentido de estar siempre puesto en el lugar de la enunciación y de la aparición del lector en su trabajo. Y en ese espacio muestra la verdad del proceso: saber investigar, al menos, es lo que será evaluado, es saber hablar como investigador. El libro enseña a hablar el discurso científico, o lo que es lo mismo, a ser sujeto que dialoga con la lengua y no solo aquél que aprende a usarla. Lo que el libro

enseña, en este sentido, es no tanto el habla correcta y galana de la lengua oficial que en sí misma sólo puede llevar a un desvarío o a un hablante formalizado incapaz de pensar y de hacer nada, sino los modos en que el sujeto investigador puede entrar a este lenguaje. A hablar se enseña hablando, pero también, como hace el libro, analizando las reglas propias del hablar en cada caso.

No es casual que entienda el sentido general de las investigaciones sociales como traducción —desde el mundo de la vida al mundo de la ciencia—. Entiende también el diseño como un acto de habla original, como se dice que sería la escritura, y es eso lo que enseña en última instancia el libro.

La tercera prueba, acaso la más difícil, es salir indemne de la presentación de la tesis. El peligro no es tanto, o sólo, el rechazo del tribunal, sino la pérdida del tono o estilo personal. Al final derechamente enseña a escribir o a cuidarse de aquellos signos que indican que estamos fuera de nosotros mismos, poseídos por la lengua institucional, y entregados a pronunciarla de los modos más claros posibles. La petulancia, el circunloquio, el argot, en suma, la pretensión de cientificidad del texto y del autor. El asunto no se simplifica sino que se va haciendo más grave con las alturas de la gradería.

El humor, cuando ríe de sí mismo, o la ironía, cuando se ríe de las instituciones; el diálogo como registro del alma y del habla; la palabra propia, subjetiva por ley son tres modos en que el autor sobrevive, el mismo, a la prueba de los libros. Aquella pretensión antigua de la escritura —como lo que queda para siempre, como palabra final— es subvertida aquí para entenderla como un modo más de la subjetividad pensante y observadora, acaso imprescindible para no perderse en el habla del oficio.

Ni se entrega a la simplicidad ni evita lo concreto: complica a la entrada, para que el observador asuma su propia complejidad y así pueda dirigir sus pasos, y se mete de lleno en las tareas. No se queda, como los manuales de metodología, al lado de acá de la complejidad —como si saber investigar fuere lo mismo que conocer algunas técnicas—, ni se pasa, como los tratados de epistemología, más allá de la práctica de la investigación. Tampoco busca lugares intermedios o alguna mezcla. Intenta unir el momento de saberse

investigador (quién, para quién) con el momento de saber investigar (qué investigar, cómo investigarlo), como dos caras de un mismo sujeto.

¿Puede el sujeto sobrevivir sin algún equivalente de la escritura desde sí mismo, como intentando una y otra vez esclarecerse en su habla? Este libro nos enseña a Javier Bassi pues él puede, y no puede dejar de hacerlo, mostrarse cuando habla. Así fue por lo demás explícitamente una opción del autor. El autor nos enseña a no olvidarnos. Sólo un sujeto que no olvida quién es puede preguntarse qué está haciendo, para qué lo está haciendo y por qué de ese modo. Así regresa el sujeto como sobreviviente del canon epistemológico, el formato metodológico y el ritual ceremonial.

Se agradece, en fin, lo sencillo y lo complejo, ni banal ni esotérico, de su exposición. Un libro compañero, con gracia y pertinencia, y que además se escucha como una palabra que elucida (lo complejo), enseña (lo concreto) y además divierte (para seguir viviendo, antes, durante y al final de la tesis).

Introducción

Tener que hacer una tesis es una injusticia. Las facultades de ciencias sociales, tanto a nivel de grado como de posgrado, no preparan para la tarea: no forman para llevarla a cabo con relativa autonomía ni estimulan el tipo de habilidades que se requieren para enfrentarla… y sobrevivirla.

Es como si a un/a niño/a le enseñaran a andar en bicicleta durante cinco o seis años y evaluaran su aprendizaje con una prueba… de natación: «Sí, hola, ¿cómo estás? Pasa por aquí. Mira, nos haces dos largos de mariposa, dos de *crawl*, un clavado con doble mortal hacia atrás y después vamos a la piscina de nado sincronizado. Y con eso terminamos. ¿Qué te parece?» Y, aun es peor, porque esa evaluación, de por sí arbitraria y descontextualizada… ¡es la más importante de todas! En efecto: las tesis suelen ser la instancia de evaluación más relevante en los planes de estudio de las universidades. Tanto a nivel de exigencia, de «peso» académico (expresado habitualmente en cantidad de créditos), de ritualización institucional, de tiempo invertido y de costo económico. También, la tesis es comúnmente la instancia cuya desaprobación acarrea las consecuencias más severas. En fin, la tesis es *la* evaluación, muy por encima de todas las pruebas, exámenes finales, ensayos y trabajos grupales que el/la estudiante promedio debe sortear para avanzar en su carrera.

Siendo así, y considerando que hay gente tan sesuda en las universidades, a uno le gustaría pensar que una instancia tal sería el final «natural» de una trayectoria, la resolución lógica de un camino. Pues no: poco o nada prepara para sobrevivir a una tesis. Los conocimientos específicos y el tipo de habilidades académicas inespecíficas que se requieren para realizarla apenas son incluidos en la formación (que es mayormente teórica y evaluada con tareas de dificultad baja/media y de corto plazo, como pruebas o escritos breves). A nivel de contenidos, no se trata sólo de cursos de metodología, que en general existen (aunque suelen ser teóricos: típicamente un repaso de las metodologías disponibles), sino de aquellos contenidos directamente vinculados a la tarea de investigar: entender qué es y formular un problema de investigación (tarea difícil donde las haya); escribir largos textos con altos niveles de exigencia formal; seleccionar y, sobre todo, *utilizar* diversas estrategias metodológicas; analizar y dar sentido a grandes cantidades de información, vincular elementos teóricos y metodológicos… A nivel de habilidades académicas inespecíficas (aquéllas que son útiles en diversos entornos), más de lo mismo: ¿quién o cuándo se enseña a planificar y cumplir plazos? ¿A mantener «la moral alta» durante meses y a veces años de revisiones contradictorias y cambiantes? ¿A interactuar con personas de diversas instituciones? ¿A ser (muy) riguroso/a para pensar, para escribir, para expresar ideas? ¿A utilizar fuentes de información sin perder voz propia?

Todos estos conocimientos y habilidades, y otros, imprescindibles para la tarea de formular un proyecto y llevarlo a cabo, o bien no aparecen en las mallas, o aparecen poco. Típicamente, se aprenden «de pasada», mientras se persiguen otros objetivos, sí explícitos. Por ejemplo, se aprende a citar, «a los golpes», cuando un/a profesor/a particularmente pesado/a solicita, ¡horror!, un ensayo con referencias acordes a algún canon.

No es de sorprender, así las cosas, que los/as estudiantes vivan el antes y el durante de las tesis con angustia y preocupación, con la sensación de estar enfrentados/as a una tarea que los/as supera:

—¿Un clavado con doble mortal hacia atrás desde el trampolín aquel, dice usted?

—Sí, sí, desde el trampolín aquel. ¿Qué pasa? ¿No has estudiado?
—Sí, he estudiado, pero pensé que la prueba iba a ser de otra forma… Como hemos estado con la bicicleta para arriba y para abajo durante años... Pensé que…
—Bueno, bueno, piensa menos y sube que hay más gente atrás...

Por lo dicho y como soy fan de Wittgenstein, me gustaría que este manual sirva, más que nada, como *herramienta*. Mi objetivo primordial al redactarlo es ayudar a los/as estudiantes de carreras de ciencias sociales en la formulación de sus proyectos de investigación (típicamente, seminarios de grado o tesis de posgrado, a los que me he referido y me referiré indistintamente como *tesis*, aunque tienen características diferenciales, sobre todo en cuanto a nivel de exigencia y a plazos de ejecución).

Me inspira una serie de *vacíos relativos*. Un vacío relativo en la literatura metodológica: los manuales de formulación de proyectos existentes raramente abordan —o lo hacen muy superficialmente— los asuntos epistemológicos asociados a la tarea de investigar (Eco, 1977; Sautu, Boniolo, Dalle y Elbert, 2005; Flick, 2002; Arias, 1999; Alejo Martínez, 2010; Arenas Martínez, 2006; Carli, 2008; Botta, Warley y Fassano de Roig, 2007; Botta, 2002; Martínez Miguélez, 1996; Blaxter, Hughes y Tight, 1996). Más bien, proveen una serie de indicaciones generales acerca de cómo formular las diversas partes de un proyecto, haciendo caso omiso de que la reflexión epistemológica (y, muy cercanamente, la política y la ética) es *siempre anterior* a una serie cualesquiera de reglas procedimentales. En algunos casos, supongo, esta ausencia se debe al supuesto de que es tarea de otras disciplinas, tales como la epistemología o la sociología de la ciencia, discutir dichos asuntos. En otros (como los de Sautu y Flick) dudo que sea ésa la situación. Pero, al obviar la reflexión epistemológica, los/as autores/as están declarando tácitamente que hay sólo un modo de proceder —que, claro, es el que ellos/as precisan— y que dicho modo *es algo dado* (es decir, que no proviene de una forma particular de entender el mundo y nuestra relación con él, sino de algo ajeno a lo humano que así lo determinó). Por otra parte, este tipo de manuales refuerzan el mito de que la metodología no es más que algo parecido a una

receta de cocina («Haga usted A, luego B, luego C») y que eso es todo lo que hace falta considerar o saber. Finalmente, estos textos contribuyen a generar la —creo que errónea— impresión de que todas las decisiones que un/a estudiante debe tomar a lo largo del proceso de formulación y realización de un proyecto pueden defenderse atendiendo sólo a disquisiciones formales o teóricas («científicas»), es decir, al margen de las circunstancias concretas en que dicho proyecto se desarrolla.

Los manuales generalistas de metodología de la investigación, por su parte, son en su mayoría un compilado de capítulos, cada uno dedicado a un método/técnica, que se inicia sin un espacio para la reflexión epistemológica vinculada a la tarea de investigar. Es el caso de ese lugar común y casi bíblico en que se ha convertido el manual de Hernández Sampieri, Fernández-Collado y Baptista Lucio (1989 y reediciones), pero también de otros: Pérez Serrano (1994); Mancuso (1999); Festinger y Katz (1953); Kornblitt (2004); Padua (1979); Rodríguez, Gil y García (1996); etc. Algunos manuales sí abordan cuestiones epistemológicas: en ocasiones de forma breve o dispersa (Sandoval, 1996; González Rey, 2007; Ruiz Olabuénaga, 2012; Ander-Egg, 1959; Taylor y Bogdan, 1984; Willig y Stainton-Rogers, 2008), en ocasiones con mayor profundidad y detalle (Canales, 2006; Duverger, 1961; Vasilachis de Gialdino, 2006; Flores, 2009; de Tezanos, 1998). Otros también lo hacen, aunque desde un punto de vista decididamente positivista que, como se verá, no comparto en lo absoluto (Sierra Bravo, 1997; Dietrich, 1999; Eyssautier de la Mora, 2006; Goode, 1952).

Digo antes «vacío relativo» porque sí hay algunos manuales —escasísimos— que abordan con gran detalle y profundidad los problemas de tipo epistemológico y político vinculados a la investigación en ciencias sociales (García Ferrando, Ibáñez y Alvira, 1986; Delgado y Gutiérrez, 1995), aunque a menudo su «dificultad» (al menos para los intereses de un/a estudiante en proceso de tesis) es la opuesta: quizás debido a la preeminencia que otorgan a tales problemas, rara vez alcanzan a precisar con detalle el *cómo* de una metodología o técnica, es decir, no proveen una serie de «pasos a seguir» en el curso de una investigación.

En defensa de estos autores, con quienes mayormente comulgo y que han operado como inspiración para mi trabajo, diré que ese «defecto» de sus manuales no se debe, claramente, a ignorancia o a su incapacidad para formular una serie de indicaciones acerca de cómo proceder al diseñar un proyecto o investigar. Más bien, entiendo, se trata de una cuestión de coherencia: tal «defecto» se debe a una cierta resistencia a «fijar» unos procedimientos que dichos autores pretenden discutir y someter a debate. Procedimientos que, en un sentido general, consideran contingentes y, por tanto, no pueden ser formulados de modo abstracto. En efecto, para Jesús Ibáñez y para quienes inspiró —que de eso se trata— resultaría extraño contribuir a reificar aquello que, precisamente, intentan poner entre comillas.

Al contrario, yo he preferido aquí «exponerme» y recomendar con detalle un *cómo*. Tengo mis razones: por un lado, creo que aun quienes temen la reificación de los procedimientos metodológicos y, por tanto, se resisten a «pasar una receta», igualmente *algo hacen* y lo hacen *de algún modo* y es justo que lo expliciten. Esto cumple un rol pedagógico (se puede aprender de ello), pero también contribuye a hacer los procesos más abiertos y, en consecuencia, sujetos a discusión y crítica. Por otro lado, no veo objeción a «pasar una receta» mientras que se declare desde qué posición epistemológica, ética y política se lo hace y mientras no se le suponga a tal receta algo esencialmente distinto del resto de recetas disponibles (sobre todo, el ser más «objetiva», más «científica» o más «verdadera»). Es decir que, mientras se acepte que las recomendaciones que se hagan en torno a cómo proceder son resultado de unas determinadas condiciones sociohistóricas —es decir, contingentes—, son discutibles y tienen fecha de caducidad, no veo problema en poner en negro sobre blanco qué es eso que uno hace y espera que los/as demás hagan al diseñar un proyecto o realizar una tesis. Es más, considero justo proceder así —«mostrar las cartas», diríamos— y, por eso, en este manual abordo con detalle cuestiones procedimentales… bajo la advertencia, eso sí, de que no debería tenérseles más respeto que a cualquier otra cosa dicha dentro de las ciencias sociales, es decir, *ninguno en particular*.

En cualquier caso y volviendo a la cuestión epistemológica, considero imposible componer un proyecto de investigación bien estructurado sin, al menos, reflexionar acerca del estatus de la realidad y de nuestra relación con ella, en tanto mujeres y hombres situadas/os en un contexto sociohistórico determinado. Miento: es posible. Pero saltarse este paso, asumirlo como dado o considerarlo indigno de mayor atención es, también, un posicionamiento epistemológico (aunque por defecto). Así como el (ya casi totémico) primer «axioma exploratorio» de Watzlawick *et al.* (Watzlawick, Beavin y Jackson, 1967) negaba la posibilidad de no comunicar(se), hay que negar también la posibilidad de una no epistemología.[4]

Por lo dicho, este manual incluye un apartado dedicado a tratar estos asuntos (al menos en lo tocante a la tarea de formular proyectos e investigar), bajo el entendido de que el marco de referencia asumido, explícitamente o no, tiene efectos específicos sobre la forma que tomará cada proyecto. Concretamente, en la sección metodológica de los proyectos suele exigirse algún tipo de posicionamiento de esta índole. Pero hay algo más importante que esa exigencia formal. Las consideraciones epistemológicas no son un aspecto baladí, un lujo de «pavo real académico» o una adición deseable: son, más bien, *la base misma del proyecto*. Proveen sustento y coherencia, al tiempo que orientan las decisiones. Así, un proyecto sin un «norte epistemológico» definido carecerá, de forma casi segura y como mínimo, de *consistencia interna*, un aspecto al que, como veremos, se presta mucha atención en su evaluación.

Es esta relevancia de lo epistemológico, en definitiva, la razón básica para el apartado que sigue (*A*). No obstante, es posible —aunque, por lo expuesto, poco recomendable— omitir su lectura y pasar al apartado *B*, en el que se aborda la formulación de proyectos de

4 El no establecer una posición respecto de estas cuestiones debe entenderse no como la ausencia de su necesidad, sino, más bien, como la negación de la diversidad de posiciones epistemológicas existentes y, paralelamente, como el intento de reemplazar dicha diversidad por un *discurso único*, evidente por sí mismo y que, en tanto tal, no necesita ser explicado. No me parece ése el caso y, aun más, considero que esa maniobra debe entenderse *en términos retóricos*: negar la diversidad y el conflicto es una estrategia que busca *naturalizar lo contingente* y situar la propia posición más allá de lo humano: «Aquí no hay nada de qué discutir.» O, aun peor: «Esto ya fue discutido y se ha resuelto, justamente, lo que digo yo.»

manera específica y, ahora sí, con un espíritu un tanto más formalista y procedimental. En efecto, los/as lectores/as ya familiarizados/as con la discusión epistemológica y con su influencia en el diseño de proyectos y en la tarea de investigar, no tendrán problema alguno para comprender este último apartado, toda vez que es *relativamente* independiente del primero. De todas maneras, es evidente que la lectura del texto completo resultará más provechosa. Y, en el caso de personas no familiarizadas con la reflexión epistemológica, creo que indispensable (por eso aquel «relativamente»).

Me inspira, también, otro vacío relativo. Los manuales de metodología convencionales no suelen dedicar mucho espacio a la formulación de proyectos. Se ocupan, más bien y como he dicho, de describir las diversas metodologías/técnicas disponibles y sus modos de utilización (con suerte). Y, cuando se ocupan de aspectos relacionados con la formulación de proyectos, no lo hacen con la profundidad necesaria para servir de verdadera herramienta en esa tarea. Es éste el caso de Pérez Serrano (*op. cit.*), Ruiz Olabuénaga (*op. cit.*), Canales (*op. cit.*), Ferrando *et al.* (*op. cit.*), Delgado y Gutiérrez (*op. cit.*), Festinger y Katz (*op. cit.*), Taylor y Bogdan (*op. cit.*), Duverger (*op. cit.*), Kornblitt (*op. cit.*), Padua (*op. cit.*), Flores (*op. cit.*), Vasilachis de Gialdino (*op. cit.*), de Tezanos (*op. cit.*), Sandoval (*op. cit.*), etc. Es una situación paradójica dado que toda metodología/técnica está estrechamente vinculada a un problema de investigación: si no se aborda dicha relación se refuerza, otra vez, el mito que comenté más arriba, aquél que dice que las metodologías/técnicas no son más que herramientas «dadas», estables, fijas, sin relación a un problema o a un contexto que las condicione, es decir, que pueden entenderse al margen de una/s persona/as concreta/s que quiere/n saber algo en un momento histórico concreto.

Tercer vacío relativo: ni unos ni otros manuales se detienen en las dificultades habituales que surgen cuando los/as estudiantes procuran formular sus proyectos. Tampoco, salvo excepciones, proveen ejemplos clarificadores que muestren formulaciones defectuosas y correctas. Finalmente, tampoco hacen recomendaciones prácticas basadas en una casuística de dichas dificultades, o en la lectura de múltiples proyectos reales, que faciliten la formulación de los mismos. Según mi experiencia, no resulta complicado para los/as estudiantes entender qué se espera de ellos/as. Es relativamente simple, por ejemplo,

comprender qué requisitos debe cumplir una pregunta de investigación. Es fácil de explicar, fácil de asimilar, incluso fácil de escribir en un examen (y aprobarlo). Pero *redactarla*… redactarla es otra cosa. En ese momento, la claridad suele irse tan fácilmente como vino, dando lugar a múltiples dudas y problemas.[5] Es por ello que este manual toma dicha casuística de dificultades como una fuente de información para guiar la elaboración de proyectos futuros. En el mismo sentido orientador, este trabajo provee ejemplos tomados de proyectos reales de pre- y posgrado, con el fin de contribuir a precisar lo que se espera en cada fase del trayecto.

Un cuarto vacío relativo: no conozco a nadie que, al oír las palabras «metodología» o «proyecto de investigación» evoque imágenes y sensaciones placenteras. No es, claramente, como oír «pizza» o «vacaciones». En efecto, la metodología, y todo lo vinculado a ella, arrastra el sambenito de la dificultad y del tedio, es percibida como un área de conocimiento oscura, farragosa, árida, para «especialistas». No es mi intención (tampoco podría) desandar tanto camino y tanto enquiste, pero sí aportar al cuestionamiento de esas asociaciones mediante un texto accesible, coloquial por momentos (como quizás ya se haya notado), que no sacrifique rigurosidad, pero que tampoco la confunda con acartonamiento, impostación o petulancia. A esa vocación responden también las ilustraciones de Pablo Hernández que aparecen en el texto: una idea que surgió a mitad de camino y que da al libro un carácter que me gusta mucho. No escribiría esto si no lo creyera posible: un texto que aborde la temática que nos ocupa con seriedad… pero sin esa innecesaria cáscara de formalidad académica, detrás de la que, muchas veces, no hay nada.

Parte de ese carácter «accesible e incluso coloquial» proviene del hecho de que el grueso del contenido de este escrito proviene de mi trabajo en talleres de diseño de proyectos de tesis de pre y posgrado. Al realizar —y repetir— esos talleres, noté que soy mucho mejor orador que escritor. Por esto, el texto está en buena medida basado en clases y procura retener esa inmediatez e informalidad. Esto me

5 Bourdieu (Bourdieu y Wacquant, 2006, p. 161), comentando la vivencia, común a todos/as los/as investigadores/as, de encontrar problemas dice: «No hay nada más universal y universalizable que las dificultades.»

lleva a un punto importante: he decidido, al escribir, ser fiel al tipo de persona que soy. No me he forzado a un texto que no dice nada de mí. El empujón final para esa decisión fue una entrevista a Allen Ginsberg que leí por ahí (volumen número 37, primavera de 1966, de la revista *The Paris review*). Dice el poeta (la traducción es mía):

> Entonces, ¿qué pasa si haces una distinción entre lo que le dices a tus amigos y lo que le dices a tu musa? El problema es romper esa distinción: cuando te acercas a la musa para hablar tan francamente como hablarías contigo mismo o con tus amigos. (…) (Se trata de) la habilidad para comprometerse con la escritura, a *escribir*, en la misma forma en que… ¡eres! (…) En otras palabras, no hay distinción, no debería haber distinción, entre lo que escribes y lo que realmente sabes. Como lo sabemos cada día, con los demás. La hipocresía de la literatura ha sido, ¿sabes?, que se supone que debe haber literatura formal y que se supone que debe ser diferente —en tema, en dicción e incluso en organización— de nuestras vidas cotidianas.

En otro orden de cosas, este texto, además de tratar de ser *human being friendly*, tiene en cuenta consideraciones de género. Está totalmente fuera del alcance de esta introducción entrar en detalles, pero sí diré que soy feligrés de la parroquia que cree que el discurso —en este caso en la forma de un manual— emerge de unas determinadas condiciones de posibilidad (sociales, económicas, etc.) y, a su vez, contribuye a sostenerlas o cuestionarlas (con esto no digo nada nuevo, por cierto). Y resulta que las condiciones son tales que hemos sido criados/as en una forma machista y patriarcal de hablar y de escribir (¿por qué no existe la palabra *miembras*?). Este rasgo de nuestro lenguaje podría considerarse, y se hace, como una cuestión menor: «No es lo que pensamos, es *sólo* como escribimos.» Y se mantiene la forma lingüística arcaica por inercia de uso, por convencimiento, por comodidad o pereza. (Sí, escribir con atención al género es más complicado, agota la paciencia y afea el estilo: «Puede que algún/una/unos/unas extranjero/a/os/as haya/n pensado que…») En cualquier caso, quienes así dicen, claramente feligreses de *otra parroquia*, parecen distinguir lo que hacemos… de «lo que realmente hacemos». Distinción extraña a mis ojos: lo que hacemos, nuestras prácticas sociales (y el discurso es una de ellas), emergen de y contribuyen a sostener una determinada «forma de ser del mundo». Lo que hacemos y lo que «realmente hacemos»… *son una y la misma cosa*. Así, mantener

modos del lenguaje que considero obsoletos contribuye a reafirmar (y es irrelevante en qué medida) ese modo machista y patriarcal de ser del mundo. Inversamente, reformar las prácticas lingüísticas para que estén a tono con el ser del mundo que queremos es una manera, a veces casi insignificante, de reforma. Por ello, es que aquí me dirijo, a lectores… *y a lectoras* y hablo de *los y las* estudiantes, de *profesores y profesoras*, de *los y las* tesistas. (Dicho sea de paso, incluso así nuestro lenguaje ya se está quedando corto…)

Siguiendo con los aspectos lingüísticos del texto, evito, en la medida de lo posible, el uso de la voz pasiva. Ese viejo «truco retórico» de la escritura académica suele procurar hacer pasar por neutral o consensuado lo que no es más que *una posición*. Y decir que «no es más que una posición» no es una forma de denigración: *no existe otra cosa que posiciones*. Por tanto, no intento (¿cómo podría?) hacer pasar mi posición —contingente, situada, humana— por algo que no es ni puede ser: el discurso de nadie, el discurso de ninguna parte. Después de todo, *yo he escrito este manual*, lo cual siendo una obviedad, suele pasar desapercibido: los textos en tanto *objetos autónomos* nos hacen difícil intuir en ellos a los/as autores/as.[6] Si la «cientificidad» y la seriedad pasan por este tipo de impostación (y así es en amplias áreas del quehacer académico), nos falta mucho camino por andar en el (re)conocimiento de eso que hacemos cuando decimos que hacemos ciencia.

Finalmente, aquí y allá, en el texto aparece *una* personaje: la Rubia. Está «basada en hechos reales», por así decirlo, pero es sobre todo un *alter ego*, por lo que no tengo más remedio que adjudicarme autoría de (casi) todo lo aquí dicho (aunque no de lo ilustrado).

Por lo demás, muchas gracias por leer y espero que este texto les sea de utilidad.

6 En este sentido, Tomás Ibáñez (2001) considera que la invención de la imprenta fue el primer paso hacia la visión *realista* o *representacionista* de la realidad (un tena en el que me detendré más adelante), en tanto separó —literalmente— al autor de su obra. Obra que, desde ese momento, pasó a gozar de cierta independencia de sus circunstancias de producción. Hasta la invención de la imprenta, la cultura oral hacía más difícil poder ver *lo dicho* de manera independiente de una *persona que decía* y de unas condiciones concretas de enunciación.

A. La epistemología, la política, el placer y eso

Este apartado está organizado —además de las *Consideraciones preliminares* (A1)— en cinco temas que considero relevante abordar *antes* del intento de transformar en pregunta de investigación eso que la Rubia llama *la inquietud*. Dichos temas son: A2) la ciencia como *práctica social*, A3) la ciencia *como juego de lenguaje*, A4) ciencia y verdad (o cómo ser dioses/as por un rato), A5) el debate cualitativo/cuantitativo y A6) el placer.

Estos cinco temas no agotan, en modo alguno, toda la gama de consideraciones epistemológicas que es factible hacer respecto de la ciencia y la investigación en general y del diseño de proyectos en particular, pero sí proveen una serie de lineamientos básicos para orientar la toma de decisiones futuras. En este sentido, no espero zanjar más de dos siglos y medio de dolores de cabeza y riñas filosóficas en este modesto manual, pero sí aportar las coordenadas mínimas para un posicionamiento filosófico-epistemológico (*ergo*, político).

A1. Consideraciones preliminares: ¿por qué hablar de epistemología?

Considero vital, como he sostenido en la introducción, asumir una, ¡alguna!, posición epistemológica *antes* de entrar en los aspectos prácticos (procedimentales) de la formulación del proyecto. Lo explico aquí con más detalle.

Me parece imposible embarcarse en una tarea esencialmente epistemológica (conocer el mundo y luego contar a otros/as cómo es) sin tener al menos un bosquejo de qué significa *conocer*, qué podemos conocer, qué es la *verdad*, qué es un *error*, etc. Digo «me parece» porque hay quien no me hace caso y se tira a la piscina sin más: formula su proyecto, «recoge» sus datos, los analiza, los informa… ¡y conoce! Yo diría que conoce, sí, aunque *de un modo limitado*: sin una serie de preceptos epistemológicos… no sabe qué es exactamente eso que ha conocido, carece de elementos teóricos

para reflexionar acerca de la naturaleza y alcances de lo que ha hecho, para analizar críticamente la tarea realizada. ¿Qué significan esos «datos»? ¡¿Qué *son* esos «datos»?! ¿Qué puedo afirmar de su verdad? ¿Qué pasa si alguien dice lo contrario? ¿Cuánto durará en pie mi trabajo hasta que algún/una desalmado/a lo dé por tierra con nuevos «datos»? Sin tener respuestas —por tentativas que sean— a estas preguntas la empresa de investigar/conocer se vuelve una forma de burocracia, un procedimiento repetido acríticamente, sólo ejecutado y no pensado. Según lo veo, la epistemología —en tanto una forma de metaconocimiento— es el *marco de referencia* que permite dar sentido al proceso y los resultados de conocer, es decir, permite entender qué es eso que estamos haciendo y qué podemos esperar. En definitiva, diré: *hay que posicionarse*.

Muy bien, ¿y respecto de qué es que hay que posicionarse? Pues, muy simplemente, hay que dar respuesta, *alguna respuesta*, como mínimo, a lo que en otro lado he llamado «la auténtica pesadilla epistemológica», es decir, respecto de la relación entre *las palabras y las cosas*, según lo escribió Foucault, o, lo que es lo mismo, respecto de la relación entre el conocimiento (y muy particularmente el lenguaje) y el mundo.

Rubia (en modo motín): ¿Y por qué es necesario hacerse esta pregunta? O: ¿por qué no puedo ahorrarme la lectura de este apartado y pasar al siguiente? Que es donde está lo verdaderamente importante, según todas sabemos. La entrega es el martes…

Yo: Porque lo que vas a hacer al investigar es, precisamente, *decir algo de esa relación*. Cuando, tras tu investigación concluyas: «Es imposible tocarse la espalda con los codos», lo que estarás haciendo es *precisar esa relación*. Y, al hacerlo, ¿qué estarás haciendo? ¿Hablando *del mundo*? ¿Diciendo como el mundo *es*? ¿O dirás alguna otra cosa?

Rubia: Ya sabés que no te contesto preguntas con trampa.

Yo: Vale. Lo siento.

En efecto, hay que preguntarse primero qué hace uno cuando investiga (¿qué es investigar, después de todo?, ¿en qué se distingue de, simplemente, *conocer*?) y, sobre todo, ¿cómo deben entenderse los resultados de ese proceso? (eso que nos gusta llamar, atávicamente diría yo, «hallazgos»). Sin una respuesta, por esquemática que sea, a estas cuestiones es fácil perder el rumbo en la formulación del proyecto y aun más fácil estimar de forma inadecuada dichos «hallazgos».

Pero dejemos eso de lado. Supongamos que lo del «marco de referencia» para entender la investigación y sus «hallazgos» no convence a nadie. Tengo algo más: *lo político*. La epistemología se ocupa, en tanto rama de la filosofía, de conceptos más o menos abstractos como *verdad*, *objetividad*, *error*, *representación*, *esencia/ accidente*, *cosa en sí*, *saber*, *sujeto/ objeto*, etc. Aceptemos que leer «ladrillos» de 800 páginas acerca de esas cuestiones interesa a pocos/as. Muy bien. Pero, también y en su contacto con la sociología de la ciencia, la epistemología se ocupa del estudio del conocimiento en un sentido más terrenal. Cosas del tipo: ¿qué es la ciencia?, ¿qué distingue al conocimiento científico del sentido común?, ¿cómo es que avanza la ciencia? (¿*avanza* la ciencia?), ¿cuál es la relación entre conocimiento científico y verdad?, ¿por qué ya nadie habla del *flogisto* o de la *histeria*? Este tipo de preguntas y, sobre todo, las respuestas que nos demos, derivan en decisiones muy concretas: ir a un médico o a un chamán (la palabra *chamana* tampoco existe), tomarse en serio o no afirmaciones del tipo: «Investigaciones realizadas en EE.UU. demuestran que…», estudiar psicología o tarot, aceptar o no que un/a hijo/a padece de algo llamado «déficit atencional», tomar o dejar un empleo, aceptar o no que alguna situación social *no puede verse de otro modo* y resignarse al discurso único de turno...

Todo eso remite al *carácter político de la ciencia* (*político*, en el sentido más puro de la palabra, el que lo vincula al ejercicio social y público del poder, y no en el sentido, devaluado, que lo vincula al ejercicio del poder por parte de los gobiernos). Desde el punto de vista del análisis crítico del discurso (ACD), de raíz foucaulteana, diríamos que la ciencia, en tanto discurso, emerge de unas determinadas condiciones de posibilidad (por ejemplo, de un orden institucional) y, al mismo tiempo, produce unos efectos específi-

cos. Por tanto y llegando al aspecto político de la formulación de proyectos y la realización de tesis, no da lo mismo comprometerse con un problema de investigación que con otro, utilizar un método que otro, elegir una forma de decir que otra, dejarse financiar (si es el caso) por unos/as o por otros/as, disociar la investigación realizada de sus posibles usos o entender teoría y práctica como la misma cosa, etc. La ciencia —y los proyectos y las tesis son parte de ella— depende en su naturaleza y forma de unas condiciones sociohistóricas determinadas, pero, y sobre todo, *contribuye a crear y sostener un tipo particular de mundo*… lo cual la hace una tarea eminentemente política. ¿Qué consecuencias tenía (¡tiene!), por ejemplo, el «hecho» de que las mujeres sean «más emocionales» que los hombres? ¿Qué se sigue de ese «dato científico»? ¿Qué efectos se facilitan en la sociedad más general? ¿Cuáles son obturados o dificultados?

Nadie que se embarque en la tarea de investigar debería ser ajeno/a a esta reflexión, que es la reflexión acerca de nuestra *praxis* y sus efectos. Así, asumir una posición epistemológica respecto del conocimiento, de la ciencia y, más concretamente, de lo que significa diseñar un proyecto y llevarlo a cabo, produce efectos políticos concretos, a la vez que orienta decisiones para nada filosóficas ni alejadas de lo cotidiano, sino todo lo contrario.

Creo que la universidad (o, más modestamente, los/as profesores/as guías) no deberían forzar la orientación de los proyectos y las tesis ni tomar decisiones por los/as estudiantes (por ejemplo, no deberían decidir el objeto de estudio). Sí pueden, como sugiere Weber (1919, pp. 224-227), ayudar a la «toma de conciencia» del «sentido último de las propias acciones» o, lo que es lo mismo, estimular la reflexión acerca de los efectos de la tarea de investigar. En cualquier caso y como poetiza Weber, al tomar una u otra postura, se estará «sirviendo a un dios y ofendiendo a otro». Pero lo verdaderamente importante es que, dada su incompatibilidad —que es la incompatibilidad de intereses entre diversos sectores sociales— no se puede servir a dos (o a varios) dioses a la vez. Dicho más bonito:

> (…) La vida, en la medida que descansa en sí misma y se comprende por sí misma, no conoce sino esa eterna lucha entre dioses. O dicho sin imágenes, la imposibilidad de unificar los distintos puntos de vista que, en último

término, *pueden tenerse* sobre la vida y, en consecuencia, la imposibilidad de resolver la lucha entre ellos y la necesidad de optar por uno u otro.

Así, la reflexión acerca de a qué «dios» (teórico o social) servir con nuestras acciones se convierte en una necesidad, al menos si se pretende abordar la tarea de investigar con un mínimo de (auto)conciencia y responsabilidad. Y esa reflexión, ni viene hecha ni debería ser hecha por terceros/as: es una reflexión que debe hacer por sí mismo/a quien se dedique a investigar (aunque, claro, es algo deseable en cualquier esfera de la vida social en un sentido general). Siguiendo con Weber que venía siguiendo a Tolstoi:

> Si de nuevo en este punto surge Tolstoi dentro de ustedes para preguntar que, puesto que la ciencia no lo hace, quién es el que ha de respondernos a las cuestiones de qué es lo que debemos hacer y cómo orientar nuestras vidas, o dicho en el lenguaje que hoy hemos empleado aquí, quién podrá indicarnos a cuál de los dioses hemos de servir, habremos de responder que un profeta o un salvador. Si ese profeta no existe o ya no se cree en su mensaje, es seguro que no conseguirán ustedes hacerlo bajar de nuevo a la tierra intentando que millares de profesores, como pequeños profetas pagados o privilegiados por el Estado asuman en las aulas su función. Por ese medio sólo conseguirán impedir que se tome plena conciencia de la verdad fundamental de que el profeta *no existe*.

En definitiva, la línea de argumentación webereana desemboca, entiendo, en lo que yo designo como *apropiación*: ese acto de «hacerse uno» con el proyecto o la tesis, de creérselo/a, de jugarse el pellejo en su realización (Rodrigo Morales tratará luego este tema en más detalle). Y esa apropiación, claro, no puede llevarla a cabo más que cada tesista: no hay profeta o místico, con forma de profesor/a, en camino hacia aquí.

Finalmente, y si el argumento político tampoco fuera convincente, queda el argumento ético, muy relacionado con los dos primeros que he mencionado (para quien ya va perdido/a: la relevancia de la epistemología en tanto marco de referencia y el aspecto político). No abundaré mucho en la idea porque es relativamente evidente: nuestra actividad científica, en tanto *praxis* social, supone (encarna) y promueve unos determinados valores. Considero que hay que plantearse cuáles son los valores que son «realizados» en la investigación y cuáles son los valores que se ven reforzados por

ella. Entiendo que no hacer esto implica aceptar que la generación de conocimiento es una *tarea técnica o procedimental* (de una «investigación básica», como se ha llamado a veces, descontextualizada y políticamente neutral) o, lo que es lo mismo, considerar que da igual (o es éticamente equivalente) investigar formas de asociación sindical que métodos de selección de personal.

Respecto de lo que aquí vengo tratando dice Wright Mills en ese clásico imprescindible que es *La imaginación sociológica* (1959, p. 95):

> Quiéralo o no, sépalo o no, todo el que emplea su vida en el estudio de la sociedad y en publicar sus resultados, *está* obrando moralmente y, por lo general, políticamente también. La cuestión está en si afronta esta situación y acomoda su mentalidad a ella o si se oculta a sí mismo y a los demás y va moralmente a la deriva.

Por otra parte, los dos últimos argumentos que he mencionado —el político y el ético— remiten a lo que Jesús Ibáñez (1986, p. 57 y ss.) y Pablo Cottet siguiéndolo (2006) describen como el *para qué* (también el *para quién* y el *porqué*) de la investigación social. Siguiendo a los autores, la reflexión en torno a estas preguntas debería ser siempre anterior al seguimiento de cualquier procedimiento (el *cómo*). En este marco, hacen alusión al rol que juega «la demanda» en la configuración de una investigación, es decir, el rol del actor/actriz social que solicita que una investigación se realice o que escoge, ¡de entre muchos!, un proyecto para financiarlo. La pregunta más obvia, claro, es por qué se eligió ese proyecto y no cualquier otro: ¿qué tiene que no tenían los demás? Así, debería reflexionarse, sobre todo, acerca de qué se investiga y cómo se lo investiga: ¿por qué ese problema de investigación?, ¿por qué abordado de tal o cual modo? Y dicha reflexión, entiendo, lleva de cabeza a cuestiones ético-políticas. Esto es particularmente claro en investigaciones financiadas (no se gasta dinero porque sí o en cualquier cosa) y pareciera diluirse un tanto en la formulación de proyectos de tesis y en su realización… *aunque sigue ahí*: por algo un/a estudiante hace una tesis y por algo la hace como la hace (o, más importantemente, tiene los límites que tiene).

Las respuestas, en estos casos, parecen a primera vista simples: un/a estudiante hace una tesis *porque se lo pide su universidad* (a la

que, a su vez, se lo exige cierta normatividad). Y la universidad se lo pide para acreditar la pericia académico-profesional del/de la estudiante en cuestión. Y pide (exige) que dicho/a estudiante haga su tesis de tal o cual forma (o le impide hacerla de tal o cual otra)… «porque así se hacen las tesis» y porque el/la estudiante está ahí para aprender de y a través de la tarea. *Simple*.

Por mi parte, iría un poco más allá, aunque sólo dejaré planteadas algunas preguntas. ¿Qué rol cumplen las tesis en el marco más general de la producción de conocimiento «científico»? ¿Qué relevancia científica o social tienen? O bien: ¿qué tesis acaban por tener relevancia científica o social? ¿Qué papel desempeña el proceso de formulación de un proyecto y de realización de una tesis en las dinámicas de socialización académico-profesional y en procesos más generales de disciplinamiento? ¿Por qué los proyectos y las tesis no pueden hacerse de cualquier forma? Creo que estas preguntas muestran que el *para qué* de un proyecto o de una tesis no es un aspecto tan menor o tan fácil de despachar como puede parecer en un principio.

Así, y para cerrar este apartado, cito: «A la epistemología no hay con qué darle» (Bassi, 2014b).

A2. La ciencia como *práctica social*

Diré mal y pronto: la ciencia es una *práctica social*. Alguno/a dirá: «Chocolate por la noticia», que es algo que decía mi mamá y ya no dice más, no sé por qué. A otros/as no les sonará de nada. En cualquier caso, me detengo en ello porque casi todo lo que tengo que decir acerca de la ciencia se deriva de esta idea que, aclaro, no inventé yo: proviene de la sociología de la ciencia en un sentido general, del *Programa fuerte en sociología de la ciencia* de Barry Barnes (1974 y 1985) y David Bloor (1976) en particular y más específicamente del trabajo de Steve Woolgar (1988) y Bruno Latour (1979 —junto a Woolgar— y 1987).

¿Y qué quiere decir que la ciencia social sea una *práctica social*? Pues, muy simplemente, *que es algo que hombres y mujeres hacemos*. ¿Eso es todo? Bueno, sí… y no. Las prácticas sociales, en general, muestran cierta estabilidad en el tiempo, implican a colectivos de

personas (y no a personas aisladas), están reguladas por cierta normatividad y suelen tener alguna filiación institucional.[7] Así, son prácticas sociales el reunirse en lugares públicos a beber cerveza, fumar y conversar; el ayunar un mes al año (como hacen los/as musulmanes/as para el Ramadán); el complejo sistema de procesos que determina que ciertas personas pasen algún tiempo encerradas en cárceles; el pasarse años de una vida demostrando lo que uno sabe ante determinadas instancias legitimadas para decidir quién puede llamarse «ingeniero/a» o «abogado/a», el caminar arrodillado/a hasta una virgen en señal de agradecimiento o ruego; el compartir techo en base a vínculos de sangre, el separarse por género para orinar, etc.

Por otra parte y adelantándome a algo que desarrollaré más adelante, el considerar la ciencia, simplemente, como algo que hombres y mujeres hacemos tiene un plus muy significativo para las personas inmersas en procesos de formulación de proyectos o de realización de tesis. Cuando digo «hombres y mujeres» quiero decir hombres y mujeres *comunes y corrientes*. Es decir, la práctica científica no es —aunque tenga aura de cosa supraterrenal— algo ajeno a lo humano. Y a «lo humano» según lo conocemos todos y todas: los/as que hacen ciencia, incluso los/as que viven de ello y son «famosos/as», ¡no hacen nada que uno no pueda hacer!

En esta línea, querría dejar escrita aquí una nota de esperanza inicial, antes de todas las cosas mala onda que vienen. Blaxter *et al.* (*op. cit.*, pp. 23-24) lo dicen muy simplemente, casi en formato autoayuda: «Usted puede investigar.» Incluso lo repiten varias veces, sabiendo que, al/a la investigador/a novato/a (como son habitualmente los/as tesistas) le costará creerlo, habiéndose cons-

7 Algunos autores, como los vinculados al *Programa fuerte* y otros (como Pablo Cottet, cuyas consideraciones al respecto trataré más adelante) (Cottet, 2006, p. 86) parecen preferir considerar la ciencia *como una institución* en lugar de una práctica social. Yo me inclino por partir de esta última concepción y, siguiendo a Berger y Luckmann (Berger y Luckmann, 1968), entender que se trata de una práctica social *que llega a institucionalizarse* o a convertirse en institución. La distancia entre ambas formas de ver el asunto, entiendo, es menor. Lo único que me hace optar por la idea de la ciencia como práctica social es que creo que permite rastrear mejor su historicidad y contingencia. A pesar de esto, en lo esencial, no considero que se deriven consecuencias teóricas de importancia de esta diferencia de conceptualización.

truido socialmente una imagen de la ciencia como monstruo ajeno e intratable. De hecho (pp. 84-85), sostienen que investigar requiere de «habilidades cotidianas», «desarrolladas por la mayoría de los adultos y aplicadas en la vida cotidiana», tales como «leer, escuchar, observar, elegir, preguntar, resumir, organizar, escribir y presentar».

Esa lista de habilidades, por un lado, es un buen resumen (¡incluso secuencialmente ordenado!) de lo que se hace en una investigación. Yo sólo agregaría, por otro lado y como detallaré en las páginas siguientes, que esas habilidades, en lo que a la investigación social se refiere, están mucho más reguladas que en la vida cotidiana. (Fin de la nota de esperanza.)

A2.1. El carácter histórico y contingente de la ciencia

Cada sociedad o cultura es única por la naturaleza y el tipo de sus prácticas sociales. O, inversamente: las prácticas sociales y sus características nos dicen mucho del tipo de sociedad en que nacen, se desarrollan y perduran. Pensemos, por ejemplo, en lo muy seguros que son esos pequeños camiones portadores de valores… y lo no tan seguros que son los buses que transportan a la gente a su casa después del trabajo: esa característica del funcionamiento social, como otras, no es fortuita ni arbitraria, nos habla de ciertas estructuras y procesos de base, así como de valores e intereses en juego. Dichos valores e intereses, junto a una serie compleja de otras condiciones sociohistóricas, son la base de las prácticas sociales.

En este sentido, es interesante pensar por qué es que la creación y divulgación de conocimiento científico toma la forma que toma en nuestra sociedad: ¿por qué es elitista?, ¿por qué es tan difícil?, ¿por qué hay gente que la financia?, ¿por qué goza de valoración social? A este respecto dice Lyotard (1984, p. 33): (…) No se puede saber lo que es el saber (…) si no se sabe nada de la sociedad en que aparece.» Y es interesante preguntarse estas cuestiones por una razón: la creación y divulgación de conocimiento científico, como cualquier otra práctica social, *no tiene por qué ser como es*. En tanto toma su forma de ciertas condiciones sociohistóricas, es como es, *pero bien podría ser de otro modo*. De hecho, fue de otro modo en

épocas pasadas y es de otro modo en culturas no occidentales (o no pasadas a degüello por Occidente). En efecto, no existía en aquéllas ni existe en éstas una cosa llamada *ciencia*. Sí existía el conocimiento, claro está, pero en formas por completo diferentes.

Y no es que la ciencia, u otra práctica social, sea algo arbitrario o fortuito, y, por tanto, pueda, sin más trámite, cambiarse a placer. No, como digo, las prácticas sociales están enraizadas en ciertas condiciones sociales que les dan existencia y forma. Pero sí es cierto que la ciencia puede cambiar, como cualquier cosa, en tanto práctica socialmente situada. Y así es: eso que llamamos *ciencia* tiene una historia (por ejemplo, ¡antes no existía!) y cambia constantemente, *a medida que se hace*, ya que la ciencia *no es otra cosa que lo que hacen quienes dicen que hacen ciencia*.[8]

Para ser aun más claro: la ciencia *es su práctica concreta* y no existe al margen de ésta. No hay algo así como un conocimiento eterno, que proviene de la nada y se queda como es: la ciencia cambia… como todo lo humano cambia. Lo importante aquí, en definitiva, es que ese carácter mutable y contingente, que proviene de su naturaleza histórica, da de la ciencia una imagen bastante alejada de la habitual (o de la que promueven quienes creen que hacer ciencia es algo cualitativamente distinto a otras formas de conocer o incluso de vivir), es decir, la ciencia como algo más o menos ajeno —o superior— al discurrir de hombres y mujeres, más firme, más perenne, mejor y casi siempre inmutable.

Es importante tener esto en cuenta a la hora de redactar un proyecto o hacer una tesis: en ese momento, uno *es la ciencia* así como Luis XIV era el Estado. Lo que uno hace, así, tan de entrecasa y en pantuflas, no es esencialmente distinto de lo que hacen aquéllos/as cuyos *papers* y libros leemos y respetamos. ¡A disfrutarlo!, porque es lo más cerca que los/as comunes mortales vamos a estar de la Eternidad.

8 «Todos los universos (simbólicos) construidos socialmente cambian porque son producto de la actividad humana, y el cambio es producido por las acciones concretas de los seres humanos», dicen Berger y Luckmann (*op. cit.*, pp. 146-147). Lo contrario es la *reificación*, concepto que Marx utiliza para describir el proceso por el cual el resultado de las actividades humanas se hace pasar por suprahumano.

A2.2. El carácter constructivo (y no especular) de la ciencia en tanto práctica social

Pues bien, hasta aquí: carácter histórico (es decir, mutable *y modificable*) de esa práctica social que llamamos ciencia. ¿Qué más? Que toda práctica social, como dije antes, emerge de unas determinadas condiciones sociales y, a mi juicio lo más importante en este contexto, *tiende a reforzar o cuestionar un cierto modo de ser del mundo*. Esta característica es común a todas las prácticas sociales y ya fue esbozada en las *Consideraciones preliminares*: se trata de la cuestión de *los efectos*. La ciencia (y la generación de conocimiento en general) *construye versiones del mundo*. En un sentido *realista* o *representacionista* (términos que aclararé más adelante), se podría decir que son versiones de otra cosa distinta de sí mismas, en este caso, de un mundo que existe con independencia de nosotros/as y de nuestras formas de conocer y cuya imagen mejoramos progresivamente: «Antes creíamos que la tierra era plana… ¡Mira si habremos sido pánfilos! En cambio ahora…, *ahora sí* que tenemos todo clarito.»

Hay otra forma de verlo: desde el punto de vista que me gusta a mí, que es el de gente como Richard Rorty (cuyos desarrollos trataré más adelante), las versiones *son el mundo*. Es decir que no hay otra cosa que versiones. La frase es breve: «las versiones *son el mundo*». Se escribe y se lee rápido, pero lleva veneno: barre de un plumazo más de dos milenios de darle vueltas a ideas como *Verdad*, *objetividad*, *cosa en sí*, *necesidad/ accidente*, *esencia/ apariencia* y otras similares. En las ciencias sociales en particular, esas versiones construyen (literalmente) los «hechos» tal cual llegamos a conocerlos: «describen» procesos históricos, configuran actores/actrices sociales, echan culpas, explican fenómenos, predicen el futuro, sostienen instituciones (o las desafían), crean patologías mentales mientras ponen otras en desuso, encumbran o defenestran autores/as y teorías, etc. Desde este punto de vista, la ciencia —aunque no sólo ella— *crea el mundo* (y no en el sentido *light* que esta afirmación ha llegado a adquirir dentro de las ciencias sociales, sino en el sentido más radical que pueda pensarse, que es éste: «Las versiones son el mundo»).

Pensemos en un ejemplo: no da lo mismo decir que la homosexualidad es una *enfermedad* que decir que es una *orientación sexual*.

La «ciencia» ha dicho ambas cosas. La pregunta, en lo que aquí importa y desde este punto de vista, no es en qué versión reside la Verdad o qué encarnación de la ciencia —aquélla del DSMII o ésta del DSMV— es *la correcta* o *representa más fielmente* lo que la homosexualidad *verdaderamente es*. Dado que la homosexualidad no existe al margen de lo que como sociedad hemos hecho de ella (es decir, al margen de lo que hemos escrito, de lo que hemos dicho, de lo que hemos divulgado, de las políticas que le hemos asociado, de cómo nos comportamos respecto de homosexuales y lesbianas, etc.); dado que, decía, la homosexualidad *no existe* al margen de todo ello, no tiene ningún sentido hacer preguntas del tipo: ¿es la homosexualidad *realmente* una enfermedad?, ¿cuál es su *verdadera* naturaleza?, ¿los homosexuales y las lesbianas son *objetivamente* malos/as al margen de lo que los/as agentes sociales interesados/as dicen? Porque si se considera que la homosexualidad es algo *en sí*, algo distinto de lo que se ha dicho o puede decir de ella, ¿qué forma tendría? ¿Cómo serían unos homosexuales que nadie ha visto? ¿Cómo serían unas lesbianas de las que nadie ha hablado? ¿Cómo es esa «enfermedad» que nadie ha descrito? Y si un buen día llegamos a esa *cosa en sí* que es *la Homosexualidad Trascendental*, que espera pacientemente allí fuera a que nosotros la alcancemos, tal como parece que esperó a Freud el inconsciente, ¿qué haremos para conocerla «objetivamente» y hablar de ella sin la mancha de lo humano? ¿Cuánto durará esa homosexualidad como *cosa en sí* antes de que le dejemos nuestras huellas dactilares?

Es, entiendo, un camino a ningún lado. Lo que habría que preguntarse es, más bien, qué mundo tiende a crearse si decimos que un porcentaje de la población está enferma o si decimos, simplemente, que a ese porcentaje de gente le gusta hacer cosas distintas de las habituales. En el primer caso, por ejemplo, habrá que tratar de curar a esos/as enfermos/as (y prohibirles hacer cosas, como prohibimos hacer cosas a todos/as los/as enfermos/as). En el segundo caso, habrá que preguntarles qué hacen (¡quizás sus hábitos de perro verde acaben por gustarnos!) y comprar vacunas contra la gripe con el dinero que íbamos a gastarnos en devolver las ovejas negras al rebaño.

En fin, y retomando los aspectos políticos y éticos asociados a la tarea de investigar: la producción de conocimiento produce efectos sociales de todo tipo: informa políticas públicas, tiene acceso a los medios masivos de comunicación, sirve de insumo para diversos actores/actrices sociales, crea (literalmente) un «estado de cosas» que otros/as darán por bueno y citarán en sus propias investigaciones, refuerza o cuestiona instituciones... Por todo ello, quien hace ciencia debería preocuparse por los (posibles, pensables) efectos de su trabajo. Al menos, reflexionar sobre el tema. ¿Qué imagen del mundo propongo con esta investigación? ¿A quién podría servir esta información? ¿A quién podría amargarle la vida? ¿Qué tipo de personas y de relaciones sociales propone y promueve? ¿Qué dios de Weber se pondrá contento cuando termine mi trabajo?

A2.3. La dimensión institucional de la ciencia

Sigamos. Las prácticas sociales, decía antes, suelen tener alguna *filiación institucional* (o, según otras miradas —ver nota 7—, ser ellas mismas instituciones). ¿Qué significa esto? Berger y Luckmann en su clasiquísimo *La construcción social de la realidad* (*op. cit.*) cuentan cómo las «actividades humanas» (p. 73) se transforman en hábitos y, luego, *se institucionalizan*. Cuentan, en definitiva y para seguir con la terminología que he usado hasta aquí, cómo se formalizan las prácticas sociales menos estructuradas y se convierten en estables y cuasitotémicas (es decir, en instituciones). Lo importante en lo que aquí interesa es que la institucionalización «aparece cada vez que se da una tipificación recíproca de acciones habitualizadas por tipos de acciones», es decir, cuando la misma gente (o los mismos tipos de gente) hacen las mismas cosas del mismo modo durante mucho tiempo.

Ejemplo: dos amigos salen a pescar los domingos. Salen un domingo, y el siguiente, y el otro. Tanto les gusta pescar y tan bien se lo pasan, que deciden invitar a otros/as amigos/as a sumarse a la actividad. Deciden un lugar de reunión, piden permisos a la autoridad. Ante el éxito, ponen todos/as un poco de dinero y alquilan una camioneta para llevar los equipos, luego compran una y, más tarde, adquieren un pequeño terreno y construyen una cabaña

para quedarse a dormir en el campo. Empiezan a cobrar una cuota para mantener la cabaña. Discuten, votan y regulan la forma en que otras personas pueden sumarse a la actividad. Asignan tareas: mantenimiento de equipos, seguridad, contabilidad. A la larga, no caben todos/as en la cabaña y deciden ir turnándose: un grupo cada fin de semana. Con el conocimiento adquirido con tanta pesca, comienzan a impartir cursos. Para ello, deben dar aviso a la institución que regula esas cuestiones y demostrar que son personas idóneas para enseñar… y etc. Así, los dos amigos que salían a pescar… ¡se han transformado en una institución! Y, para los que nazcan diez, quince o veinte años después, la *Asociación amigos de la pesca con mosca* será tan real (y tan «incuestionable» y «natural») como los ponis y los cumulonimbos.

El caso de la ciencia no es tan diferente: hay una historia (más larga, eso sí) de prácticas sociales devenidas hábito y luego instituciones que ha resultado en esta bolsa de gatos que hoy conocemos como *práctica científica*. Evidentemente, no es una historia simple ni monolítica (más bien deberíamos hablar de *historias* contadas *a posteriori*): el conflicto es su sino, tanto a nivel transversal (las posturas actuales acerca de lo que la ciencia es o debería ser) como longitudinal (las posturas acerca del desarrollo de la ciencia y de su futuro). Como fuere, hay una serie de otras instituciones que revolotean: las universidades, claro, pero también los gobiernos (en tanto sostenedores financieros de proyectos de investigación, pero también como productores de conocimiento a través de sus agencias), las (grandes) empresas y otras organizaciones menores —fundaciones, *think tanks*, oenegés, etc.— con intereses muy diversos. Estas instituciones, en general, luchan por obtener legitimidad (a menudo quitándosela a otras), por ser reconocidas como idóneas para la tarea de conocer y divulgar: ¡todas quieren navegar bajo la bandera de la ciencia! Sus luchas intestinas son sangrientas: la definición de lo que es «científico» y lo que no tiene efectos muy destacados en términos económicos, de imagen social, de posibilidades de futuro.

La práctica científica y las instituciones vinculadas a ella contribuyen de manera importante a nuestra imagen del mundo, regulan las prácticas de conocimiento (enseñar, aprender, saber),

dan pase y visto bueno a quienes quieren hacer ciencia (investigar) o decir que la han hecho (publicar), monopolizan la Verdad respecto de algunos temas (¿quién, aparte de los/as economistas, puede dar sentido a esos números bizarros?) y, finalmente, proveen recursos intangibles a los Amos del Mundo para que sigan cortando el bacalao. A este respecto, Pablo Cottet (*op. cit.*, p. 186) dice que la misión de las ciencias sociales es «producir un conocimiento que legitime el orden social moderno», que suena mejor. En definitiva, amas y señoras, las instituciones, de todo lo relacionado con el conocimiento científico, ese semidiós de nuestra era (que, por lo demás, vino a reemplazar al dios que Nietzsche dio por muerto: parece que no podemos quedarnos un siglo solos/as…).

Como resulta evidente, la dimensión institucional de la ciencia remite, en buena medida, a cuestiones normativas. Después de todo, ¿qué son las instituciones sino complejos sistemas de normas puestas en acción —actualizadas— por gente que nos dice: «Esto se hace así y no se puede hacer asá»? De acuerdo, hay más en las instituciones que un conjunto de normas (unos objetivos —consensuados o no—, unos espacios, una historia, unas personas, etc.), pero el aspecto normativo, entiendo, es particularmente destacado y, diría, condición *sine qua non* para poder entender algo como una institución.

Volvamos a Pablo Cottet: «Las ciencias sociales pueden ser entendidas como una institución» (Cottet, *ibíd.*, p. 186 y ss.). Esto implica, por una parte y en la línea de lo que dije antes, que no son una «actividad extramundana» y, por otra, que poseen «dos momentos propios»: «lo instituido y lo instituyente» (aquí Cottet sigue a Lourau, 1979). *Lo instituido* sería, para entendernos, «lo que hay». O, más precisamente y siguiendo al autor, el «universo sistemático de conocimiento dispuesto para producir conocimiento sistemático», a lo que yo agregaría la estructura de normas que regulan la práctica de la institución y a la gente que opera como su garante. Ese momento funciona como el punto de partida y condición del segundo, *lo instituyente*, correspondiente a la producción de «conocimiento sistemático», más específicamente, a la «investigación teórico-empírica». Este ciclo —o momentos

«simultáneos»— de la institución es, al mismo tiempo, *el siendo y el haciendo ser de la institución*: «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.» En fin, un tangazo.

De este modo, cuando encontramos una práctica social tan consolidada, con una historia tan larga (y disputada), con un nivel de burocratización tan alto, con tantos vínculos a intereses de todo tipo… ¡no podemos esperar mucha libertad ni mucho margen para el jipismo! De hecho, uno con su proyectito en mano, por lo general, va a dar a un nudo de regulaciones kafkianas y de procesos altamente normados, además de justo al medio de un nido de avispas de posturas acerca de lo que uno está haciendo, sostenidas *por quienes estaban ahí antes*… y ahí quieren mantenerse: los/as académicos/as. Y, como la ciencia no es un invento que uno pueda atribuirse y, además, como uno pretende que ésos/as «que estaban ahí antes» den el visto bueno en la forma de un título, una publicación o un dinerillo, pues no hay más remedio que acatar (al menos hasta cierto punto, como veremos).

Es esto, justamente, lo que Berger y Luckmann plantean luego en su libro: una vez que la actividad humana se ha institucionalizado, la institución así creada (más bien, quienes la mantienen día a día y, en sentido estricto, *son la institución*) se dedica a defender lo hecho: ¡mucho costó llegar hasta aquí para regalar entradas al primero que pase! Así, los/as *insiders* de la institución (que ya pagaron lo suyo) procuran defender el *statu quo* (¡sobre todo el propio, del que depende su salario!), legitimarse y justificar la propia existencia, combatir a los/as desviados/as que dicen que hacen lo mismo pero más barato y poner las cosas difíciles para los/as *outsiders* a través de regulaciones de todo tipo. En fin, los/as *insiders cobran caro el pellejo*.

En un sentido general, la institución (humana en su base) se dedica a mostrarse como algo «distinto de un producto humano» (Berger y Luckmann, *op. cit.*, p. 81). Desde este punto de vista, las instituciones en general y la ciencia y las otras instituciones vincu-

ladas a ella en particular operan como «guardianes de las buenas formas» en un sentido puramente foucaulteano de vigilancia y exclusión. Las últimas, específicamente, luchan por mantener el monopolio, si no de la Verdad, sí de la verdad científica a través de diversos modos de (auto)legitimación y de «vigilancia de las puertas de acceso».

Dicen Berger y Luckmann (*ibíd.*, p. 83):

> Una vez que las instituciones han llegado a ser realidades divorciadas de su relevancia originaria en los problemas sociales concretos de los cuales surgieron, hay probabilidades de que se desvíen de los cursos de acción «programados» institucionalmente. Dicho en forma más sencilla, es más probable que uno se desvíe de programas fijados por otros, que de los que uno mismo ha contribuido a establecer. La nueva generación plantea un problema de acatamiento y su socialización, dentro del orden institucional, requiere que se establezcan sanciones. Las instituciones invocan y deben invocar autoridad sobre el individuo, con independencia de los significados subjetivos que aquél pueda atribuir a cualquier situación particular. Debe mantenerse constantemente la prioridad de las definiciones institucionales de situaciones, por sobre los intentos individuales de nuevas definiciones. Hay que enseñar a los niños a «comportarse» y, después, obligarlos a «andar derecho». Y, por supuesto, lo mismo hay que hacer con los adultos.

Y cuando los autores dicen «los adultos» hay que leer, en este caso: «cualquiera que quiera hacer una tesis y aprobarla».

A2.4. Y, *last but not least*: el carácter normativo de la práctica científica

Este último aspecto institucional de la ciencia me lleva a otro, muy relacionado y que ha surgido aquí y allá: *la normatividad*. Todas las prácticas sociales están reguladas por una serie de normas con diverso grado de formalidad. Dicha serie es más grande y compleja cuanto mayor sea la relevancia o el aprecio sociales de la práctica social/institución. Así, es de esperar que la práctica científica, en tanto institución respetada, prestigiosa y vinculada a la producción de Verdad, ¡tenga normas como para parar un tren! Y así es, hijos/as míos/as. Cualquiera que haya decidido (y podido) acceder a la universidad, sabe que hay mucho que obedecer y bastante menos que opinar.

Sigamos a Lyotard en *La condición postmoderna* (1984) y tomemos, como antes Wittgenstein, el ejemplo del ajedrez: «(…) El juego de ajedrez se define por un grupo de reglas que determinan las propiedades de las piezas y el modo adecuado de moverlas» (p. 27). Es decir que, para poder jugar a eso que se llama *ajedrez* hay que conocer y observar una serie de normas que, podría pensarse, *son el ajedrez mismo*. En efecto, si yo tomo el alfil, lo saco del tablero y me lo pongo en el bolsillo… apenas se puede decir que esté jugando al ajedrez: eso no es una jugada válida porque no se conforma a ninguna de las reglas del ajedrez. Estaría rompiendo con el acuerdo que, supuestamente, he aceptado al ponerme a jugar al ajedrez. Podría estar jugando al *Veo, veo*:

—Veo, veo.
—¿Qué ves?
—Una cosa.
—¿Qué cosa?
—Maravillosa.
—¿De qué color?
—Negro.
—¡Un alfil en el bolsillo de tu pantalón!

Al *Veo, veo* sí… *pero no al ajedrez*. Al menos, no al ajedrez… *según lo hemos conocido*: el juego podría cambiar, como cualquier otra práctica social: podrían, por ejemplo, usarse las piezas en una guerra de oficina o transformarse en leña.

Esto mismo sucede con la ciencia: es una práctica (altamente) regulada y, quien decida jugarla, *deberá seguir las normas*. Dichas normas, aclaro al paso, no son universales: varían según la forma que tome la institucionalidad en cada caso. Es importante hacer notar que la no-universalidad de las normas —es decir, de la ciencia misma— deriva de considerar a la ciencia como una práctica social situada y deja de existir si se considera a la ciencia como algo ahistórico.

En todo caso, para que quede clara la relevancia de esta idea, traduciré del castellano al *estudiantés*: «Para que aprueben tu proyecto deberás acatar las normas que la institución en la que estás prescriba.» La variabilidad de ese *set* de normas es muy grande. Como fuere, suelen ser muchas: haber acreditado una serie de conocimientos anteriores, presentar en tiempo y forma un proyecto que satisfaga todos los requerimientos formales y, sobre todo, conforme a los/as profesores/as guías y a los/as profesores/as lectores/as, acatar en cada punto lo que «los/as guardianes/as» digan que es el canon científico aplicable (desde la forma de redactar, hasta cuestiones más sustanciosas como quién es un/a autor/a digno/a de ser citado/a), defender el trabajo ante un tribunal, particularmente, contra los embates de aquéllos/as a quienes no les gustó (a quienes yo llamo «los/as lectores/as mala onda»), pagar lo que corresponda por tamaño honor y, finalmente, firmar el título donde dice *Firma del/de la interesado/a*.

Este listado es esquemático, lo que existe, más bien, es lo que Foucault llama «micropenalidad» (1975, p. 183): un *set* infinito y difuso de leyes escritas y no escritas que apuntan a regular el comportamiento hasta su más mínimo detalle con el fin de lograr su conformidad a ciertos estándares. Dice Foucault:

> En el taller, en la escuela, en el ejército, reina una verdadera micropenalidad del tiempo (retrasos, ausencias, interrupciones de tareas), de la actividad (falta de atención, descuido, falta de celo), de la manera de ser (descortesía, desobediencia), de la palabra (charla, insolencia), del cuerpo (actitudes «incorrectas», gestos impertinentes, suciedad), de la

> sexualidad (falta de recato, indecencia). Al mismo tiempo se utiliza, a título de castigos, una serie de procedimientos sutiles, que van desde el castigo físico leve a privaciones menores y a pequeñas humillaciones. Se trata a la vez de hacer penables las fracciones más pequeñas de la conducta y de dar una función punitiva a los elementos en apariencia indiferentes del aparato disciplinario: en el límite, que todo pueda servir para castigar la menor cosa; que cada sujeto se encuentre prendido en una universalidad castigable-castigante. «Con la palabra castigo, debe comprenderse todo lo que es capaz de hacer sentir a los niños la falta que han cometido, todo lo que es capaz de humillarlos, de causarles confusión: … cierta frialdad, cierta indiferencia, una pregunta, una humillación, una destitución de puesto.»

Así, podemos entender la ciencia como una serie de normas, socialmente creadas y sostenidas, que regulan la práctica social de producir y divulgar un tipo particular de conocimiento. Desde este punto de vista, investigar —escribir un proyecto, hacer una tesis— consiste, en buena medida, *en obedecer y conformarse*: «pagar el derecho de piso» que permite decir que lo que uno hace o hizo… *es ciencia*, y no seguimiento dogmático, revelación, paraciencia, espiritismo o alguna de las otras formas en que también se adquiere conocimiento. Como escribí por ahí (Bassi, 2008, p. 301): «(…) nosotros mandamos, y mandamos que no entre quien no se doble.»

Rubia: ¡Qué mala onda qué tenés!
Yo: Pero es que es así.
Rubia: Pintás a la universidad como si fuera una cárcel…
Yo: En cierta forma lo es.
Rubia: No te hagás el bonito que yo también leí *Vigilar y castigar*.
Yo: Bueno, Foucault dice que tienen cosas en común. Dice: …
Rubia: Ya sé qué dice. Pero motivá un poquito también.
Yo: Vale. Más adelante creo que voy a decir algo más tipo autoayuda…

Mala o buena onda, la dimensión institucional/normativa de la práctica científica no puede ignorarse, más que nada, porque llega

«bien abajo»: no es algo alejado de la vida diaria de académicos/as y estudiantes. De forma buenista puede verse así: «La sociedad —y en una sociedad *à la* Rousseau habría que pensar— necesita asegurarse de que quienes van a ejercer algún tipo de función pública u ocupar algún rol social relevante cumplan con los requerimientos mínimos en cuanto a conocimiento y pericia.» (Suena bien.) En modo cínico puede verse así: «Las instituciones son una forma de violencia socialmente legitimada: no preguntan, sólo imponen. Así, antes que nada, cumplen una función disciplinaria y de control.»

Como soy más cínico que buenista, doy mi voto a la segunda opción. Considero —y no digo nada nuevo con esto— que las instituciones juegan un rol clave en el control social (y en el disciplinamiento en un sentido general). La educación formal toda puede pensarse de ese modo: aquella imagen en *The Wall* de los/as estudiantes cayendo en una máquina y saliendo todos/as uniformados/as y peinaditos/as sería una buena —aunque manida— ilustración para esta idea. En el caso concreto de los proyectos y de su realización, es evidente que existe un cierto margen de libertad de acción (hablaré de ello más adelante), pero creo que es más bien menor si se lo compara con todo lo que está normado. En buena medida, hacer un proyecto idóneo y aprobar una defensa de tesis *implica conformarse a la legalidad que rija en el entorno académico donde cada uno se mueve*. De nuevo, creo que un análisis foucaulteano viene como anillo al dedo en este punto.

Pero bajemos a la tierra y traduzcamos al *estudiantés*: esto quiere decir, a nivel usuario/a, que hay preguntas que surgen al formular un proyecto (y después) que, ¡*attenti*!, *no tienen una respuesta teórica o metodológica*. Ejemplos: «¿Puedo utilizar metodologías poco ortodoxas o poco utilizadas, como la Investigación-Acción Participativa o la etnografía?», «¿Puedo utilizar una técnica de análisis creada por mí?», «¿Puedo no incluir algo de lo que se exige en el formato de proyecto o proponer un formato diferente?», «¿Puedo no citar según normas APA (*American Psychological Association*) o según las que sean?», «¿Puedo usar a tal o cual autor o incluir tal o cual teoría?», etc.

Todas estas preguntas *no tienen una respuesta dada ni estándar*, es decir, no tienen una respuesta que pueda justificarse teórica o

metodológicamente… *al margen de las particularidades de la institución en la que uno pretende avanzar con su trabajo. Las respuestas son, al menos parcialmente, institucionales.* Así, por ejemplo, ciertos/as autores/as son parias en según qué entornos. Otros/as son referencia obligada. Hay gente, por ejemplo y ya que he hablado de Foucault, que lo ama… y hay gente que ya está harta de sus gafitas de intelectual y piensa que es hora de pasar a otra cosa. De modo similar, ciertas metodologías no gozan de prestigio en según qué departamentos. Otras se consideran el paradigma de «lo científico». Ciertas formas de proceder —como el uso de la voz pasiva para redactar textos— son ineludibles para según qué académicos/as. Para otros/as, como yo, el uso de la voz pasiva es una forma de engaño.

En definitiva, «la ciencia» no existe al margen de la forma que toma en cada lugar concreto y, a su vez, esa forma se encuentra en buena medida determinada por las características de la institución de la que se trate. En cualquier caso, este proceso de disciplinamiento que caracteriza a la producción de conocimiento científico tiene un efecto directo sobre el tipo de cosas que se pueden decir (y se dicen) «científicamente hablando»: no puede hacerse cualquier cosa, no puede decirse cualquier cosa. *Existe un canon*, variable, contingente, situado… *pero canon al fin.* Con ese canon deben lidiar —quien más, quien menos— los/as que quieran realizar un proyecto, hacer una investigación (institucionalizada), aprobar un programa, recibir un papel que acredite lo actuado, ser reconocido/a socialmente como «sociólogo/a» o «magister en mercadotecnia», etc.

A este respeto dicen Blaxter *et al* (*op. cit.*, p. 37) que los/as investigadores/as (es decir, en lo que aquí importa, los/as tesistas) deberán «tomar en cuenta a aquéllos —en este caso, todos/as los/as evaluadores del proceso de formulación y realización de tesis— para quienes están investigando y no olvidar sus reglas y expectativas». «Reglas y expectativas» que pueden ser «explícitas o tácitas» (p. 45), por lo que, además de lo que está habitualmente prescrito en los documentos que regulan la práctica de formulación de proyectos y realización de tesis (las reglas explícitas), habrá que conocer (¿adivinar?) ciertas

otras reglas (las tácitas) que, no por ser «tácitas» pierden fuerza regulatoria y disciplinaria. Entran aquí, claro, todas las cosas que no «les gustan» a los/as evaluadores/as, sus preferencias, sus debilidades teóricas, sus manías, sus obsesiones y un largo *etcétera*.

Así, el resultado final de un proceso disciplinario de este tipo es un conocimiento socialmente visible, legitimado, respetable, publicable, serio… a costa de ser dócil, quedo, previsible, inofensivo. (Este manual, aunque quizás no lo parezca, es todo eso. Si no, *no sería*. Recordemos el *para qué* de Ibáñez y Cottet.) Ése es el precio: *la legitimación social es el resultado de la conformidad y la obediencia*. En cierto modo, el solo hecho de que una determinada producción científica haya pasado todos los filtros (¡que Alá sabe que son muchos!) asegura que no implicará (grandes) desórdenes al orden público, intolerables afrentas a las buenas costumbres ni molestias para los/as que cortan el bacalao. ¡Por algo es que ha pasado los filtros! Habrá que buscar los discursos verdaderamente díscolos (o con efectos verdaderamente contrahegemónicos) en otro lado.

Rubia: Así como lo ponés, no existiría el cambio en la ciencia…
Yo: Tenés razón.
Rubia: ¿Y?
Yo: Y… que los cambios no son violentos. La contracorriente total es imposible. No hay tesis aprobada que no haya sido más o menos dócil al orden establecido. Pero, de a poquito, quizás, se va removiendo el avispero. Así cayó la Unión Soviética, después de todo…
Rubia: Te contradecís.

Cierro esta sección con un apunte buena onda (para variar): así es como es, o como yo la veo (que, según Borges, *es lo mismo*)[9], la

9 Genial como siempre, Borges resume el antirrepresentacionismo en una frase: «Mi relato será fiel a la realidad o, en todo caso, a mi recuerdo personal de la realidad, *lo cual es lo mismo*» (las cursivas son mías). Cita tomada del cuento *Ulrica*, en *El libro de arena* (1975).

cuestión de la generación de conocimiento científico, *pero no tiene por qué seguir siendo*. Dudo que podamos escapar a los aspectos disciplinarios (¿cómo podríamos?), pero las formas bien pueden ser otras. Tendrá que ser de alguna forma: la vida en sociedad no puede pensarse sin estrategias de mantenimiento del orden. Siendo bergeryluckmanneano, el proceso sería: hábito, institucionalización, mantenimiento del orden… *y desafío a lo instituido*. En esto último reside la esperanza: están las fuerzas que tienden al orden… *y están las otras*. Por ello, la ciencia (o, mejor, su forma institucional) no tiene que ser necesariamente como es, *puede ser de otro modo*. (En esto consistiría la libertad: en poder elegir la jaula.) Siguiendo bergeryluckmanneano, hay que decir que esa estructura de prohibiciones y permisos son contingentes y existen *porque se sostienen en la actividad humana*. De este modo, *la ciencia se hace haciéndola*, por lo que nada es imposible. Con suerte, en unos años, no habrá que hacer proyectos y los repartan en las panaderías…

Rubia: Amén.
Yo: Sí, amén.

A3. A lo que quería llegar (pero me demoré): la ciencia como un *juego de lenguaje*

Hay una forma más amigable (y, en lo que nos convoca, quizás más pertinente) de entender el aspecto normativo de la práctica científica y es acudiendo a algunos conceptos que me gustan mucho: el de *juegos de lenguaje* de Ludwig Wittgenstein y el de *mundo de la vida* de Edmund Husserl y su fiel escudero Alfred Schütz. Por ahí, llegaremos a la noción central de este apartado: la idea de *investigación como traducción*. Veamos.

Ludwig Wittgenstein es (era) un tipo muy querible, para qué nos vamos a engañar. Tiene ese carisma de *rockstar* que no tienen ni Ricœur ni Kristeva, por nombrar a dos muy inteligentes… pero

con onda igual a cero. No es el único, claro. Nietzsche también tenía ese *noséqué*: yo creo que porque se volvió loco y abrazó un caballo en Turín. Y Foucault, claro, por la pelada y las gafitas esas. Judith Butler lo tiene, sobre todo cuando se enfunda en chaquetas para andar en moto. Humberto Eco evidentemente no. Habermas tampoco. Žižek, en cambio, sí (por esas tildes raras en su nombre, porque escribió para la revista *Playboy* y quizás también porque parece siempre recién levantado y sin desayunar). En el caso de Wittgenstein el *academic sex appeal*, me parece, tiene que ver con que el tipo no encaja fácilmente en ningún molde: nació acomodado y decidió ser pobre. Se deshizo de su herencia… *dos veces*. La primera donando dinero anónimamente a poetas austríacos (como Rainer Maria Rilke). No logró así su anhelado ascetismo: años después y debido a las buenas artes gerenciales de su padre (quien había dejado ordenado diversificar las inversiones de los Wittgenstein tras su muerte), descubrió con espanto que era aun más rico que antes de su intento de desclasamiento. Volvió a intentar repartir la herencia, pero esta vez sus hermanas y su abogado se las arreglaron para que el dinero quedara en familia y no en manos de poetas de vida disipada. Pintaba para la ciencia dura y acabó filósofo: comenzó estudios de ingeniería y trabajaba en la construcción de una hélice para aviones… cuando vio la luz, se interesó por la lógica y la matemática y se fue a estudiar con el macho alfa del asunto: Bertrand Russell. En el ínterin, tres de sus cuatro hermanos irían suicidándose. Escribió su principal obra —la única publicada en vida: el *Tractatus logico-philosophicus* (1922)— mientras luchaba como voluntario en la Primera Guerra Mundial (que no fue precisamente una «guerra de *joystick*» como las de ahora: fue una guerra de trincheras, librada con armas rudimentarias que a veces disparaban para atrás; una guerra de andar hundido hasta las rodillas en agua y barro, sin *goretex* ni *thinsulate*). Como parece que no había tenido bastante con ser capturado y disfrutar de una estancia en un campo de concentración italiano, se volvió a ofrecer como voluntario en la Segunda Guerra Mundial, en la que participó como vigilante y enfermero. Dejó la filosofía y fue (un intolerante) maestro de

escuela primaria y hasta jardinero en un monasterio. Pasó meses aislado en sendas cabañas, en Noruega —construida por él mismo, sobre la ladera de un cerro, junto a un lago— y en Irlanda, pensando. Invirtió años de su vida —1926 a 1928— en construir una casa imposible y falta de «salud» para una de sus hermanas (que no tenía problemas con haber heredado la fortuna de su padre y hacer uso de ella).

Pero, sobre todo, traicionó a sus fans y se desdijo: el *Tractatus* generó un montón de *groupies* dentro de los ámbitos filosóficos de la época (entre ellos, los muchachos del Círculo de Viena) y, cuando no tenía más que hacer que vivir de lo hecho como Paul McCartney, dio un giro de 180 grados a su pensamiento y escribió exactamente lo contrario, al menos en algunos puntos, de lo que había escrito antes. A sus mentores y a sus fans casi les da un soponcio. Y, claro, murió joven, a los 63 años, algo que siempre ayuda para convertirse en mito. Ah, y hay rumorología avanzada y teorías de la conspiración acerca de su orientación sexual (en el caso de que su vida necesitara de otra arista «misteriosa»…). Como fuere, bastante para tener ese *noséqué*, digo yo…

Raya para la suma: Wittgenstein, utiliza un término, en el libro *Investigaciones filosóficas* (publicado en 1952, tras su muerte), que es uno de sus grandes *hits*: *juegos de lenguaje*. Definir el término es complicado. Más bien, uno se va «haciendo a él» a medida que lee los muchos ejemplos que Wittgenstein provee y discute. A él mismo no parece molestarle esta indefinición (Wittgenstein, 1952, p. 33):

> ¿Cómo le explicaríamos a alguien qué es un juego? Creo que le describiríamos juegos y podríamos añadir la descripción: "Esto, y cosas similares, se llaman 'juegos'". ¿Y acaso sabemos nosotros mismos más? ¿Es acaso sólo a los demás a quienes no podemos decir exactamente qué es un juego? Pero esto no es ignorancia. No conocemos los límites porque no hay ninguno trazado.

Y es difícil definir qué es un juego por la misma razón que es difícil definir cualquier cosa: es poco probable encontrar algo (¿la esencia?) que abarque a todo lo que llamamos *montaña* o *constitución*. Pero esto tampoco parece preocupar a nuestro héroe: los

límites entre conceptos son siempre poco claros. Dice Wittgenstein: «Puede decirse que el concepto de "juego" es un concepto de bordes borrosos.» De acuerdo, no hallaremos *la* definición, pero igual podemos aprender qué es un juego de lenguaje (o cualquier cosa) y *lo hacemos mediante el uso de tales conceptos*. Esta opción habría agradado a Wittgenstein: al inicio de las *Investigaciones filosóficas* sostiene que captar el significado de una palabra no es vincularla a la cosa que nombra, *sino aprender su uso*. Así, saber lo que una palabra significa es saber usarla en unas condiciones determinadas y dentro de un juego de lenguaje determinado. En efecto, cuando aprendemos una palabra no sólo aprendemos su significado («*Eso* —y podemos señalar— es una rueda»), sino que aprendemos *cómo usar* esa palabra: en qué situaciones, para lograr qué, según qué principios.

A pesar de esto, Wittgenstein intenta una definición que, por mi parte, es muy poco clara. Casi es mejor hacerle caso y atender a cómo usa la expresión *juego de lenguaje* para saber qué quiere decir. Dice (*ibíd.*, p. 10):

> Podemos imaginarnos también que todo el proceso del uso de palabras en (2) es uno de esos juegos por medio de los cuales aprenden los niños su lengua materna (se refiere al hecho de señalar algo y ponerle un nombre o rotularlo). Llamaré a estos juegos «juegos de lenguaje» y hablaré a veces de un lenguaje primitivo como un juego de lenguaje. Y los procesos de nombrar las piedras y repetir las palabras dichas podrían llamarse también juegos de lenguaje. Piensa en los muchos usos que se hacen de las palabras en los juegos de corro. Llamaré también «juego de lenguaje» al todo formado por el lenguaje y las acciones con las que está entretejido.

Se los dije: no es muy claro. Sobre todo eso de «las acciones»: ¿acaso un juego de lenguaje tiene también un carácter no lingüístico? Y, para peor, eso es lo más parecido que hay a una definición… Wittgenstein (como Nietzsche) era así: no le iba la precisión ni la verborrea tan habitual en los textos filosóficos. Escribía en aforismos, casi en apuntes. Sobre todo, parecía renegar de una obra acabada, cerrada, perfectamente inteligible. Los libros publicados tras su muerte retienen ese carácter fragmentario: son, más bien, murmuraciones, reflexiones abiertas que nunca dan nada por

finiquitado. Wittgenstein da ejemplos, hace preguntas, avanza y vuelve, a veces se contesta, a veces no… y repregunta otra vez. Sus textos operan como invitaciones a pensar, como provocaciones y desestabilizaciones, y nunca como material ya pulido para absorber. Así las cosas, no sé si era razonable esperar una definición como para diapositiva de *PowerPoint*…

Como fuere, después de sus ejemplos de juegos de lenguaje y del uso que hace del término en otras obras, a mí me parece que lo central es que son *una forma regulada de utilizar ciertos términos*. Leyendo y viendo cómo Wittgenstein usa la expresión *juegos de lenguaje*, diría que puede entenderse que un juego de lenguaje es, dicho mal y pronto, *una forma particular de hablar* (me excomulgarán de la academia por esto), que tiene las siguientes características:

i. Proviene o toma sus características de una «forma de vida»: hablamos como hablamos… porque vivimos como vivimos y porque somos el tipo de seres que somos. (Aquí puede verse que yo opto por ignorar aquello de «Llamaré también "juego de lenguaje" al todo formado por el lenguaje y las acciones con las que está entretejido.» Me parece que, si así fuera, un juego de lenguaje *incluiría* una forma de vida, en lugar de estar relacionado con ella. Prefiero entender juegos de lenguaje y formas de vida como dos dimensiones diferentes aunque íntimamente relacionadas. Creo que mi tesis es sostenible si, además de la definición que he dado, se presta atención al uso que Wittgenstein hace de los conceptos.)
ii. Está regulada, no sólo por las reglas provenientes del lenguaje como código, es decir, de las reglas sintácticas, gramaticales u ortográficas, sino también por reglas empíricas acerca de cómo, para qué y en qué circunstancias es apropiado utilizar una determinada expresión (Wittgenstein no lo dice, pero podríamos llamar a esto *reglas pragmáticas*)
iii. En tanto proviene de unas condiciones concretas y es funcional a ellas, dicha *forma de hablar* es propia de un contexto determinado y, por tanto, particular (es decir, está regulada por reglas específicas, no universales)

iv. Puede entenderse como una *herramienta*, más que como una simple descripción de un estado de cosas.[10] El lenguaje pasa del rol descriptivo asignado por la filosofía analítica del lenguaje y por el positivismo lógico (el Círculo de Viena, influido por Wittgenstein) a un rol *constructivo* (veremos esto en detalle más adelante, al revisar la relación entre ciencia y verdad)

A3.1. Los juegos de lenguaje emergen de una forma de vida

Consideremos con más cuidado la lista. Un *juego de lenguaje* sería una *forma de hablar* que se aprende y que está regulada no sólo por las reglas propias del lenguaje como código (reglas gramaticales y demás, que son reglas *abstractas*), sino por reglas *situadas* y *contingentes*, conocidas como reglas pragmáticas. En este sentido, podemos afirmar que *un lenguaje proviene de una forma de vida*, a la que es funcional. Esta funcionalidad explicaría aquello que se dice de los/as esquimales y el color blanco, que en realidad es de la nieve: los/as esquimales tienen muchas palabras diferentes para designar la nieve según si está cayendo, en el suelo, pisada o virgen, sobre un árbol, etc. Y esto tiene sentido, claro: *les hacen falta todas esas designaciones*, viviendo, como viven, en un mundo de nieve.[11] Si así no fuera, su

10 Al decir esto, Wittgenstein se está peleando consigo mismo, con sus mentores y con toda la tradición de la filosofía analítica del lenguaje (que él mismo contribuyó a reforzar), para la que el único propósito del lenguaje es describir fielmente el mundo. Al decir esto, Wittgenstein no sólo ofende a sus fans, sino que también contribuye importantemente a lo que se conoce como el *giro lingüístico* en filosofía (Rorty, 1967; para un muy buen resumen, ver Ibáñez, 2006). Es imposible entrar aquí en detalles, pero es difícil sobrestimar el impacto del giro lingüístico sobre las ciencias sociales, en tanto produjo una transformación radical de: i) el tipo de tarea que son o deberían ser la filosofía y las ciencias sociales, ii) la forma de entender el lenguaje y su vinculación con la «realidad», iii) la valoración del lenguaje cotidiano y del lenguaje científico y iv) la orientación epistemológica de las ciencias sociales pospositivistas en general que, desde ese momento, pasan a estar caracterizadas casi todas por una u otra forma de *relativismo* (como es el caso de las posiciones constructivistas o construccionistas) (Íñiguez-Rueda, 2006, p. 51 y ss.).

11 Otro ejemplo muy simpático que provee Ortega y Gasset en *Miseria y esplendor de la traducción* es éste: el idioma de los/as vascos/as (el euskera) no tiene una palabra para designar a dios (me resisto a ponerlo con mayúscula, pero ya saben de quién hablo). Tienen una palabra —*Jaungoikua*— que significa *señor de lo alto*, pero no tienen una palabra para *dios*. Conociendo lo que conozco de los/as vascos/as, esa ausencia tiene pleno sentido.

lenguaje sería muy tosco y no les serviría para nada. Sería como si nosotros, en nuestra vida de urbanitas, llamáramos de la misma forma a los buses, a los autos, a las llaves y a las chaquetas: *reloj/relojes*. Si así fuera, podríamos escuchar este diálogo sin sorprendernos:

—Me voy.
—No te olvides los relojes.
—Ah, sí, cierto. ¿Dónde están?
—Deben estar en el reloj que te pusiste ayer.
—Vale, gracias.
—¿Te vas en reloj o en reloj?
—En reloj.
—Bueno, que tengas un buen día.

Esto destaca la forma en que Wittgenstein entiende al lenguaje: *como una herramienta* (por eso dije antes que, en tanto fan de Wittgenstein, pretendía que este manual sirviera como herramienta, algo que, por lo demás, seguro que no he logrado hasta ahora). Y esa herramienta… *es una herramienta situada*, no una genérica: no puede entenderse el significado de una palabra al margen de cómo se usa, en qué contexto, para qué, por qué tipo de personas, etc. Dice el autor (1952, p. 11):

> Piensa en las herramientas de una caja de herramientas: hay un martillo, unas tenazas, una sierra, un destornillador, una regla, un tarro de cola, cola, clavos y 12 tornillos. Tan diversas como las funciones de estos objetos son las funciones de las palabras.

Desde este punto de vista, y según la feliz expresión de Austin (1962), las palabras *hacen cosas*, es decir, no sólo sirven para describir un mundo… sino que contribuyen a crearlo (volveré sobre esto luego).

Por ahora, baste decir que, si nos creemos el cuento, no hay *un* significado para cada palabra. Más bien, y según el aserto básico de la pragmática, el significado proviene, al menos parcialmente, *del contexto de enunciación*. Piénsese, por ejemplo, en la expresión «¡Te has lucido!», proferida por una madre a un

niño que acaba de romper un vidrio de un pelotazo. Evidentemente, si el niño contestara «Gracias, mamá», resultaría claro que no entendió el significado de la frase (que, en este caso, es el contrario del literal: ¡así de poderoso es el contexto en la asignación de sentido!).

Comprender la asociación convencional entre cosas y palabras (es decir, los nombres o rótulos de las cosas) *es sólo el principio*. Es más, para Wittgenstein, un código que no se usa o un código *in abstracto* son «las ruinas de un sistema» (*ibíd.*, p. 189) o, lo que es lo mismo, algo sin vida, incluso sin sentido. Wittgenstein llama a las definiciones de un sistema tal «límites»: por ejemplo, yo puedo definir qué cosas va a indicar la palabra *bicho* y asigno así los límites de la palabra *bicho*. Pero ese límite puede ser violentado, como se hace en la poesía, en una metáfora o en el uso cotidiano del lenguaje («¡Eres un bicho!»), ya que no se pueden precisar *a priori* todos los usos posibles de ninguna palabra: «Así, pues, si trazo un límite, con ello no se dice para qué lo trazo» (*ibíd.*, p. 119). Podríamos, entonces, pensar en un juego de lenguaje en el que *bicho* significara *cielo*, o cualquier otra cosa.

Wittgenstein da el siguiente ejemplo (*ibíd.*, p. 172):

> Los niños juegan este juego. De una caja dicen, por ejemplo, que ahora es una casa; y a continuación la interpretan completamente como casa. Se ha tejido en ella una ficción. «¿Y ve el niño la caja como casa? Se olvida por completo de que es una caja; para él es realmente una casa.» (Para ello hay ciertos síntomas.) ¿No sería entonces también correcto decir que la ve como casa? Y quien pudiera jugar así, y en una situación determinada exclamara con un tono especial «¡Ahora es una casa!», ése le daría expresión al fulgurar del aspecto.

De hecho, las palabras nos parecen claras y transparentes si hacemos caso omiso de elementos contextuales, es decir, si sólo nos atenemos a su significado convencional que está dado por el lenguaje en tanto código: «(…) No es de extrañar que una palabra, pronunciada aisladamente y sin propósito, parezca llevar en sí misma un determinado significado» (*ibíd.*, p. 179). Pero, si seguimos a Wittgenstein, esa transparencia proviene de que se trata de palabras muertas y, por tanto, inútiles para su uso habitual.

En este sentido, no hay *un* significado *a priori* para las expresiones lingüísticas: «Queremos establecer un orden en nuestro conocimiento del uso del lenguaje: un orden *para una finalidad determinada*; *uno* de los muchos órdenes posibles; no *el* orden» (*ibíd.*, p. 48, las cursivas son mías). Así, «las interpretaciones (de una palabra) *solas* no determinan el significado (…). No se puede adivinar cómo funciona una palabra. *Hay que examinar su aplicación* y aprender de ello» (*ibíd.*, p. 72, las cursivas son mías). Para comprender incluso un diálogo cotidiano simple hace falta comprender la forma de vida de quienes se embarcan en él, el tipo de problemas que hallan en sus caminos, los valores que los/as inspiran, qué pretenden lograr con el uso de una determinada expresión, qué tipo de relaciones los/as unen, etc. *Al margen de todo ello, no hay sentido para las palabras.*

Esto supone, como postula la pragmática, que la misma palabra puede designar «realidades» diferentes dependiendo de factores contextuales. Al respecto dice Wittgenstein (1977, p. 2):

> Si digo de un pedazo de papel que es blanco puro y si se colocara junto a él nieve y ésta entonces pareciera gris, en su medio ambiente normal yo, de todos modos, tendría razón en llamarlo blanco y no gris claro. Pudiera ser que en, digamos, un laboratorio, usara un concepto de blanco más refinado (en donde, por ejemplo, usara también un concepto más refinado de determinación precisa del tiempo).

Creo que este pasaje —extraído de *Observaciones sobre los colores*— deja bien en claro que la palabra «blanco» podría designar colores diferentes de acuerdo al contexto en que es utilizada. Así, podría indicar algo «blanco puro» o algo «gris claro», dependiendo de si estoy haciendo *trekking* en la montaña o investigando en un laboratorio. En tanto formas de vida diferentes, esos dos contextos tienen necesidades diferentes: puede que en un laboratorio, como dice Wittgenstein, se necesite una definición más «refinada» de blanco mientras que, en la montaña, bastaría con que decir que algo es blanco nos permitiera diferenciar un objeto blanco de uno verde, marrón o azul. *No necesitamos más.* Wittgenstein sostiene que tendríamos «razón» (vaya palabrita) en decir que «blanco» y «gris claro» pueden, en ciertas condiciones, *indicar el mismo color* (algo

que, claro, va contra la idea de que una palabra debe designar siempre una sola y la misma cosa).

Por otra parte, si el lenguaje es un emergente de una forma de vivir y se vincula a ella, podemos aprender mucho de cómo habla una determinada sociedad o incluso un determinado grupo, es decir, de los juegos de lenguaje empleados. Podemos entender que los/as esquimales tengan muchas palabras para designar la nieve. Podemos entender que cuando vamos a un país extranjero donde no hablan nuestro idioma captemos muchas cosas al tiempo que se nos pasan otras tantas (literalmente, *no las vemos*). En esta línea, dice Wittgenstein (*ibíd.*, p. 186, las cursivas son mías):

> Pero para estas consideraciones es importante que una persona pueda ser un completo enigma para otra. Eso es lo que se experimenta cuando uno llega a un país extraño con tradiciones completamente extrañas; e incluso cuando se domina la lengua del país. *No se entiende a la gente.* (Y no porque uno no sepa lo que se dicen a sí mismos.) *No podemos reencontrarnos en ellos.*

Podemos entender, también, que existan argots muy específicos en distintas áreas del funcionamiento social. Los *barmen/barwomen* no hablan como los pilotos de coches de carrera… *porque no les hace falta*: se enfrentan a problemas muy diversos (para los/as primeros/as, no hay ninguna necesidad de entender la expresión «cortar la curva»). Podemos ver ahora de forma transparente por qué Wittgenstein dice: «Si un león pudiera hablar, no lo podríamos entender» (*ibíd.*, p. 186). Pero, sobre todo y en lo que aquí importa, podemos analizar críticamente por qué los/as científicos/as sociales han considerado que deben hablar de una forma diferente a la cotidiana y por qué han considerado que deben poner tantas trabas a quienes quieren aprobar una tesis.

A3.2. El carácter normativo de los juegos de lenguaje

En cualquier caso, lo más importante es la idea de *juego de lenguaje* como una forma de hablar proveniente de una determinada forma de vida y regulada por una serie de reglas más o menos difusas que, más que conocerse, *se aplican* (la gente común puede no saber

qué distingue un adverbio de un sustantivo y eso no les impedirá usarlos correctamente…). Así, *podemos considerar a la ciencia como un juego de lenguaje*: proviene de una determinada forma de vida (cuyas características podemos intuir: sus intereses, sus miedos, sus valores, sus necesidades) y está regulada por normas: si se quiere jugar el juego de lenguaje de la ciencia *no se puede vivir de cualquier forma, no se puede hablar de cualquier forma*. En efecto, puede pensarse la ciencia como en una forma característica de hablar, que encuentra su raíz original en la forma de vida que le dio origen: el Renacimiento y la Modernidad (Villoro, 1992). (Las íntimas relaciones y los curiosos isomorfismos entre la ciencia y sus condiciones sociohistóricas de posibilidad han dado para mucho, con los desarrollos de Foucault y la sociología de la ciencia a la cabeza. El mejor ejemplo, probablemente, sea los repentinos desarrollos teóricos dentro de la psicología y la piscología social en tiempos de guerra.)

Pero, lo que aquí más me importa destacar es el aspecto normativo de los juegos de lenguaje: si la ciencia es un juego de lenguaje, es decir, una forma reglada de hablar (y operar), *existen límites*: como decía antes, no puede decirse *científicamente* cualquier cosa. En esto abunda el recién mencionado macho alfa de la filosofía contemporánea: Foucault. En *El orden del discurso*, Michel (que en realidad se llamaba Paul) dice (1970, p. 14):

> En toda sociedad la producción del discurso está a la vez controlada, seleccionada y redistribuida por cierto número de procedimientos que tienen por función conjurar sus poderes y peligros, dominar el acontecimiento aleatorio y esquivar su pesada y temible materialidad.

De este modo, una disciplina (*ibíd.*, p. 33):

> (…) se define por un ámbito de objetos, un conjunto de métodos, un corpus de proposiciones consideradas verdaderas, un juego de reglas y de definiciones, de técnicas e instrumentos: una especie de sistema anónimo a disposición de quien quiera o de quien pueda servirse de él (…).

Si alguien, un/a tesista, ya que estamos, no se inscribe en un «cierto tipo de horizonte teórico» (*ibíd.*, p. 35), es decir, si no se conforma a una forma de vivir y hablar, lo que diga caerá «en la quimera, en la ensoñación, en la pura y simple monstruosidad lingüística» (*ibíd.*, p. 35). Esa forma intolerable de vivir y hablar

es, en virtud de la acción de la normatividad vinculada a la ciencia, «empujada hacia el otro lado de sus márgenes» (*ibíd.*, p. 36). Abunda el autor (*ibíd.*, p. 51):

> Hay una profunda logofobia, una especie de sordo temor contra esos acontecimientos, contra esa masa de cosas dichas, contra la aparición de todos esos enunciados, contra todo lo que puede haber allí de violento, de discontinuo, de batallador, y también de desorden y de peligro, contra ese murmullo incesante y desordenado del discurso.

Foucault pone el ejemplo de la teoría mendeliana (sí, Mendel, el de las arvejas), hereje según el estándar científico vigente en aquel momento: «Mendel decía la verdad, *pero no estaba "en la verdad"* del discurso biológico de su época (…). Mendel era un monstruo que decía la verdad, lo que provocaba que la ciencia no pudiese hablar de él (…)» (*ibíd.*, p. 37). En consecuencia, «siempre puede decirse la verdad en el espacio de una exterioridad salvaje; pero no se está *en la verdad* más que obedeciendo a las reglas de una "policía" discursiva (…)» (*ibíd.*, p. 38, las cursivas son mías). Clarito.

Rubia: Ya empezaste con la mala onda otra vez…
Yo: Sí.
Rubia: Pero ya lo veo: es Foucault el que te pone así.
Yo: Puede ser: su visión es cínica. Bueno, menos al final que le dio por la autoayuda…
Rubia: ¿La autoayuda?
Yo: Si, lo del *cuidado de sí* y todo eso. Suena a autoayuda.
Rubia: Se estaba por morir…
Yo: Sí, puede ser eso, pero igual lo prefiero mala onda. Para lo demás ya tenemos a Paulo Coelho.

Este modo de entender el límite entre la ciencia y la no-ciencia produce un cambio notable en la forma de concebir el significado de un *descubrimiento* (para un/a tesista «decir algo nuevo»). En un sentido convencional —mejor dicho, *representacionista*, un término que desarrollaré más adelante— *descubrir* es *dar con algo* que no sabíamos, *encontrar* algo que «estaba ahí» antes de ser, justamente,

descubierto (de ahí *des-cubrir*, quitar lo que cubría aquello que no veíamos). Así, *lo des-cubierto* (parezco Heidegger con tanto guión…) viene *a sumarse* a lo que ya conocíamos. Sí, la metáfora de la ciencia como una pared que se va formando ladrillo a ladrillo: una ciencia acumulativa y lineal.

Por ejemplo, antes no sabíamos que hubo agua en Marte… *y ahora sí.* ¿Por qué? Porque la NASA mandó al *Mars Reconnaissance Orbiter* que, muy gentilmente, nos desayunó un día con esa información. Y la gente de la NASA, muy contenta, agregó una pieza más a lo que sabe del universo.

Desde el punto de vista de Foucault las cosas cambian. En un debate con Noam Chomsky, llamado *Human nature: justice vs. power*, convocado por el *International philosopher's project* en 1971 (disponible en internet), Foucault sostiene:

> (…) Se puede, en el orden del lenguaje, en el orden del saber, producir algo nuevo poniendo en juego un cierto número de reglas. Unas reglas que definen la aceptabilidad, la gramaticalidad, de los enunciados; o que definen, en el caso del saber, la cientificidad de los enunciados.

El autor presenta esas reglas como una nueva «grilla» (sus gestos son más elocuentes que sus palabras en este punto) que se posa sobre el conocimiento anterior y lo «suprime» y «oculta», al tiempo que hace aparecer nuevos fenómenos. De este modo, algo «es descubierto» *porque se conforma a una nueva serie de reglas* («reglas» que podemos equiparar fácilmente a la idea de juegos de lenguaje). Foucault explica en el mismo debate y tomando el ejemplo de la biología y la creación del microscopio, cómo un cambio en dichas reglas produce la aparición de toda una nueva serie de fenómenos. Esos fenómenos, en tanto se adaptan a las reglas vigentes, *comienzan a existir.* (Foucault, muy significativamente, dice que todo un «dominio de objetos» «aparece» o «es creado».)

En esta línea (la de las «reglas»), pero volviendo a lo que nos convoca y siguiendo con Michel/Paul, formular un proyecto y lo que sigue podría entenderse como un «ritual» (*ibíd.*, pp. 40-41):

> El ritual define la cualificación que deben poseer los individuos que hablan (y que, en el juego de un diálogo, de la interrogación, de la recitación,

> deben ocupar tal posición y formular tal tipo de enunciados); define gestos, los comportamientos, las circunstancias, y todo el conjunto de signos que deben acompañar al discurso; fija finalmente la eficacia supuesta o impuesta de las palabras, su efecto sobre aquéllos a los cuales se dirigen, los límites de su valor coactivo.

Vemos, entonces, que un proyecto llega a ser considerado tal *si se conforma a las reglas que configuran el ritual*: uno no puede, por ejemplo, presentar una pila de hojas en blanco o recitar en poesía su proyecto. ¡*Eso* no es un proyecto! Homólogamente, un/a tesista (o un/a investigador/a) lo es… *si se conforma al ritual que corresponda*: es tesista, es investigador/a, quien hace *lo que debe hacer*.

Aquí, Foucault se acerca más abiertamente al carácter lingüístico de la idea de *juego de lenguaje*. En todo caso, lo dicho responde a uno de los tres procedimientos de limitación del discurso propuestos por Foucault: el principio de la disciplina. Considero que dicho principio, en tanto regulador de lo que es posible decir «con sentido» o «científicamente» dentro de un determinado contexto, es análogo (aunque quizás más amplio) al concepto de *juego de lenguaje* en Wittgenstein, en tanto ambos apuntan a la normatividad característica de la ciencia en un sentido vinculado al lenguaje (o, siguiendo a Foucault, discursivo).

Hay una forma más amigable de entender todo este *orwellianismo*: con Alicia (sí, la del País de las Maravillas) (Carroll, 1872, pp. 178-179). En un pasaje de *A través del espejo y lo que Alicia encontró allí* (muy interesante desde el punto de vista lingüístico, por cierto), nuestra heroína se encuentra con *Humpty Dumpty* y establecen el siguiente diálogo (empieza Alicia):

—Quiero decir: ¿qué *es* un regalo de no-cumpleaños?
—Un regalo que te hacen cuando no cumples años, por supuesto.
Alicia lo pensó un poco.
—Me gustan más los regalos de cumpleaños —dijo al fin.
—¡No sabes de qué hablas! —exclamó Humpty Dumpty—. ¿Cuántos días hay en un año?
—Trescientos sesenta y cinco —dijo Alicia.
—¿Y cuántas veces al año cumples tú?
—Una.

—¿Y si le restas uno a trescientos sesenta y cinco, qué queda?
—Trescientos sesenta y cuatro, naturalmente.
(…)
—(…) Y esto demuestra que existen trescientos sesenta y cuatro días en los que podrías tener regalos de no-cumpleaños...
—Sin duda —dijo Alicia.
—Y sólo *uno* para regalos de cumpleaños. ¡Debe ser la gloria para ti!
—No sé qué quiere decir con «gloria» —dijo Alicia.
Humpty Dumpty sonrió desdeñosamente.
—Por supuesto que no lo sabes... hasta que yo te lo diga. ¡Quise decir «eso debe ser un argumento aplastante para ti»!
—Pero «gloria» no significa «un argumento aplastante» —objetó cortésmente Alicia.
—Cuando *yo* uso una palabra —dijo Humpty Dumpty, en tono despectivo—, esa palabra significa exactamente lo que yo decidí que signifique... Ni más ni menos.
—La cuestión es —dijo Alicia—, si usted *puede* hacer que las palabras signifiquen tantas cosas distintas.
—La cuestión es —dijo Humpty Dumpty— *saber quién es el amo aquí*. Eso es todo.

Las últimas cursivas son mías, aclaro, y pretendo destacar que, en el mundo académico, los/as estudiantes no son los «*Humpty Dumpties*» precisamente… Más bien, *son* las «Alicias». «Alicias» que entran, inocentes palomitas, a un juego de lenguaje del que, en general, tienen un conocimiento limitado y, sobre todo, *cuyas normas no han establecido*. Así, deben lidiar con muchos «*Humpty Dumpties*» que, si bien tampoco han establecido dichas normas, operan regularmente como sus garantes.

A3.3. Los juegos de lenguaje del mundo de la vida… y los de la ciencia

Pues bien, sea principio de disciplina, *juego de lenguaje* o «*Humpty Dumpties*» con ínfulas, lo que tenemos ante nosotros, otra vez, es ese «carácter represor» de la ciencia en tanto práctica social/institución/juego de lenguaje. Bajando a la tierra y traduciendo

al *estudiantés*: formular un proyecto, hacer una tesis, será conformarse a una forma de vivir, acoplarse a un horizonte teórico, aprender una forma de hablar (o, diríamos, un juego de lenguaje nuevo). En definitiva, *obedecer*. ¿Qué hay, pues, de nuevo en esta forma de verlo? Pues que ese juego de lenguaje (o ese marco disciplinar) *no es el único*. Y es aquí donde entra Shütz (apoyado por un salpicón de citas de viejos conocidos: Austin, Feyerabend, Foucault y Lyotard).

Ahora sí, el momento que todos/as estaban esperando: ¡salpicón de citas! Advierto que son citas *in extenso* y pueden resultar un poco pesadas (sobre todo por ese mandato de la APA de escribirlas más chiquito), pero valen la pena. Empezamos con Austin (1970, p. 177):

> Ciertamente, el lenguaje ordinario no puede tener la pretensión de ser la última palabra, si es que existe tal cosa. Pero incorpora, realmente, algo mejor que la metafísica de la Edad de Piedra, a saber, como se dijo: la experiencia y la agudeza heredadas de muchas generaciones de hombres. Ahora bien, esa agudeza se ha centrado primariamente en las ocupaciones prácticas de la vida. Si una distinción funciona bien para los propósitos prácticos de la vida ordinaria (lo cual no deja de ser una hazaña, pues incluso la vida ordinaria está llena de cosas difíciles), entonces es seguro que tiene que haber algo en ella, algo remarcará; aunque es de esperar que no sea la mejor forma de ordenar las cosas si nuestros intereses son más amplios o más intelectuales que los ordinarios. Y además esa experiencia se ha obtenido sólo de las fuentes al alcance de los hombres corrientes a lo largo de la mayor parte de la historia civilizada; no se ha alimentado de los recursos que proporcionan el microscopio y sus sucesores. Y debe añadirse también que la superstición y el error y la fantasía de todos los géneros se han incorporado al lenguaje ordinario e incluso a veces soportan la prueba de la supervivencia (sólo que, cuando lo hacen, ¿por qué no habríamos de detectarlo?). Ciertamente, pues, el lenguaje ordinario no es la última palabra: en principio en todo lugar, puede ser complementado y mejorado y sustituido. Pero recordemos, es la *primera* palabra.[12]

12 En esta misma línea, ver la referencia a *En defensa de los ociosos* (1877), de Robert Stevenson, en la sección dedicada a las cuestiones formato, en el apartado procedimental.

Dice Feyerabend (1975):

> (La ciencia) es solamente una de las muchas formas de pensamiento desarrolladas por el hombre, y ni siquiera necesariamente la mejor. Es conspicua, ruidosa e impúdica, y además sólo es intrínsecamente superior para aquellos que se han decidido previamente a favor de cierta ideología, o que la han aceptado sin antes examinar sus ventajas y sus límites.

Dice Foucault (1970, pp. 22-23):

> Finalmente, creo que esta voluntad de verdad (se refiere a la ciencia con posterioridad a la Ilustración) apoyada en una base y una distribución institucional, tiende a ejercer sobre los otros discursos —hablo siempre de nuestra sociedad— una especie de presión y de poder de coacción. Pienso en cómo la literatura occidental ha debido buscar apoyo desde hace siglos sobre lo natural, lo verosímil, sobre la sinceridad, y también sobre la ciencia —en resumen, sobre el discurso verdadero—. Pienso igualmente de qué manera las prácticas económicas, codificadas como preceptos o recetas, eventualmente como moral, han pretendido desde el siglo XVI fundarse, racionalizarse, y justificarse sobre una teoría de las riquezas y de la producción; pienso además en cómo un conjunto tan prescriptivo como el sistema penal ha buscado sus cimientos o su justificación, primero naturalmente, en una teoría del derecho, después, a partir del siglo XIX, en un saber sociológico, psicológico, médico, psiquiátrico: como si la palabra misma de la ley no pudiese estar autorizada en nuestra sociedad más que por el discurso de la verdad.[13]

Lyotard (*op. cit.*), por su parte y para cerrar este alegre salpicón de citas, distingue entre «saber narrativo» (la llamada *doxa* o bien el conocimiento de sentido común, enraizado en la vida cotidiana y predominantemente pragmático) (p. 43 y ss.) y el «saber científico» (p. 51 y ss.). Sostiene (pp. 55-56, las cursivas son mías):

13 A este respecto dice Pérez Soto en *Sobre un concepto histórico de ciencia* (1997, p. 180, las cursivas son mías): «Los románticos (para el autor, 'los movimientos contraculturales respecto de la racionalidad científica' (…), tales como 'el manierismo', 'el *sturm und drang*', 'el expresionismo', 'el surrealismo' o 'el *pop art*') han sospechado de la racionalidad de la modernidad desde fuera de esa racionalidad. Han hecho opción de ponerse frente a la racionalidad científica al decir: 'Nosotros elegimos la poesía, nosotros elegimos el heroísmo, nosotros elegimos la tierra, la autenticidad, el sentimiento, frente a esta racionalidad cosificadora y cuantificadora'. Y hay que decir que esos romanticismos *han sido arrasados, ridiculizados* sistemáticamente por la revolución industrial, *reducidos a la locura*, a la marginalidad, al alcoholismo. Van Gogh, que se corta una oreja, Hölderin, que termina en el manicomio, son buenos ejemplos del tratamiento que la modernidad ha dado a sus contraculturas.»

> No se puede, pues, considerar la existencia ni el valor de lo narrativo a partir de lo científico, ni tampoco a la inversa: los criterios pertinentes no son los mismos en lo uno que en lo otro. Bastaría, en definitiva, con maravillarse ante esta variedad de clases discursivas como se hace ante la de las especies vegetales o animales. (…) Con todo, lo mismo que las especies vivas, las del lenguaje mantienen entre ellas relaciones, y éstas están lejos de ser armoniosas. La otra razón que puede justificar el recuerdo sumario de las propiedades del juego de lenguaje de la ciencia afecta precisamente a su relación con el saber narrativo. Hemos dicho que este último no valora la cuestión de su propia legitimación, se acredita a sí mismo por la pragmática de su transmisión sin recurrir a la argumentación y a la administración de pruebas. Por eso une a su incomprensión de los problemas del discurso científico una determinada tolerancia con respecto a él: en principio lo acepta como una verdad dentro de la familia de las culturas narrativas. *La inversa no es verdadera.* El científico se interroga sobre la validez de los enunciados narrativos y constata que éstos nunca están sometidos a la argumentación y a la prueba. Los clasifica en otra mentalidad: salvaje, primitiva, subdesarrollada, atrasada, alienada, formada por opiniones, costumbres, autoridad, prejuicios, ignorancias, ideologías. Los relatos son fábulas, mitos, leyendas, buenas para las mujeres y los niños. En el mejor de los casos, se intentará hacer que la luz penetre en ese oscurantismo, civilizar, educar, desarrollar. Esta relación desigual es un efecto intrínseco de las reglas propias a cada juego. Se conocen los síntomas. Constituyen toda la historia del imperialismo cultural desde los comienzos de Occidente.

¿Qué tenemos, pues? ¿Qué nos ha dejado el salpicón? Tenemos, con Austin, que el discurso científico es un «segundo lenguaje», creado a partir del lenguaje cotidiano, que es, a su vez, siempre anterior y primario, tanto en un sentido filogenético (hubo lenguaje cotidiano antes que lenguaje científico) como ontogenético (aprendemos antes a usar el lenguaje que se usa en el barrio que a escribir cosas como «Los eritrocitos contienen concentraciones relativamente altas de glutatión reducido»). Y, ese lenguaje cotidiano… *tan mal no debe estar*: nos sirve para vivir, ¡que ya es mucho decir! Pero, por otra parte, la creación de dicho «segundo lenguaje» (el científico) encuentra su razón de ser en el hecho de que las necesidades de un/a científico/a difieren de las de los/as otros/as hombres/mujeres «corrientes». Tenemos, con Feyerabend, que el conocimiento científico no es más que uno de los tantos que han existido y, a su juicio, ni siquiera el mejor: de hecho, Feyerabend, al que no había con qué atarlo, sugería que

el chamanismo o el vudú tienen el mismo estatus que la ciencia y deberían, en consecuencia, tener el mismo acceso a instituciones como la universidad. («Desmembrad a ese radical, por favor. Gracias. Muy amables.») Tenemos, con Foucault, que cada vez más la racionalidad científica arrasa con las otras formas de entender el mundo, al punto que dichas formas no dejan de intentar parecérsele (o simularla). En la misma línea tenemos, finalmente y con Lyotard, que, mientras «el saber narrativo» tolera y convive con el saber científico, lo inverso no sucede: el saber científico denigra y procura disciplinar otras formas de conocimiento. (Y es por esto que aparecen gráficos, estetoscopios y actores con batas blancas en las publicidades de dentífricos.)

Resumen para quien se aburrió y/o desorientó con las citas *in extenso*: la ciencia es un juego de lenguaje posterior y secundario a los juegos de lenguaje de la vida cotidiana y no tiene nada de fantástico (pero, a pesar de ello, arrasa con todo juego de lenguaje alternativo que se le ponga a tiro).

En definitiva, en la línea de lo que se extrae del salpicón de citas estamos ahora en condiciones de agregar algo a la idea de que la ciencia es una práctica social: que es una práctica social… *más*. En efecto, existió el mundo antes de que existiera algo llamado *ciencia* y, desde que está aquí (es decir, al menos que se distinguió marcadamente de otras formas de conocimiento durante la llamada «revolución científica» de los siglos XVI y XVII), *convive con otras formas de ser y conocer*. Esas otras formas de conocimiento (como la cienciología, el tarot o las experiencias místicas), que emergen de otras prácticas sociales, no se distinguen en un nivel esencial de eso que llamamos *ciencia*. Los estudios de la ciencia (en particular la sociología de la ciencia *à la* Latour y/o *à la* Gilbert y Mulkay) han mostrado que no es posible identificar algo inmutable (no contingente) que pueda caracterizar a todo lo que hemos entendido y entendemos como *ciencia*.

Desde la filosofía (en particular, desde la filosofía analítica del lenguaje y el positivismo lógico) se argumentó que la diferencia residía en la relación diferencial que ciencia y *doxa* tenían con la Verdad (entendida como representación de la realidad). Tras «el segundo» Wittgenstein, Austin y Rorty (del que, como dije, habla-

ré más adelante porque también soy fan), seguir sosteniendo tal cosa es, como mínimo, *demodé*: huele a viejo. Yo, personalmente, creo que, aparte de demodé, es contrarrevolucionario, pero ése es otro tema. Lo central es esto: si uno se toma en serio aquello del lenguaje como «constructor» de la realidad (algo de lo que también hablaré más adelante), no hay razón para suponerle a la ciencia (por ser ciencia) una posición de privilegio de acceso a la realidad. Los autores que acabo de mencionar (a mi juicio, los tres mosqueteros del antirrepresentacionismo), de hecho, apuntan en la dirección contraria: *una igualación de saberes*. En todo caso, sus desarrollos se aplican al lenguaje y al conocimiento en un sentido general, ciencia incluida, por lo que las ideas de un acceso diferencial a la realidad o la de una mayor probabilidad de generar conocimiento Verdadero por el hecho de seguir cierto método quedan bastante maltrechas.

Dice al respecto Íñiguez-Rueda (2006, p. 52):

> El impacto de esta idea tan simple (se refiere a la capacidad del lenguaje cotidiano de dar cuenta de la realidad) en el ámbito de las ciencias sociales y humanas ha sido fundamental porque hace desaparecer, deslegitima de manera rotunda toda pretensión del llamado lenguaje científico, le quita cualquier clase de validez, pues iguala las prácticas de las personas que se dedican a hacer ciencia a las prácticas de cualquier persona común de la calle. La supuesta superioridad o bondad, ajustabilidad, reproductividad, capacidad heurística, etc., de los lenguajes formales desaparecen y hacen posible pensar que no necesitamos ir más allá del modo en que la gente interpreta, hace y construye la realidad.

Woolgar (*op. cit.*, p. 8) se suma a la bajada de trono a la ciencia:

> La ciencia desmitificada se nos presenta como una empresa normal, es decir, con un carácter esencialmente social que la hace accesible al estudio sociológico y a la que no cabe asignar ningún atributo epistemológico especial ni privilegios éticos o políticos. Al igual que todas las realizaciones culturales del hombre, ciencia y tecnología son construcciones sociales.

Por otra parte, se ha argumentado también que ese *noséqué* que distinguiría a la ciencia es *su método*. Y a su búsqueda se ha orientado buena parte de la reflexión epistemológica y filosófica acerca de la ciencia. A este respecto, Ruy Pérez Tamayo (1990, p. 265 y ss.)

sostiene que dicha búsqueda por *el* método podía tener sentido durante el siglo XIX y antes [época en que se consideraba a «la física y a la astronomía (…) como los paradigmas de la ciencia»], pero que, tras el «crecimiento» de la biología y el «desarrollo vigoroso» de las ciencias sociales, la idea de poder encontrar *un* método se ha vuelto injustificable, convirtiendo la filosofía empeñada en esa tarea en «una estructura teórica anacrónica y remota, con escasa o ninguna relación con la filosofía y la ciencia contemporáneas.» Así, tras la cacería frustrada del tótem, el autor pronostica que vendrá una época en que «seguramente veremos aparecer cada vez más textos y discusiones sobre una variedad de métodos científicos, determinada por la riqueza y variedad de ciencias que se cultivan.» Hacer lo contrario, nos llevaría a la exclusión de casi todos los desarrollos posteriores al siglo XIX (ciencias sociales incluidas), toda vez que no se conforman a un modelo de ciencia basado en el realismo epistemológico, el determinismo, la experimentación, la matematización y la predictibilidad.

En cualquier caso, la idea de que existe *un* método asume que habría *algo* en la forma de conocer que separaría ciencia de no-ciencia (en términos técnicos eso se llama *criterio de demarcación*). Lamentablemente y como dije antes, la búsqueda por *un* método ha resultado dura y poco fructífera (o, quizás, ¡demasiado fructífera!): aparentemente, lo que los/as científicos/as realmente hacen cuando dicen que están haciendo ciencia no se deja modelar fácilmente. Hay que imaginar que, por este camino, habría que identificar *algo* que reúna bajo el mismo techo a todo lo actuado en nombre de la ciencia desde el siglo XVI: le deseo suerte a quien quiera intentarlo…

Abandonada (o frustrada por su barroco éxito) la búsqueda de las esencias que distinguirían a la ciencia (excepción hecha para Mario Bunge, ese romántico), al menos nos queda algo: *las diferencias contingentes*, que son más de andar por casa. No hay ningún obstáculo para reflexionar sobre aquello que diferencia a la ciencia (eso sí: *en tanto práctica situada*) de las otras prácticas de conocimiento (o, más simplemente, de las otras prácticas sociales en general). Desde este punto de vista podemos apuntar algo básico: la ciencia es, por lo general, un proceso de generación de conocimiento sistemático, abierto (en ocasiones), riguroso… *y normado*. Aunque, si uno

piensa bien esta lista de rasgos (por lo demás, una forma bastante habitual de caracterizar la ciencia), nota que podría pensar *que cocinar es también ciencia*. Después de todo uno no puede cocinar sin recetas… que son públicas… y que no pueden hacerse de otro modo (si es que uno quiere obtener la misma tarta de frutillas dos veces…). Como vemos, hasta una definición contingente de la práctica científica resulta complicada.

En todo caso, también notamos que la ciencia (como mínimo la vinculada a las «ciencias duras») goza de cierto prestigio social, tiene acceso privilegiado a los medios masivos de comunicación, ha producido impresionante logros tecnológicos (¡volar!)[14], cuenta con una base institucional fuerte, tiene apoyo financiero a chorros… Al respecto, dice Woolgar (*op. cit.*, p. 15): «Como consecuencia de su prestigio y valor, la ciencia está bien desarrollada, monetariamente apoyada y protegida, y constituye una importante y poderosa institución dentro de las sociedades modernas». Por otra parte, agregaría yo, es marcadamente sectaria, tiene mucho de cáscara e impostación, es petulante y soberbia, está fuertemente vinculada a la destrucción del medio ambiente, prioriza constantemente los fines por sobre los medios…

Estas caracterizaciones son parciales y discutibles (no espero otra cosa de mí mismo), pero sirven para destacar algo importante: sí se puede reflexionar y discutir acerca de ese *noséqué* de la ciencia… *pero en términos contingentes, históricos; no abstractos ni trascendentes.*

En este sentido, Blaxter *et al.* (*op. cit.*, p. 23) listan 19 nociones acerca de lo que es la investigación científica. Vale la pena consultar la lista. Aparecen cosas como «consiste en demostrar su teoría favorita», «se ocupa de probar hechos», «consiste en justificar lo que su patrocinante (entidad que financia) quiere» (!), «está el servicio de los poderosos» y hasta «está alejada de la realidad» o «es inútil» (!). Como fuere, la lista expresa bien el punto: la ciencia puede concebirse de muchos modos, todos discutibles, y ninguno fijo en el tiempo y proveniente de ningún lado.

14 Dice un humorista al que adoro, Louis C. K., en *Hilarious*, su (imperdible) show de *stand-up comedy*: «*You are flying! You are sitting on a chair in the sky! You are like a Greek myth right now. (…) You are flying!*»

Veamos, como ejemplos, cómo entienden la ciencia dos autores particulares, uno extranjero —Umberto Eco—, uno de aquí cerca —Carlos Pérez Soto—.

Eco (1977, p. 43 y ss., cursivas en el original) dice que la «cientificidad» es alcanzada si una investigación cumple tres requisitos:

i. Versar «sobre *un objeto reconocible y definido de tal modo que sea reconocible por los demás*». Así que, «definir el objeto significa entonces definir las condiciones bajo las cuales podemos hablar en base a unas reglas que nosotros mismos estableceremos o que otros han establecido antes que nosotros». (Esta postura lo acerca a Wittgenstein y la idea de juegos de lenguaje.)
ii. Decir sobre el objeto «*cosas que todavía no han sido dichas* o bien revisar con óptica diferente las cosas que ya han sido dichas.» (En la primera parte, Eco se aleja de Wittgenstein y se acerca a una visión acumulativa —positivista— de la ciencia. En la segunda, flirtea con Kuhn. En cualquier caso, este requisito alude a algo que veremos más adelante: la *relevancia* de una investigación.)
iii. Ser «útil a los demás», en el sentido de añadir «algo a lo que la comunidad ya sabía». (En este requisito, Eco se pone pragmatista.)
iv. «*Suministrar elementos para la verificación y la refutación de las hipótesis que presenta* (la investigación)». Requisito con subrrequisitos: «(a) presentar pruebas (…); (b) decir cómo he procedido para hacer el hallazgo; (c) decir cómo habría de proceder para hacer otros; (d) decir aproximadamente qué (…) hallazgo mandaría al cuerno mi hipótesis (…). [Aquí Eco se hace poppereano (falsacionista), luego realista/representacionista (al creer que hay algo así como «hallazgos») y finalmente vuelve al segundo Wittgenstein (en *b*).]

A pesar de los vaivenes epistemológicos de Eco (que he destacado para mostrar que todo criterio de cientificidad es discutible), es importante hacer notar que sus requisitos, como él mismo sostiene, no hacen alusión a «logaritmos ni probetas» para decidir sobre la cientificidad de una investigación. Tampoco hace alusión a un método, ni habla de nada «objetivo» ni de números. Todo un avance, por cierto.

Por su parte, Pérez Soto (*op. cit.*, p. 195 y ss., las cursivas son mías) sostiene que «hay 'impresión de método' a pesar de que no hay método». Es decir que, los «científicos creen que tienen un método y usan un método», de modo que «no se podría ser un científico realmente si no se creyera que haya algo definido y general a lo que se puede llamar 'método'.» Y el autor dice en este punto algunas cosas notables que, confiesa, deberían formar parte de su epitafio: «El método científico es la ideología de la comunidad científica», es decir, «la ideología de una ideología» (!). En cualquier caso, «el 'método científico' no es lo que los científicos hacen, *es lo que los científicos creen que hacen.*»

¿Y qué creen que hacen? Aquí Pérez Soto delinea ciertas características que la racionalidad científica ha mostrado (es decir, precisa lo que la ciencia *ha sido o creído ser*, más que intentar decir qué es la ciencia o «lo científico»). Dichas características son (p. 220 y ss.): «el racionalismo» (la creencia en «la racionalidad del ser», la «confianza básica» en los sentidos como fuente de conocimiento del mundo —es decir, «un empirismo»— y la creencia en la «racionalidad del saber» —es decir, una fe en la razón como medio para el modelado del mundo), «el realismo» (la confianza en que hay un mundo natural independiente y anterior a los hombres y mujeres) y «la objetividad» (la capacidad de dichos hombres y mujeres de conocer las cosas *tal cual son*). Así, entonces, *es como la ciencia ha sido.* Pero en tanto Pérez Soto entiende la ciencia como un fenómeno histórico producto de la Modernidad, la ciencia puede dejar de ser eso que ha sido: «Los límites temporales de la modernidad son, ni más ni menos, (…) los de la ciencia. Si la Modernidad es superable la ciencia también debe serlo» (p. 215). Propone el autor: «(…) Realizar la ciencia y llevarla más allá de sí misma a través de sí misma.»

Más allá de estas esperanzas (que comparto por lo vanas), lo importante aquí es mostrar que puede intentarse una definición de la ciencia, pero que dicha definición no puede hacerse al margen de unas determinadas condiciones sociohistóricas (no hay criterio de demarcación *in abstracto*) y que, cuando uno se pone a la tarea de rotular la ciencia se encuentra con serias dificultades (además, con la fecha de caducidad de un yogur casero y con un consenso amplio improbable).

Pero volvamos a la práctica científica y sus *partenaires*. Según la he presentado, la ciencia se inserta entre e interactúa con otras prácticas sociales o, dicho de otro modo, ese juego de lenguaje que es la ciencia convive (por decir algo) con otros juegos de lenguaje posibles.

¿Qué juegos de lenguaje? He nombrado algunos: el chamanismo, el tarot, pero también los juegos de lenguaje de los médiums y de las vecinas. Pero para contestar más formalmente la pregunta, tomaré el concepto de *mundo de la vida* que prometí antes y que Shütz, a su vez, toma de Husserl. Hablaré en *estudiantés*: *el mundo de la vida es la vida cotidiana*. En ese mundo, opuesto (y anterior) al mundo de los/as científicos/as, operamos con un conocimiento de sentido común que emana de las características de nuestra vida en ese mundo y que nos permite darle sentido. Dice Shütz (1962, p. 198):

> Mundo de la vida cotidiana significará el mundo intersubjetivo que existía mucho antes de nuestro nacimiento, experimentado e interpretado por otros, nuestros predecesores, como un mundo organizado. Ahora está dado a nuestra experiencia e interpretación. Toda interpretación de este mundo se basa en un acervo de experiencias anteriores a él, nuestras propias experiencias y las que nos han trasmitido nuestros padres y maestros, que funcionan como un esquema de referencia en la forma de conocimiento a mano.

Ese conocimiento, en parte (socialmente) heredado, en parte adquirido, es funcional al tipo de vida que llevamos y está regulado por reglas propias, del mismo modo que lo está el conocimiento científico que, por su parte, es funcional a otro tipo de vida (por ejemplo, a otros intereses). Este aspecto normativo nos lleva otra vez al terreno de los juegos de lenguaje: en el mundo de la vida encontramos muchos de ellos. Poco los une más que lo dicho: provenir, como siempre, de una determinada forma de vida a la que son funcionales. Por lo demás, son altamente contingentes.

Otro de mis superhéroes, Howard Becker, de quien hablaré en el apartado procedimental, dice en *Trucos del oficio* (1998) que los/as estudiantes no recuerdan la teoría… *pero sí recuerdan historias y ejemplos*. Así que daré un ejemplo: cuando recién llegué a Santiago de Chile, el transporte urbano no se había centralizado. Consistía en una serie infinita de pequeños buses amarillos que atacaban

las calles sin orden ni ley. Conducían a velocidades de vértigo y se metían por espacios inverosímiles. Aparte del chofer, iba, en general parado junto a la puerta delantera, otro hombre (nunca vi mujeres). Su función era, al llegar a una parada, bajarse de un salto y gritar los destinos con una cadencia que imposibilitaba la comprensión al afuerino: ¡Alamedanatanielcoxmattaparqueo'hi gginsrondizzonisubercaseaux! Una vez detenido, un «sapo», papel en mano, gritaba al chofer una serie indescifrable de números. El copiloto subía, completaba la jerigonza y seguían viaje al infinito y más allá. Aquellos números, supe después, eran los tiempos que separaban al bus en cuestión (los/as santiaguinos/as les dicen *micros*) de otros buses con recorridos similares. Información clave donde las haya, porque el sueldo de los choferes dependía, en esa época, de la cantidad de boletos vendidos y, si iban muy pegados a otra «micro» de recorrido similar, perdían pasajeros/as.

Esa forma característica de hablar es, espero que se pueda intuir ya, un juego de lenguaje: proviene de una forma de vida, responde a unos intereses, necesidades y problemas concretos y no es en absoluto aleatorio sino todo lo contrario: obedece a una serie de reglas pragmáticas específicas. Como éste, podríamos imaginar muchos otros juegos de lenguaje que se desarrollan en el mundo de la vida y que tienen, como el juego de lenguaje de la ciencia, sus características propias.

Muchas personas (afortunadamente la mayoría), que no tienen una vinculación directa con la ciencia, operan con y viven en esos juegos de lenguaje toda su vida. No quiere decir que no sean tocados de diversos modos por la ciencia y su juego de lenguaje. Como puede suponerse, desde Foucault y Lyotard, la ciencia es expansiva e invade las lógicas que le son ajenas. Si no, no se explica que un/a ciudadano/a de a pie diga cosas como las siguientes:

i. «Lo importante es enfriar el núcleo de la central nuclear para que no se filtre el material radioactivo.»
ii. «La metástasis ha pasado al riñón.»
iii. «Entraron y escanearon la vena. La aneurisma grande estaba bien: no ha cambiado.»
iv. «Esta aspiradora viene con bolsa antiácaros.»

Es evidente que cuando uno dice este tipo de cosas no tiene la menor idea de lo que está hablando. Pero eso no es obstáculo para vivir: la gente que no juega a la ciencia desde adentro… *vive igual*. Operan en el mundo sin mayores problemas con los juegos de lenguaje que manejan y que les han servido bien.

Contaré otra historia para Howard Becker: mi mamá dice que los átomos no existen. Le espeta a mi papá, que es ingeniero: «¿Vos has visto un átomo?» Mi papá contesta: «No.» «¿Y entonces?», cierra mi mamá, triunfal. En otras ocasiones, cuando mi papá decía cosas como «fluencia», «espira» o «isostática», ella le contestaba: «¿Y eso con qué se come?» *Mi mamá es una humanista*. Pero sucede que, a pesar ser una humanista, *hace el mejor stollen del mundo* (no es broma). Abre bolsas, pesa, mezcla, agrega, amasa, pone en molde, hornea, saca, pincha con un palito, no se convence, hornea más, saca otra vez, pincha con un palito de nuevo, se convence, saca por última vez y deja enfriar. (Ahí entro en acción yo.) Esta notable pericia culinaria es posible a pesar de que mi mamá ignora, por ejemplo, las propiedades del agua. También desconoce qué cualidades de la harina, del azúcar moreno o de los huevos hacen que se puedan mezclar. No comprende qué es lo que verdaderamente pasa al poner en aire caliente todas esas cosas. Y, sin embargo, no necesita saber nada de todo eso para hacer el mejor *stollen* del mundo. (Quizás cocinar *sea* una ciencia…)

Como éste, podemos imaginar cientos de ejemplos y todos nos remitirían a lo mismo: quienes mayormente desarrollan su día a día en el mundo de la vida, cuentan con las estrategias que necesitan, comprenden y (se) explican todo lo que sucede y utilizan juegos de lenguaje perfectamente adaptados a sus necesidades. Todas esas personas, juegan eficientemente los juegos de lenguaje del mundo de la vida y podrían no cruzarse jamás con un proyecto de investigación… y ni falta que les haría. Demos gracias por esas personas.

A3.4. Mi aporte a la humanidad: la investigación como traducción

Antes de comentar mi propuesta, comentaré otras, más o menos cercanas a la «línea lingüística» que aquí sugiero, para entender

la investigación social. En un notable artículo, Arensburg, Haye, Jeanneret, Sandoval y Reyes (2013) proponen entender la investigación social como «ventriloquia» (p. 4, p. 12) e incluso —y muy interesantemente, aunque menos desarrollado en el escrito— como «espionaje» (!) (p. 4, p. 11). Estas metáforas introducen consideraciones ético-políticas de peso —la cuestión de los efectos, sí, pero particularmente, el problema de la manipulación de «los/as investigados/as»—. Dicen los/as autores/as respecto de los/as ventrílocuos/as-investigadores/as (p. 12, la traducción es mía): «(…) Los/as ventrílocuos/as prestan su voz a aquéllos/as que no pueden hablar por sí mismos/as; son ellos/as, los/as ventrílocuos/as, quienes completan los significados, representaciones y el discurso de los/as sin voz.» A juzgar por el tenor del resto del texto, no creo que los/as autores/as consideren que los/as investigadores/as sólo «completan» el discurso de «los/as sin voz». En todo caso, yo tiendo a pensar que el discurso de «los/as sin voz» *es cooptado* por el discurso científico, es decir, es «extirpado», descontextualizado e inserto en lógicas ajenas que, más que transmitirlo o reproducirlo (si es que eso es posible), *lo producen desde sus propias condiciones de posibilidad*, transformándolo por completo o, más bien y como destacan los/as autores/as, *creándolo* (y creando, al mismo tiempo cierto tipo de sujeto o de actor/actriz social y cierto tipo de fenómeno psicosocial).

A este respecto, dicen (p. 6, la traducción y las cursivas son mías): «El foco de la investigación social cualitativa llega a ser un sujeto al que escuchar, independientemente de que lo/a llamemos "adicto/a", "loco/a", "víctima", "interno/a", "niño/a sin hogar", "inmigrante", etc. Este *otro* sujeto a investigación no refiere un sujeto esencial preexistente, alguien que necesitáramos "descubrir" mediante técnicas investigativas varias. Al contrario, desde nuestra perspectiva, el/la otro/a investigado/a *es configurado/a durante el proceso de investigación*, no sólo mediante categorías y atribuciones sociales, sino también por el sólo hecho del reconocimiento sociopolítico del/de la otro/a como sujeto.» De este modo, los/as investigados/as *son creados/as durante y por el proceso de investigación* y llegan a ser y a ser de tal o cual modo en virtud de las características de dicho proceso en tanto práctica social situada. (Evidentemente, no son los/as investigadores/as los/as únicos/as que hacen esto. Más bien

su «creación» «compite» en la escena y en el debate sociales con las «creaciones» de otros/as actores/actrices sociales, ¡incluidos/as, claro, los/as investigados/as mismos/as!, sea cual fuere su capacidad de acceso al debate público y su poder de acción política concreta.)

Así, y siguiendo los ejemplos del contexto chileno que proveen los/as autores/as, la «víctima de la represión política» (p. 7) o los/as pobres (pp. 11-12) son creados/a en tanto sujetos con ciertas características en virtud del operar de una «cadena» de «trabajadores/as sociales, apoyo familiar, investigadores/as, estudiantes en prácticas, moderadores/as de *focus groups*, voluntarios/as de organizaciones varias» (p. 11), etc. En lo esencial, es importante destacar que los/as autores/as sostienen la imposibilidad de la operación de hablar por otros/as, presentándola como «la irreductibilidad del/de la otro/a sujeto/a a investigación» (p. 11), por lo que, siendo *la traducción* imposible, sólo nos queda *la creación*, por parte de los/as investigadores/as, de aquello de lo que dicen hablar. La imagen del muñeco de trapo, sin vida ni voz propia, repentinamente animado en las rodillas del/de la ventrílocuo/a cobra particular fuerza aquí, sobre todo porque lleva a pensar que los/as investigadores/as, al hablar, hablan siempre *de sí mismos/as* y no *por otros/as*.) Es lo que más adelante (ver el punto *vi* del apartado destinado a la distinción *cuali/cuanti*) describo como «dar voz»: una «virtud» en ocasiones asignada a la investigación cualitativa que, si se toma la metáfora de la ventriloquia en serio, queda cuestionada de manera importante. En definitiva, creo que las condiciones de posibilidad, la legitimidad y los efectos de «hablar en nombre de» son fáciles de colegir y es por ello, justamente, que la metáfora resulta tan fructífera y provocativa.

Por otra parte, recomiendo revisar el artículo de Mary Jane Spink (2002), *Os métodos de pesquisa como linguagem social* (*Los métodos de investigación como lenguaje social*), en el que propone entender los métodos de las ciencias sociales como un «lenguaje social» en un sentido cercano al que Bajtín (1979) da al término «género discursivo», es decir, el de una forma particular y socialmente determinada de hablar. Dice Bajtín (p. 248): «La riqueza y diversidad de los géneros discursivos es inmensa, porque las posibilidades de la actividad humana son inagotables y porque en cada esfera de la praxis existe todo un repertorio de géneros discursivos que se diferencia y crece

a medida que se desarrolla y se complica la esfera misma.» Y luego: «Porque el lenguaje participa en la vida a través de los enunciados concretos que lo realizan, así como la vida participa del lenguaje a través de los enunciados.» Como creo que puede notarse, el concepto bajtineano es, en lo que aquí importa, homologable al de *juegos de lenguaje* de Wittgenstein que he presentado antes. De hecho, la autora habla de «o jogo da ciência» (p. 5). Dice Spink de los «lenguajes sociales» (p. 8, la traducción es mía):

> (Son) los discursos (…) particulares de un estrato específico de una sociedad, en un determinado sistema y en una determinada época. Esos lenguajes, vehiculados por medio de procesos de socialización, definen las posibilidades de comunicación y de producción de sentidos.

Como he dicho, Spink defiende la metáfora de los lenguajes sociales para los métodos de investigación, aunque yo creo que puede extenderse a la práctica investigativa en un sentido general. En todo caso, esta forma de concebir dicha práctica tiene varias ventajas. En primer lugar, destaca el carácter colectivo —«dialógico» en la terminología bajtineana— de la empresa científica (una idea que va contra el mito muy difundido del/de la investigador/a como un *lone rider* encerrado/a en su laboratorio/estudio). En segundo lugar, remarca *la naturaleza social* de dicha empresa (es decir, históricamente condicionada y, por tanto, contingente). En tercer lugar, y como destaca la autora (p. 5), anima a abandonar la idea de definir qué es un método (o qué es la ciencia) y concentrarse en *qué hace* tal o cual método, en *qué hace* tal o cual tipo de práctica científica. Es decir, enfocarse en la «esfera pragmática» del lenguaje, *en sus efectos* (por ejemplo, qué efectos se procura lograr al cuantificar la realidad: «demostrar» que el desempleo ha bajado, aparentar neutralidad, vender un seguro médico, mostrarse «científico/a»/confiable, etc.). Finalmente, la metáfora de la investigación como lenguaje social es útil para pensar factores identitarios asociados a la práctica científica (p. 8): estar o no «siendo científico», «ser *cuali*» o «ser *cuanti*», ser investigador/a o sólo docente, publicar o no en publicaciones de renombre… Todo ello vinculado al hecho de formar parte de una comunidad sociolingüística determinada, en lucha por posicionarse, autojustificarse y distinguirse de las demás.

Para una revisión detallada de estas dos metáforas (*ventriloquia* y *lenguaje social*), remito al/a la lector/a interesado/a a los textos aquí referenciados. En lo que a mí respecta, creo sumamente interesante la reflexión acerca de las potencialidades y derivaciones de estas metáforas (*ventriloquia*, *lenguaje social*, *traducción de un juego de lenguaje a otro*) y otras que puedan haberse propuesto o proponerse. «Interesante» no en el sentido de buscar cuál de ellas es la que mejor o más adecuadamente «representa» a la práctica científica «tal cual es», sino, en el sentido de ver hacia dónde nos lleva cada una, qué nos permite pensar (y qué no), qué nos habilita para hacer, qué nos ayuda a subvertir. (Me detendré en esta postura —pragmatista— luego, al referirme a la posición epistemológica que asume Rorty, a la que ya he aludido brevemente en el punto *A.2.2.* mediante el ejemplo del estatuto de la homosexualidad.)

Y ahora sí, mi propuesta.

Resumiendo y concretando, lo que tenemos hasta aquí es: el/los juego/s de lenguaje del mundo de la vida… y el/los juego/s de lenguaje de la ciencia. Muy bien. Pregunta de examen: ¿en

qué consiste, entonces, formular un proyecto de investigación? *En traducir*. Lo voy a escribir de nuevo porque si seré recordado por algo, será por esta idea (además de por mi salsa para los espaguetis): ¿En qué consiste, entonces, formular un proyecto de investigación? *En traducir*. (Si hay justicia en este mundo, la lápida de mi tumba debería rezar: «De *La ciencia como traducción* a uno de los mejores laterales derechos que vio el barrio Gomensoro.»)

Porque, pensemos: buena parte de lo que uno acaba aprendiendo en la universidad, ya lo sabía de antes… *pero de otro modo*. Nos hemos criado en ciertos juegos de lenguaje y, de cierto modo, la educación formal en general y la universidad en particular constituyen *un proceso de inducción a un modo de hablar* o *un proceso de socialización en un juego de lenguaje*. Es por esto que los/as profesores/as insistimos tanto en usar los «términos técnicos», en citar «como corresponde», en expresarse «con propiedad». Uno, simplemente, ya no puede seguir hablando como hablaba: debe jugar el juego de lenguaje que se juega en la educación formal, en la universidad, en la ciencia. (Esto explica que los/as estudiantes de los primeros años hablen de modos que resultan intolerables para la academia: *no han sido aún socializados/as*.)

Otro ejemplo para Howard Becker: tomo a mis estudiantes prueba escrita de Thomas Kuhn. Pregunto: «¿Qué es una *anomalía*?» Contestan (ordenadas las respuestas de las más a las menos precisas):

i. «Una anomalía es algo fuera de un paradigma, como un perro verde.»
ii. «Cuando se tiene una teoría y algo que no debería estar allí se presenta, pasa a ser anomalía porque es posible que se repita.»
iii. «Una anomalía es aquello que no ocurre normalmente u ocasionalmente, se refiere a algo no normal. Ej.: un perro verde.»
iv. «Algo fuera de lo común.»
v. «Anomalía es el "problema" que surge después de la teoría, como un perro verde.»
vi. «La anomalía es cuando se ve una anomalía en el paradigma que no se puede cubrir, algo que ya está casi evidente.»
vii. «Es algo que no se conoce.»
viii. «Es cuando se cambia un paradigma.»

En primer lugar, resulta evidente que Howard Becker tiene razón en eso de que los/as estudiantes recuerdan los ejemplos y las historias: yo dije en clase eso del «perro verde». En segundo lugar, se podría afirmar que las respuestas *vii* y *viii* son incorrectas. Pero, de las demás, no puede decirse tanto que son incorrectas como que son *inadecuadas* o *impropias*, es decir, que no se conforman a la forma de hablar esperada (o, como se dice habitualmente, que no están expresadas en *lenguaje técnico*). Pero, por lo demás, es claro que los/as estudiantes han entendido el concepto central.

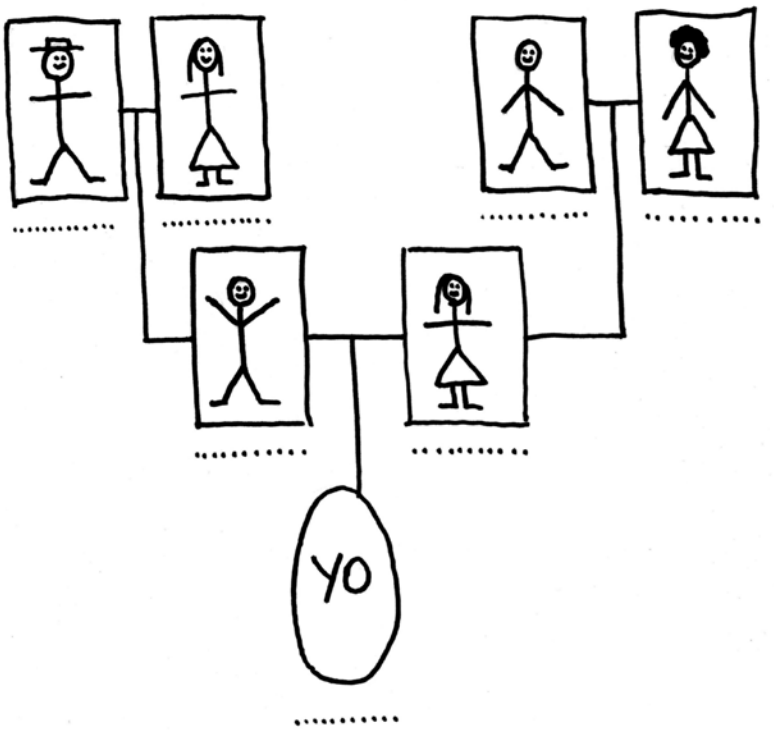
Desde este punto de vista, un objetivo básico de la educación superior consiste en que los/as estudiantes dejen de hablar como hablaban en el mundo de la vida… y que se sumen al juego de lenguaje de la disciplina que corresponda. Esto, más o menos y así pensado, es formular un proyecto: *traducir*. Abandonar las formas de comprensión y expresión que de ciertos fenómenos se tenía y traducirlas al canon de lo que, en cada caso, se considere como «científico».

Entender la formulación de proyectos (y diría que la investigación en un sentido general) como traducción tiene dos consecuencias importantes:

i. Quienes se interesan por estas cuestiones destacan que traducir es imposible… *pero que igual se hace*. En esta paradoja parecen coincidir Eco, Ricœur y Ortega y Gasset. Dice Eco (2003, pp. 50-62): «Antes de que una lengua natural haya puesto un orden a nuestra manera de expresar el universo, el *continuum* o materia es una masa amorfa e indiferenciada. (…) Ello permitiría afirmar que dos sistemas de contenido son mutuamente inaccesibles, es decir, inconmensurables.» Un buen ejemplo de esto sería la palabra *girlfriend* que, en castellano, se traduce como *novia*… o como *amiga*, lo cual aparece como un jándicap para los/as angloparlantes: allí donde nosotros nombramos dos cosas… ellos/as nombran sólo una. Eso no impedirá, al menos en este caso, que podamos explicar a nuestros/as amigos/as del norte nuestra forma de «cortar el mundo» y sus bondades: quien, por ejemplo, volviere al lecho conyugal al amanecer y con la verticalidad en duda y dijere a su *girlfriend* que viene

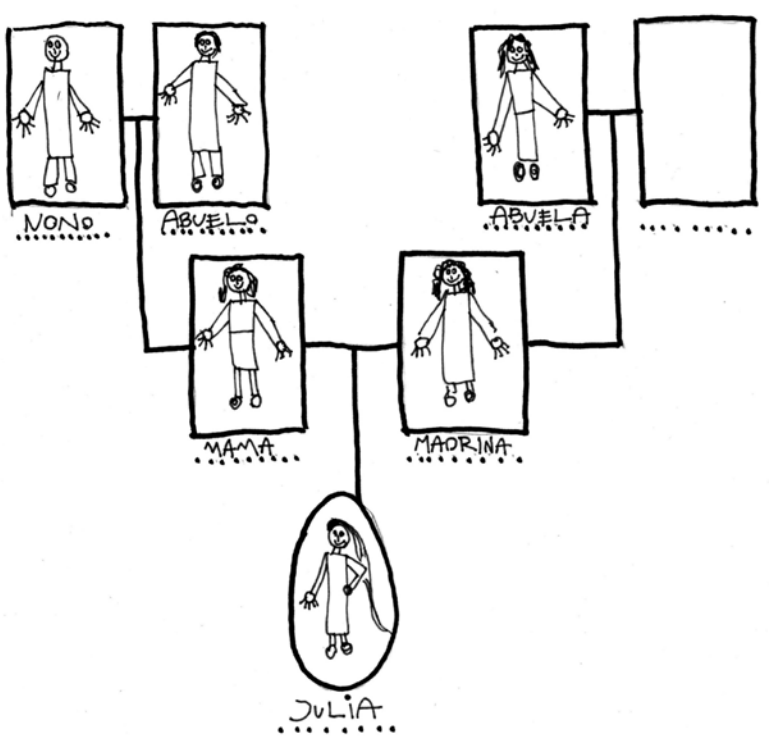
de estar con una *girlfriend*… tendrá que dar bastantes menos explicaciones.

Veamos un ejemplo más detallado (y más difícil de resolver). Mi sobrina, de siete años y atuendo crónicamente rosado, va a una escuela en la que las cuestiones de género no parecen preocupar mucho. La maestra, por aquello de socializar y todo eso, pidió a la clase que dibujara a «los abuelos» (no, no dijo abuelos… *y abuelas*) y, a tal fin, distribuyó entre los/as niños/as una hoja con un esqueleto de árbol genealógico con espacios en blanco para ubicar a quien correspondiera. Supongo que la maestra esperaba un dibujo más o menos así:



Pues resulta que mi sobrina, por razones que no vienen al caso, no ha tenido mayor contacto con su padre y, en consecuencia, tampoco con el abuelo y abuela por ese lado. Por el de la madre, la abuela murió antes de su nacimiento. Así, sólo contaba con

una figura —su abuelo materno— de las cuatro prescriptas o esperables (y que tienen sus lugares en el dibujo de la maestra en cruzada normalizadora). Pero, también, tiene una abuela y abuelo «postizos»: el padre y la madre de la amiga del alma de su madre (que es la Rubia) (¡Qué lío!) Así, la «masa amorfa» de la que habla Eco, para mi sobrina «se cortaba» de otro modo e imagino que ella no habrá podido entender que hubiera que situar, ¡tan arbitrariamente!, a quienes eran, simplemente, *sus tres abuelos*. Por tanto, lo que dibujó fue esto (más o menos):



Este ejemplo muestra que la realidad *no es nada antes de ser «cortada» por el lenguaje* y, más importantemente, que *puede cortarse de diversas formas*. Agregaría que, como deja claro esta anécdota, esas «diversas formas» provienen del tipo de vida que llevamos: para mi sobrina no tenía ningún sentido ni utilidad separar a los/as abuelos/as según de qué lado de la familia venían, poner

dos —¡un hombre y una mujer!— a cada lado o pensar que la sangre tuviera algo que ver con la «abuelidad». Así, la traducción, esa imposibilidad, consistiría en explicarle a mi sobrina que *no es así* cómo se debe dibujar (es decir, entender) la cuestión de los abuelos y las abuelas y sugerir (es decir, imponer) la forma «correcta» de «cortar» el mundo. En definitiva, mediante un dibujo, hacerle el *download* de los elementos que constituyen el modelo hegemónico de familia: *la heterosexualidad*, *la vinculación sexual de las parejas* (esa pequeña línea que une a abuelos y abuelas y a madre y padre) y *la cuestión de la sangre*. Y, muy probablemente, mi sobrina lo entenderá y a los 14 años ya no dibujará cosas raras. Pero, por ahora, para ella… está bien así.

En este sentido, dice Eco: «*Inconmensurabilidad no significa incomparabilidad* (…). Por lo tanto, los sistemas lingüísticos son comparables y las eventuales ambigüedades pueden resolverse cuando se traducen textos a la luz de los contextos, y con referencia al mundo en que *ese texto determinado* habla.» En definitiva, traducir es imposible… *con la única excepción de que no lo es.*

Ricœur (2004) va por el mismo lado: provee muestras del «carácter en cierto sentido intraducible de un mensaje verbal

de una lengua a otra» (p. 61) para terminar, desconcertado: «(Pero) *la traducción existe*», lo cual, claro y como dije antes, *es una paradoja*.

La misma paradoja que revela Ortega y Gasset (1937): «¿No es traducir, sin remedio, un afán utópico? (…)» Se responde que sí, al igual que todo lo que «el hombre hace» (!): «mera pretensión, vano proyecto y ademán inválido» (p. 433). Y se pone místico: «Los hombres andan siempre melancólicos, maniáticos y frenéticos (…). Y la razón de ello está en que los quehaceres humanos son irrealizables. El destino —el privilegio y el honor— del hombre es no lograr nunca lo que se propone y ser pura pretensión viviente utopía» (p. 434). Pero, líneas después se le va el bajón existencial y exclama (p. 438): «¡La traducción ha muerto! ¡Viva la traducción!», ya que, razona, como todo lo que vale la pena, traducir es una tarea a la que hay que abocarse para poder hacerla cada vez mejor… a pesar de nunca lograrla a la perfección.

Así y en lo que aquí importa, podemos decir que al pretender traducir el juego de lenguaje del mundo de la vida en que nos hemos movido y nos movemos… al juego de lenguaje de la ciencia, *siempre perderemos algo*: habrá cosas que, simplemente, no podrán ser traducidas. Esto es particularmente claro cuando los/as estudiantes intentan formular un problema de investigación. Como era de esperar, hay una serie de requisitos, y sucede a veces que la idea (cultivada y regada en el mundo de la vida) no puede ser traducida (resignificada, adaptada, cooptada)… para plegarse a dichos requisitos.

Para ilustrar este punto podría citar cientos de ejemplos de estudiantes que plantean, en un principio, cosas del tipo: «Me interesan las prostitutas.» O: «He notado que hay pocos hombres que trabajan arreglando ropa.» O: «Quiero hacer algo con niños.» O: «Donde trabajo no hay orientaciones teóricas de ningún tipo.» Incluso en los casos en que las ideas originales de los/as estudiantes sean más estructuradas que esto, buena parte de ellas quedará en el camino, si no es que, lisa y llanamente, resultarán imposibles de llevar al juego de lenguaje de la ciencia (es decir, no podrán ser traducidas).

En fin, los juegos de lenguajes son, en palabras de Kuhn, inconmensurables. Sí, ¡pero igual se formulan problemas de investigación! ¡Igual se formulan proyectos! Sí, pero ni los problemas ni los proyectos son traducciones «fieles al original»: son *otra cosa*, algo que tiene un *parecido de familia*, como dice Wittgenstein, pero que nunca serán una imagen en el espejo de la idea original. En la traducción, siempre algo se pierde y, en ocasiones, lo que se pierde es, justamente, lo que valía la pena. (Hay que hacer el duelo por esa pérdida, probar con otro problema de investigación… o jugar otro juego de lenguaje.)

ii . La segunda consecuencia de entender la investigación como una traducción es que formular un proyecto implica moverse entre dos juegos de lenguaje. A un lado, el del mundo de la vida: aquél en el que los problemas de investigación ¡ni siquiera existen! y en el que estamos acostumbrados/as a pensar y hablar. El otro, el juego de lenguaje de la ciencia (y, concretamente, el de los proyectos), está casi siempre por aprender. Y ese «aprender» se refiere, más que nada, *a aprender sus reglas*. Indudablemente, la mejor forma de traducir… *es conociendo lo mejor posible los dos juegos de lenguaje en cuestión*. Y no sólo los dos juegos de lenguaje: las dos formas de vida que están detrás de juegos de lenguaje y que les dan su forma.[15] En el caso de la formulación de proyectos sucede lo mismo: *la mejor estrategia es conocer muy bien ambos juegos de lenguaje* (qué pueden dar de sí, qué es poco prudente esperar). Así, será posible saber qué esperar de la traducción, qué cosa conviene no hacer, qué cosa sí, qué es imposible, qué supone una herejía. (Esto, más o menos, es lo que pretendo en este manual: transmitir lo que sé de ese juego de lenguaje que llamamos *formulación de proyectos*.) Y, en la misma línea, también aporta mucho conocer la forma de vida que está detrás del juego de lenguaje de la ciencia en el contexto concreto en que nos desempeñamos. Eso quiere decir, concretamente, saber qué caracteriza a la institución correspondiente, pero, sobre todo,

15 Para el desarrollo de esta idea desde la teoría de la traducción ver el texto de Edith Grossman, *Por qué la traducción importa* (2010, p. 18 y ss.).

conocer a las personas que la sostienen y «realizan» día a día: sus manías, sus fidelidades teóricas, sus intereses, sus problemas, sus odios, etc. Un conocimiento de ese tipo —el *backstage*— puede ayudarnos, como a cualquier traductor, a meter la pata lo menos posible.

A3.5. Traducción como revolución

Muy bien: otra vez aquí la idea de la obediencia y de la disciplina. ¿Pero es que no hay más que eso? Yo creo que sí… *y que es lo más interesante*. En efecto, si vemos a la ciencia como una práctica social o como un juego de lenguaje, difícilmente podremos hacer caso omiso de su carácter normativo. Pero también podremos decir que no es algo estático e inmutable: la ciencia es un fenómeno social que cambia. Eso que llamamos «conocimiento científico» es, en cada contexto y en cada momento, el resultado de una práctica social en movimiento permanente. Como dije más arriba, puede pensarse que la ciencia *es su práctica*, que no hay nada «más allá» o independiente de esa práctica. Y, por tanto, habrá que decir que es como es (y obedecer), pero también habrá que reconocer *que no tiene por qué seguir siendo así*.

De hecho, *así es como ha sido*: la ciencia ha sido un «animal altamente variable» (Woolgar, *op. cit.*, p. 23). Como expuse antes, lo que hemos tenido por científico ha variado grandemente, lo que hemos considerado como métodos válidos también. Cuesta mucho sostener una idea monolítica de la ciencia (es decir, no contingente o al margen de sus diversas encarnaciones históricas) si uno examina el pasado: allí, aparecen cosas como la *dementia praecox* o la *bilis negra* y nos arruinan la foto de una ciencia con una racionalidad inmanente.

En términos de Wittgenstein diremos que el juego de lenguaje de la ciencia *es el que es* y tiene sus términos «aceptables» y sus leyes acerca de cómo combinarlos, es decir, sus constricciones: quien quiera jugarlo, deberá aceptarlas. *Pero no del todo*: los juegos de lenguaje, en tanto manifestaciones de una forma de vida, mutan con la vida misma. Al respecto dice Lyotard (*op. cit.*, p. 40, las cursivas son mías):

Pues, desde ese punto de vista (el de la flexibilidad de los juegos de lenguaje), una institución siempre difiere de una discusión en que requiere limitaciones suplementarias para que los enunciados sean declarados admisibles en su seno. Esas limitaciones operan como filtros sobre la autoridad del discurso, interrumpen conexiones posibles en las redes de comunicación: *hay cosas que no se pueden decir*. Y privilegian, además, determinadas clases de enunciados, a veces uno solo, de ahí que el predominio caracterice el discurso de la institución: hay cosas que se pueden decir y maneras de decirlas. Así, los enunciados de mando en los ejércitos, de oración en las iglesias, de denotación en las escuelas, de narración en las familias, de interrogación en las filosofías, de performatividad en las empresas... La burocratización es el límite extremo de esta tendencia.

Sin embargo, esta hipótesis acerca de la institución todavía es demasiado «pesada»: parte de una visión «cosista» de lo instituido. *Hoy, sabemos que el límite que la institución opone al potencial del lenguaje en «jugadas» nunca está establecido (incluso cuando formalmente lo está)*. Es más bien ella misma el resultado provisional y el objeto de estrategias de lenguaje que tienen lugar dentro y fuera de la institución. Ejemplos: ¿el juego de experimentación con la lengua (la poética) tiene un puesto en la universidad? ¿Se pueden contar relatos en un consejo de ministros? ¿Hacer reivindicaciones en un cuartel? Las respuestas son claras: sí, si la universidad abre sus talleres de creación; sí, si el consejo trabaja con esquemas prospectivos; sí, si los superiores aceptan discutir con los soldados. Dicho de otro modo: sí, si los límites de la antigua institución se desplazan.

En definitiva y en la línea del *momento instituyente* expuesto antes, lo que tenemos aquí es, ni más ni menos, *la posibilidad de cambio*, la posibilidad de reforma de eso que llamamos ciencia. De hecho, si así no fuera, si formular un proyecto o investigar fuera sólo obedecer (caminar una senda marcada, seguir una receta), aún consideraríamos que existe algo así como «la enfermedad rosa» o creeríamos que podemos hacer que alguien deje de «hacer cosas raras» dándole *shocks* eléctricos en las sienes. Negar esta posibilidad de cambio es negar la historia y, sobre todo, *negar la posibilidad de un futuro diferente*.

Como ejemplo podemos mencionar a las metodologías cualitativas: algunas de las estrategias que hoy usamos de forma regular eran consideradas como no científicas hasta hace bastante poco (y así es, aún, en según qué entornos académicos). Por tanto, la práctica científica (y en consecuencia sus efectos, es decir, el conocimiento científico) puede cambiar y, de hecho, ha cambiado: podemos estirar sus límites e incluso subvertirla del todo.

¿Cómo es que se hace esto? No hay una respuesta única a esta pregunta porque, en buena medida y como he sostenido, las consideraciones acerca de qué es científicamente válido y qué no dependen del contexto concreto en que el conocimiento se produce. También es dependiente del contexto qué puede considerarse una afrenta tolerable (una desviación menor del canon) y qué merece la expulsión del «Paraíso Científico». En este sentido, algunos/as autores/as pasan de gurúes a parias al pasar de una universidad a otra. Lo mismo sucede con otros elementos propios de un proyecto o una tesis: algunos métodos pasan de «deseables» a «intolerables», algunas formas de expresión pasan de «creativas» a «poco rigurosas», una forma de citar pasa de obligada a apestada.

Por tanto, así como es imposible precisar qué se tiene por científico al margen de los contextos concretos en que la ciencia se hace y rehace… así también es imposible decir qué requerimiento es posible objetar, obviar o modificar. Suena feo, pero todo depende de quienes estén implicados/as en el proceso de validar lo que un/a tesista hace.

Y yo iría incluso más allá: creo que los proyectos y tesis que valen la pena son, justamente, aquéllos que no reproducen del todo el canon, que no se conforman 100% a la norma, sino que ejercen diversos grados de violencia al *statu quo*. Si así no fuera, del futuro sólo podríamos esperar «más de lo mismo», un *déjà vu*, es decir, que sea una fotografía del pasado.[16] En relación con esto y volviendo al carácter lingüístico de la ciencia, Ortega y Gasset (*op. cit.*, p. 434) sostiene que «escribir bien consiste en hacer continuamente pequeñas erosiones a la gramática, al uso establecido, a la norma

16 A este respecto, Feyerabend, niño travieso, sostiene no sólo que los/as científicos/as jamás han adherido a *un* método… sino también que mejor así (de ahí su famosa frase: «Todo vale» y su defensa de la legitimidad de otras formas de conocimiento). Es pensable, desde este punto de vista, que si uno adhiere a un método de forma inflexible sólo será posible «hallar» ciertas cosas, en la medida que todo método contiene en sí mismo sus posibilidades y límites. De ese modo, la adherencia rigurosa a *un* método (pre)determina y permite predecir qué va a convertirse en un «dato» o en un «hallazgo». Por tanto, al menos para no aburrirse y dejar abierta la posibilidad de que «la realidad» nos sorprenda, no deberíamos tomarnos muy en serio las reglas metodológicas. Después de todo, si buscamos manzanas… sólo encontraremos manzanas.

vigente de la lengua. Es un acto de rebeldía permanente contra el contorno social, una subversión.»[17]

Extiendo las bondades de la subversión a los proyectos y las tesis: según lo veo, serán buenos proyectos aquéllos que pateen un poco el tablero; serán buenas tesis aquéllas que, al tiempo que se acomodan a lo instituido, *instituyen en una dirección nueva*. Esos trabajos de investigación construyen y reconstruyen una ciencia en cambio constante, que apunta hacia lugares desconocidos. Lo demás, es simple rutina (aunque puede ser buena investigación).

Por lo dicho, mi máxima sería: «Confórmate cada vez que debas y desobedece cada vez que puedas.»

A3.6. *Intermezzo* acerca del carácter textual de la ciencia

He aludido aquí y allá al «carácter lingüístico» de la ciencia. Dicho carácter está contenido en la idea de *juego de lenguaje* de Wittgenstein y en la forma que tiene Foucault de entender el discurso (particularmente el discurso científico y su estatus desde la Modernidad). Querría, aquí, dejar de aludir y tratar en más detalle dicho carácter.

Tras el giro lingüístico es difícil sobrestimar el rol del lenguaje en todo lo humano. Foucaulteanamente (pero lacaneana y ricœureanamente también), en tanto personas, «nacemos a los brazos de un lenguaje» y somos constituidos/as por él. Luego, en nuestras vidas, no podemos vivir «fuera» de un lenguaje. *Somos por y en el lenguaje*. Así, no podemos pensarnos ni pensar por fuera del lenguaje: no hay «un más allá» del él (algo que, por lo demás, es lo que sostienen Rorty y Gadamer y es, justamente, lo que anula la posibilidad de una Objetividad). Esto ya se anuncia incluso en el *Tractatus* de Wittgenstein (1922, p. 111): «*Los límites de mi lenguaje* significan los límites de mi mundo.» Así, y en definitiva, ser humano es ser *en el lenguaje*.

El conocimiento, en tanto tarea humana, no es la excepción: como mínimo (constructivistamente) el lenguaje «media» entre nosotros/as

17 El/la que no le crea a Ortega y Gasset, que lea *Las primas* de Aurora Venturini, una escritora argentina que, en esa novela convierte a Joyce y a Cortázar en conservadores.

y el mundo; como máximo (antirrepresentacionistamente)[18] y como he sostenido, el lenguaje *es el mundo* (y no «media» porque no hay un mundo más allá del lenguaje que deba o pueda ser mediado). En cualquier caso, conocer (y conocer científicamente también) es una tarea eminentemente lingüística (es por ello que he defendido que debe tenerse alguna noción acerca de este tema si se pretende hacer ciencia con un mínimo conocimiento de causa).

La visión más extrema que conozco a este respecto es la de Ricœur que sostiene que las ciencias sociales (él las llama «humanas») «son hermenéuticas» (Ricœur, 1971, p. 47), en la medida que su objeto (la realidad social) puede entenderse (e interpretarse) *como un texto*. Así, no estudiaríamos «el mundo»… ¡estudiaríamos el lenguaje mismo!, por lo que, investigar no se distinguiría mucho de leer e interpretar lo leído (que es la tarea propia de la hermenéutica, dicho sea de paso). O, para asustarse aun más: según Ricœur (y espero no estar forzándolo), el lenguaje se estudiaría a sí mismo (!), ya que, después de todo, lo único que tenemos, todo el tiempo… *es lenguaje* (nunca la Realidad).

Jesús Ibáñez (1979, p. 42, las cursivas son mías) dice algo parecido:

> (…) El lenguaje —y, en general, las prácticas significantes de las que es equivalente general de valor— no es sólo un instrumento para investigar la sociedad, *sino el objeto propio del estudio*: pues, al fin y al cabo, el lenguaje *es lo que constituye o al menos es coextensivo con ella en el espacio y en el tiempo.*

Pero, bueno, si no se quiere ser tan «extremista» como Ricœur e Ibáñez, al menos se puede aceptar que el conocimiento (en su versión científica) es una tarea *básicamente textual*, en tanto los textos son «la versión material» del lenguaje. En efecto: las mediciones, observaciones, conversaciones o lo que sea, es decir, *el registro* de la «realidad» (o, rortyanamente, la realidad misma) *se expresa en textos*: anotaciones, planillas, notas, transcripciones, etc. Dicho *registro* se comunica (se traspasa, se socializa) en clases, *papers*, páginas *web*, conferencias, libros… que son luego convertidos en apuntes, grabaciones de clases, transcripciones de clases (y fotocopias para los/as perezosos/as), carpetas, posters... Todas estas cosas, ¡textos! Textos

18 Creo que ésta es la palabra más larga de este manual.

que estimulan nuevas reflexiones, inquietudes, lecturas y preguntas, es decir, nuevas investigaciones… que son realizadas y luego registradas… en anotaciones, planillas, notas, transcripciones, etc. Y vuelta a empezar.

A este respecto, dice Klimovsky, un epistemólogo argentino: «(El pensamiento) sólo se transforma en propiedad social si se lo comunica a través del lenguaje. Sin textos, artículos, *papers* o clases la ciencia no sería posible» (p. 23). En la misma línea sostiene Flick (*op. cit.*, p. 190, siguiendo a Garz y Kraimer, 1994, las cursivas son mías):

> La realidad se presenta sólo al científico en una forma sustanciada, como texto o, en términos técnicos, como protocolo. Más allá de los textos, la ciencia ha perdido sus derechos, porque una declaración científica se puede formular sólo cuando y en la medida en que los acontecimientos *han encontrado un depósito o han dejado un rastro* y éstos de nuevo han experimentado una interpretación.

Por ello, aun en el caso de que no se comulgue con las visiones más radicales acerca del lenguaje, todavía queda la necesidad de dar cuenta de algo mucho más fácil de aceptar: que los textos juegan un rol vital en el desarrollo del conocimiento científico. En definitiva, ¿en qué queda convertida la ciencia si quitamos los textos? Por tanto, ¿qué posición asumiremos respecto de ellos? O: ¿cuál diremos que es la relación entre los textos y el mundo? Como he sostenido, no se puede investigar si no se tiene alguna respuesta a estas cuestiones.

A4. Ciencia y verdad, o instrucciones para ser dioses/as

Entramos ahora en un núcleo de problemas teóricos de larga data: *la relación entre el conocimiento y la realidad*. Y, siendo que la ciencia es una práctica de carácter en buena medida lingüístico, *la relación entre el lenguaje y la realidad*. Como resultará evidente, estamos ante la vieja cuestión de *la Verdad*, un temita que nos tiene a mal traer desde hace…, a ver que saco la cuenta, sí, ahí está: unos 2.500 años. Así las cosas, es poco probable que lo zanje yo aquí, sobre todo porque en un rato empieza el partido y no voy a escribir mucho rato más. Lo que sí haré es presentar el problema, mencionar las soluciones que se han propuesto y saltar al final de la historia,

que es lo que a mí me gusta: el antirrepresentacionismo (al que he mencionado aquí y allá sin entrar en detalles). Vamos allá, mis valientes y *valientas* (o los/as que aún queden leyendo…)

A4.1 El *continuum* relativismo-objetivismo

El corazón de la cuestión es simple: ¿cuál es la relación entre el conocimiento y el mundo? Digo «conocimiento», como podría decir *conceptos*, *teorías*, *ciencia*, *lenguaje*, *representaciones*, *imágenes*, *ideas*… o cualquier otra palabra que pudiera nombrar aquello que nosotros/as «tenemos de la realidad». Pues bien, ¿cuáles son las posibles formas de esa relación? *No muchas*. Afortunadamente, todas las opciones formuladas hasta ayer a la tarde podrían situarse en algún punto del *continuum* relativismo-objetivismo (*objetivismo* podría reemplazarse por *representacionismo* o *realismo* y *relativismo* podría reemplazarse por *subjetivismo* y yo no protestaría por los cambios).

Tomás Ibáñez (Ibáñez, 2005, p. 19) explica con una sencillez que asusta (como siempre) el primer polo:

> (…) En su formulación más condensada, el relativismo afirma simplemente que X no es «incondicionado». O sea que X es siempre relativo a Y; es decir, a otra cosa que el propio X. Éste es el caso, por ejemplo, cuando se afirma que «nuestros valores» (el X) están condicionados por «nuestra cultura» (la Y).

La primera tentación es pensar que, en lo que aquí importa, la X sería el conocimiento (en su sentido más general): los conceptos, los enunciados, las teorías. En tanto que la Y sería el valor para cualquier factor que pudiera condicionar a X, tal como, y siguiendo el ejemplo de Ibáñez, «nuestros valores». Así visto, el conocimiento sería *relativo a nuestros valores*, es decir, dependiente de ellos. En una palabra, estaría *condicionado*.

Para ponerme innecesariamente difícil y justificar el pago por este manual, he aquí una fórmula que resume este modo de verlo:

Y(X)

[Donde X es el conocimiento e Y todos aquellos fenómenos que podrían condicionarlo.]

Es una forma útil de pensar la relación entre el conocimiento y sus condicionantes, pero entiendo que hay otra más provechosa: hagamos que X sea el mundo, que Y sea cualquier factor que pudiera alterar el conocimiento de ese mundo y que C sea el conocimiento mismo:

$$Y(X)=C$$[19]

Así, podríamos decir que el conocimiento (C) está en función (es decir, depende) del mundo en sí (X), pero también de otros factores (Y). Y esos otros factores pueden ser muchos: los valores, la cultura, el lenguaje que hablamos y pensamos, el barrio en que fuimos criados, los modos en boga de hacer la ciencia, las manías, la proporción de proteínas en el desayuno, nuestras características en tanto seres biológicos con capacidad de conocer, las sensibilidades políticas, la religión, las «cosas del querer», la cafeína, los celos profesionales y las películas pornográficas, entre otros factores que bien podrían afectar nuestra forma de abocarnos a conocer el mundo (el elusivo X).

En definitiva, lo que esto significa es que C (nuestro conocimiento) está en función de Y (sea cual fuere el «valor» de Y). Pero, fundamentalmente, lo que esto significa es que C (el conocimiento) *no depende sólo de X* (el mundo), es decir, que nuestro conocimiento no depende sólo de las cualidades del mundo o de la Naturaleza, según prefiere uno de mis superhéroes, Richard Rorty (Rorty, 1979). *Esta afirmación es de la mayor trascendencia*, ya que niega la posibilidad de un conocimiento no condicionado, es decir, *objetivo* (o, lo que es lo mismo, un conocimiento cuya forma dependa *sólo* de las características del mundo).

Históricamente, ha habido múltiples encarnaciones de este condicionamiento. Hessen (1926, pp. 25 y ss.) hace inventario: el escepticismo (en todas sus versiones: el académico, el posterior, el metafísico, el religioso, el ético, el metódico…), el subjetivismo, el relativismo (según lo entiende él, no en el sentido que da Ibáñez

19 ¡Qué «científica» se ve una fórmula! Y con una nota al pie, ¡más! Debería poner más en este manual.

al término), el pragmatismo, el criticismo, el idealismo, el fenomenalismo… En todos estos casos, podemos ver que *algo* —como el grupo de pertenencia o la cultura— impide que se produzca un conocimiento *no condicionado*. Así, acorde a su formulación más básica, el relativismo, en toda su «gran variedad» (Ibáñez, *ibíd.*, p. 19), postula que nuestro conocimiento del mundo es siempre *relativo a algo distinto de sí mismo*... sea lo que ese «algo» sea (y ha sido muchas cosas diferentes a lo largo de la historia).

Yo diría que eso es el *constructivismo*. Y en este polo, incluiría a las gentes de la llamada «revolución cognitiva» (por ejemplo, a Beck, Ellis y Meichenbaum), a Piaget, a Bruner y Blumer y sus teorías del significado, a la Escuela Sistémica en un sentido general (aunque quizás no a su vertiente «posmoderna»), a Maturana, a Varela, a Guidano y demás posrracionalistas, a la *Gestalt*… En todos esos casos, lo que vemos es que hay algo (los errores cognitivos, las capacidades perceptivas, las cualidades biológicas del sujeto cognoscente, su lugar en un sistema, el significado atribuido a los eventos, etc.) que hace que la realidad no pueda ser captada objetivamente. De aquí que la frase «La realidad es construida» (¡apuesto a que la habían escuchado!) se haya transformado en el *hit* del verano eterno y en el nuevo dogma dentro de las ciencias sociales.

Sigamos. En este esquema, el conocimiento *no condicionado* constituiría el polo opuesto: *el objetivismo* (o realismo, o representacionismo). *Objetivo*, es práctico recordarlo, quiere decir «relativo al objeto». Al objeto… *y a nada más*. O, de otro modo, que el conocimiento proviene única y exclusivamente del objeto, de sus cualidades intrínsecas y, por tanto, es un conocimiento no condicionado («Y» no existe). Así, otra fórmula para mi pedigrí académico, esta vez más simple y que resume la posición objetivista:

X=C

O bien: lo que sabemos del mundo *no depende de nada*: simplemente lo *refleja* (la metáfora no es casual, como veremos). Dicho de otro modo, el conocimiento *representa* al mundo tal cual éste es, es decir, según sus *cualidades intrínsecas* (lo que Kant llamaba el *nóumeno*: la cosa en sí).

También es útil recordar que *objetivo* y *objetividad* vienen de *obicio* que, en latín, significa, entre otras cosas, *infundir*, *causar*, *producir*. La metáfora que propone Aristóteles (en Muñoz y Valverde, 2000, p. 427) es bonita: «Como la cera recibe la impresión del anillo.» También, poeta como soy, propongo imaginarnos de arcilla y que las cosas del mundo dejan en nosotros/as su impresión sin que hagamos nada (la *tabula rasa* de los empiristas). ¡Eso sería ob-je-ti-vo! El mundo, por sí mismo, nos marca, *nos hace a su imagen*: estamos ante la Verdad. La Verdad con mayúsculas, la Verdad pura, última, en sí. La Verdad de Verdad. Rorty (1979, p. 150), a este respecto, dice que «el objeto se nos "impone" de forma irresistible», que «hay una fuerza, no nosotros mismos, que nos compele» a aceptar la marca del objeto.

Ya casi nadie cree en estas cuestiones, a excepción de Bunge, que parece que no leyó a Kant, y también a excepción del amigo de un tío mío que dice que conoce a un tipo que le parece que escuchó a alguien decir que se puede acceder a la Verdad Objetiva. Pero antes sí hubo fans de la cera y de la arcilla (como la chica de *Ghost*) y de sentarse y esperar a que el mundo nos dejara su marca: Platón, Aristóteles y, más recientemente, el positivismo comteano, los filósofos analíticos del lenguaje (Frege, Russell, Moore y Wittgenstein antes de que le diera el primer patatús), los filósofos y matemáticos del Círculo de Viena…

Es imposible entrar en detalles aquí, pero todos estos proyectos intelectuales partían de la postura realista básica:

i. Existe un mundo «ahí fuera», un mundo en sí, independiente de nosotros/as,
ii. nosotros/as podemos conocerlo *tal cual es*,
iii. de diversos modos: en el caso de la filosofía analítica del lenguaje, por ejemplo, a través del *análisis lógico de las proposiciones*, en el caso del Círculo de Viena a través de la *comprobación empírica* de los enunciados.

De todos, el proyecto más acabado (y último intento) de esta mirada fue el de la filosofía analítica del lenguaje que, partiendo de la base de que los problemas de la filosofía (y del conocimien-

to en general) eran *problemas de lenguaje* (es decir, se deben a las imperfecciones del lenguaje que utilizamos), se abocó a la creación de un lenguaje estructuralmente perfecto que sirviera como espejo de la realidad (es decir, la representara). A esto se dedicó (el primer) Wittgenstein en el *Tractatus* y escribió, triunfal: «Soy, pues, de la opinión de haber solucionado definitivamente, en lo esencial, los problemas (filosóficos)» (Wittgenstein, 1922, p. 47). ¡Toma modestia!

Al igual que Kant, Hegel, Fukuyama, Maradona y otros filósofos, Wittgenstein se sintió tentado de *clausurar la Historia*, se dejó llevar por esa sirena que canta: «Tranquilo/a, cuando mueras, no pasará nada de importancia. No bien mueras tú, cerramos la persiana del mundo.» Claro que Wittgenstein, a diferencia de sus compañeros de presagio, se desdijo: si no, no sería mi ídolo.

Como fuere, es fácil ridiculizar hoy la posición realista: el signo de los tiempos es el opuesto (Bunge es hoy una especie de Quijote…). Ese cambio en los vientos de las ciencias sociales explica que decirle a alguien «positivista» valga como insulto; que, quien más quien menos, todos/as creamos en alguna forma de relativismo, que ya no haga falta sobreexplicarse cuando uno dice: «La realidad es construida.»

A pesar de eso, uno no debería tomarse muy a la ligera a estos muchachos (digo bien: no había muchachas). ¿Por qué? Pues porque la objetividad, a pesar de la cantidad de agua que ha pasado bajo el puente, parece seguir siendo el propósito que inspira a los/las científicos/as (a veces, incluso a los/as que se declaran «relativistas», «constructivistas», «construccionistas» y demás) y, aun más, la lógica que guía la vida y las interacciones cotidianas. Otra vez, es imposible entrar en detalles, pero buena parte del trabajo que se hace en nombre de la ciencia parece orientado *a describir el mundo objetivamente*, no a inventarlo, no a crearlo, no a contarlo según nos parece que es o nos gustaría que fuera (buenos ejemplos de ello son la idea de triangulación de datos, la de representatividad, la de usar diversos observadores, técnicas como el doble ciego y, en un sentido general, el hecho mismo de salir al mundo a mirarlo en lugar de, simplemente, especular acerca de su forma). De hecho, incluso los que creen en el *dictum* «La realidad es construida», se pelean entre sí como si no lo fuera y

defienden la objetividad y neutralidad de sus visiones al tiempo que procuran socavar las de sus rivales.[20]

Algo parecido podría decirse de las mujeres y hombres de a pie: la vida cotidiana misma parece posible debido a que percibimos «correctamente» el mundo. ¿Cómo explicar, si no, que acertemos a subirnos al bus al que queremos subir, a encontrar la verdulería o a hablarle a alguien? Si el bus no existe, si la verdulería está en otro lado, si ese alguien es un invento de nuestra imaginación… no podríamos hacer nada de eso. Así, parece que nuestro desenvolvimiento eficiente en el mundo proviene de que lo percibimos *tal cual es*. En este sentido, podríamos afirmar que todos/as nos comportamos como realistas (aun los/as que creemos en el *dictum*) y que no podríamos hacerlo de otra forma si queremos sobrevivir. El credo realista (que existe un mundo y que podemos conocerlo), por lo demás, tiene mucha raigambre social: todo eso de la «construcción de la realidad» se me aparece, más bien, como una fe académica: en los asados con mis amigos/as ajenos a la universidad, no suelo triunfar con el *hit La realidad es construida*®. En general, ni saben a qué me refiero (y no les importa). Demos gracias por esas personas.

Digo esto, porque es muy fácil desechar sin más las posturas pasadas o fuera de moda, pero eso no quiere decir que no debamos analizarlas con cuidado y, sobre todo, verlas a la luz de la época que les dio origen. Es cierto que, después de Kant y sus aprioris, es difícil ser realista/representacionista, pero…

A4.2 El macho/hembra alfa de la epistemología: el antirrepresentacionismo[21]

En resumen, tenemos un *continuum*, con dos polos (relativismo y objetivismo) que han tenido diversas encarnaciones históricas. Pero,

---

20 Para un desarrollo pormenorizado del carácter argumentativo de la ciencia ver *Arguing and thinking* (1987), de Michael Billig y *La representación de la realidad. Discurso, retórica y construcción social* (1996), de Jonathan Potter.

21 Un apunte terminológico para evitar confusiones: entiendo que todas las versiones del relativismo —algunas de las cuales mencioné antes— y que han acabado sintetizadas y vulgarizadas en el *hit* «La realidad es construida» provienen de una raíz común: *el giro lingüístico*. En ese sentido, es *en la filosofía* donde se inicia el camino hacia el *hit*, particularmente, en el trabajo de los autores vinculados a la filosofía analítica del

con todo lo diferente que parecen (y aquí me apresto a enojar a más de cuatro) yo sostengo que los dos polos, al menos en las encarnaciones que he presentado hasta aquí, *no son tan diferentes como pueden parecer*. ¿Por qué? Porque, incluso muchas formas de relativismo —

---

lenguaje —Moore, Frege, Russell, el primer Wittgenstein— y muy particularmente a los desarrollos del segundo Wittgenstein y de Rorty (sobre todo en *La filosofía y el espejo de la naturaleza*, de 1979). Es a su postura a lo que llamo «antirrepresentacionismo» y es en dicha postura donde sitúo el origen de los debates acerca del rol de los/as seres humanos/as en la configuración del mundo. Tras estos desarrollos han venido muchos otros que, para mí, no aportan nada nuevo y se limitan a difundir o particularizar lo que, en esencia, está en el trabajo del tándem Wittgenstein-Rorty (quizás también, aunque desde un punto de vista hermenéutico, en el de Gadamer o en el de Austin). Así, considero que quien quiera ir a las fuentes del *hit*, debería acabar su camino de lecturas en estos autores. Es cierto: no se trata de textos amigables, que digan todo en pocas páginas y que sean fácilmente transmisibles a un/a estudiante en búsqueda bibliográfica para fundar su adhesión al *hit*… pero es donde, entiendo, hay que acabar si se quiere trabajar con seriedad.

Hay opciones más abordables, claro: sin ir más lejos, cualquier texto, de cualquier tipo, que asuma una posición relativista y diga algo al respecto, en base a algún/una autor/a. El riesgo, en esos casos y en lo que a la formulación de proyectos se refiere, *es no ir a la fuente original* (a veces, pecado mortal). En todo caso, de estas opciones, Kenneth Gergen ha acabado siendo la referencia *of choice* cuando se habla de la «construcción social de la realidad» y la palabras «construccionismo» y «socioconstruccionismo» se hallan ya indeleblemente vinculadas a su trabajo. Podrían haber sido muchas otras, algunas de las cuales ya he mencionado: el cognitivismo, Guidano, Piaget, Berger y Luckmann, cualquier/a autor/a afecto/a a «la mirada sistémica» en psicología, los/as guestálticos/as, Maturana, Varela, Shotter, Potter, Woolgar, etc. Pero no: la cita suele ser Gergen.

Yo entiendo que esta tendencia se debe a que tiene un libro traducido al castellano que se llama *Construccionismo social* (2007) y a que, allí está todo lo que hace falta, expresado en un lenguaje accesible, para decir un par de cosas básicas acerca del asunto. Así, entiendo a Gergen como un divulgador y, en ocasiones, como a un «diluidor» (o cooptador) de cosas que están antes y mejor dichas en otro lado. Por ello, no tengo más respeto hacia su trabajo que el que tengo hacia cualquiera que opere como altavoz de ideas ajenas. (Suelo bromear al respecto diciendo que Gergen es el Michael Moore de las ciencias sociales.)

Por eso, en este texto uso el término *antirrepresentacionismo* para referirme a los desarrollos propios de la filosofía, particularmente a Wittgenstein y Rorty, centrados en la relación entre el lenguaje y el mundo (aunque Rorty se aventura en aguas sociológicas al hablar de «comunidad»). Y uso el término *construccionismo* o *socioconstruccionismo* para los desarrollos de Gergen, dentro del marco de la psicología social, y que, en buena medida, beben de la teorización antirrepresentacionista. Por lo dicho, mi consejo es: «Empieza en Gergen… pero llega a Wittgenstein y Rorty», en tanto el (socio)construccionismo —al menos en la versión de Gergen— es una forma de antirrepresentacionismo que ha tenido la habilidad de mostrarse accesible (algo que, en todo caso, también supone un valor). Mi alegoría preferida a este respecto es *jazzera*: «Escucha a Joe Henderson para llegar a John Coltrane… *pero llega a John Coltrane.*»

muy particularmente el llamado «pospositivismo»— mantienen, tácitamente, *que existe un mundo «ahí fuera»*, sólo que cada uno lo percibe de forma diferente. Diferente según sus cualidades en tanto ser cognoscente (Maturana, Varela), su posición en un sistema determinado (al menos la Escuela Sistémica primigenia), sus esquemas cognitivos u otro constructo (los/as cognitivistas), su modo aprendido de significar el mundo (el interaccionismo simbólico o Bruner), etc. Siempre, según *algo* que no nos permite conocer objetivamente, sí; pero ninguna de estas teorías acaba de dar el paso que da miedo: *negar que exista un mundo al margen de lo que decimos de él*.

Esto podría formularse de dos formas. Una, curiosamente, es igual a la fórmula objetivista (X=C), pero al revés:

C=X

Esta inversión, vale la pena anotarlo, *no implica absolutamente nada* en términos matemáticos. Sólo la sugiero para incordiar a gente como Bricmont y Sokal *y para cambiar el énfasis*, vía una versión cubista de la matemática. En el modelo objetivista (X=C) «manda el mundo»: el conocimiento (C) *debe ser igual al mundo*, «sigue al mundo», aparece después. En el modelo antirrepresentacionista (C=X), manda el conocimiento: C es igual al mundo… o *es el mundo*. En este sentido, quizás una forma más radical de representar la visión antirrepresentacionista sería ésta:

C

Pero, conocimiento (C)… ¿de qué? Esta paradoja a la que he llegado indica dos cosas. Una, que quizás el juego de lenguaje que jugamos no está preparado para el antirrepresentacionismo (lo cual no sería de sorprender, considerando que llevamos 2.500 años revoloteando la idea de Verdad: es esperable —en virtud de lo que he expuesto antes acerca de la relación entre forma de vida y juego de lenguaje— que nuestro lenguaje muestre esa preocupación). Dos, que quizás es momento de dejar este asunto de las fórmulas…

En cualquier caso, ¿quién dice esta temeridad? Rorty, otro de mis superhéroes. ¿Y qué dice ese muchacho? (Bueno, *decía*, porque murió en 2007…) Dice, decía, algo que insinué más arriba, que las versiones *son el mundo* y, con eso, atacó la idea sacrosanta de la Modernidad: la Verdad como *correspondencia* o como *adecuación* a una realidad en sí. Claro, nadie saca algo así de la galera. Hubo antecedentes. Empezando por los sofistas como Protágoras (de cuyas ideas, me parece, habríamos hecho bien en no alejarnos…), autor de la tesis del *homo mensura*: «El hombre es la medida de todas las cosas.» También los empiristas, para quienes lo real era lo que podía percibirse: «Ser es ser percibido», decía Berkeley. Luego Kant, a mi juicio el primer relativista confeso que, vía sus aprioris, anuló para siempre-jamás-de-los-jamases la posibilidad de hablar de un mundo en sí: el hombre (la mujer también, pero a él no le importaba) no puede acceder al *nóumeno*, la cosa en sí; sólo tiene acceso al *fenómeno*, que es el nóumeno «filtrado» por las categorías del entendimiento. (Nota mental: mandar un *sms* a Mario Bunge avisándole de este asunto.) Después, Freud, Marx y Nietzsche (los «filósofos de la sospecha») que, cada uno a su modo, cuestionaron la neutralidad de observaciones, conceptos y teorías. También la *Gestalt*, con esos dibujitos que nos hacen dudar acerca de si las cosas «están ahí»… o en la cabeza de la gente: ¿es una señora vieja o es una señora joven?, ¿es una copa o son dos caras enfrentadas? El teorema de Thomas («Si los hombres definen ciertas situaciones como reales ellas acaban siendo reales en sus consecuencias») que inspiró a Blumer. La *Escuela de Frankfurt* y la sospecha de que «algo había» entre estructura económica y saber. Foucault, obviamente. La llamada «revolución cognitiva» y sus coletazos. Los «vones»: von Foerster y von Bertalanffy y lo que les siguió…

En fin, Rorty tenía de dónde escoger, aunque lo llevó más lejos que cualquiera. Pero, de todo este frente de ataque a la idea de Verdad, se centró (y yo me detendré) en el llamado «giro lingüístico», un movimiento dentro de la filosofía que da sentido a buena parte de esa lista que acabo de hacer y que es el punto de partida de la argumentación rortyana (y que expliqué al pasar en la nota 6).

A4.3. Richard Rorty, o cómo apalear a Platón

Rorty, me parece, era otro tipo muy querible: dijo chorrocientas veces lo mismo, cada vez que alguien lo quisiera escuchar o leer. Fue plenamente coherente con su postura y la llevó al extremo. Y, curiosamente, aceptaba todo aquello que se le tiraba a la cara para desacreditarlo: se lo acusó, sobre todo, de relativista, de etnocéntrico, de hablar desde un lugar muy cómodo (el de un intelectual norteamericano)… A todo eso Rorty dijo: «Pues sí.» Y yo supongo que tuvo que decir tantas veces lo mismo, de tantas formas distintas, porque estaba luchando contra 2.500 años de historia y abogaba por abandonar la marca de esos dos siglos y medio: ¡pavadita de objetivo intelectual!

Su repetitivismo, por lo demás, está justificado no sólo por el lastre histórico: en los círculos académicos, a pesar de la masividad del *hit* «La realidad es construida», buena parte de las prácticas siguen inspiradas en el realismo filosófico. Daré sólo un ejemplo, pero podría mencionar miles: *la retórica representacionista*. La práctica científica según la hacemos y transmitimos, incluso quienes tarareamos el *hit*, está plagada de términos atávicos (derivadas de posiciones epistemológicas que han estado bajo fuego cruzado desde principios del siglo XX): *medición*, técnica de *recogida* de *datos*, *hallazgos*, *resultados*, *descripción*, etc. En fin, Rorty no sólo luchaba contra el pasado: luchaba contra un presente que, o bien se mantiene anclado a principios del siglo XX, o no… pero acaba haciendo como si sí.

Como fuere, otra cosa que me hace quererlo: es uno de esos filósofos «transparentes», al igual que Nietzsche o Wittgenstein: no escribe ni raro ni difícil. No es pedante ni cree que va a salvar el mundo. Y eso no supone, como a veces se insinúa, una devaluación de la complejidad de lo dicho. Para nada. Sólo muestra una vocación que claramente le faltó a Lacan y falta aun más en sus seguidores/as: *abrir la conversación*. Yo diría que Rorty muestra una vocación casi pedagógica, una invitación al diálogo, no un intento de separar aun más a la gente común de la filosofía. Respeto mucho esa vocación y aborrezco en la misma medida a los/as que ganan puntos académicos hablando y escribiendo difícil y hacen de sí mismos/as una «*persona*» mítica (Campbell,

1975, citado en Becker, 1986, p. 53) a fuerza de distanciarse del mundo de la vida. Supongo que, cuando ya no desciframos nada, los/as comunes pensamos: «Si no entiendo será porque algo importante está diciendo…» Creo que Rorty es una buena prueba de que esa impostación es por completo innecesaria. Volveré sobre esto al hablar acerca de las cuestiones de estilo, en el apartado procedimental.

Pero sigamos: ¿qué combatía Rorty? Una cosita de *na*: la idea de Verdad. O, más específicamente, *la idea de verdad como representación*. Una idea que repasamos brevemente al analizar el polo realista y que podría resumirse diciendo que el objetivo mismo de la tarea de conocer es formarnos una *representación adecuada* o *que corresponda* al estado de cosas de un mundo que está «ahí fuera». Eso supone, claro, que existe algo así como un *mundo en sí*, que existe con independencia de nosotros/as y que la tarea a la que debemos abocarnos es conocerlo *sin la mancha de lo humano*. Ése fue, justamente, el proyecto intelectual de la filosofía analítica del lenguaje que inspiró al positivismo lógico del Círculo de Viena: punto de inicio para comprender el *giro lingüístico*.

Para estos autores el objetivo de la filosofía y de la ciencia en general era, como dije antes, la creación de un lenguaje internamente perfecto en un sentido lógico y que, vía la comprobación empírica, acabara operando como un «espejo de la Naturaleza», en la feliz expresión rortyana, es decir, como una descripción fiel, *adecuada*, impoluta, del mundo. Desde este punto de vista, el propósito central del lenguaje era *la descripción* (y, para ello, lo esencial era alejarlo de los vicios provenientes de su uso cotidiano, formalizándolo, haciéndolo riguroso). Nos dice Escandell (2006, p. 46):

> Como es bien sabido, una buena parte de la filosofía ha dedicado su atención a mostrar que las lenguas naturales son altamente imperfectas, y que, por tanto, no pueden servir como metalenguaje de las especulaciones filosóficas y científicas. Toda materia que pretenda elaborar un discurso teórico coherente deberá creer y definir con precisión un lenguaje inequívoco, que no se preste a ambigüedad o a las malas interpretaciones que propicia tan a menudo nuestra lengua de cada día.

Austin, al contrario, sostuvo que no hay nada de malo con el lenguaje cotidiano y que, como dije más arriba, el lenguaje co-

tidiano se enraiza en la vida de los/as ciudadanos/as de a pie y les sirve bien. También defendió que el lenguaje hace más cosas aparte de describir un estado de cosas (algo que hacen los *enunciados constatativos*): en ocasiones, el lenguaje *realiza aquello de lo que habla*. En ese marco se inserta la teoría de los *enunciados realizativos*: enunciados que *realizan*, no describen, una acción. Expresiones como *Yo te bautizo* o *Te felicito* no describen un estado de cosas, *lo realizan*. En efecto, es difícil pensar en los actos de bautizar o felicitar si no están acompañados por las palabras correspondientes. Así, esas expresiones no describen el mundo, *realizan una acción*. Por eso, no puede decirse que sean verdaderas o falsas sino, más bien, inadecuadas o adecuadas a una situación (decir *Yo te bautizo* en un partido de fútbol no es tanto falso como impropio o, como dice Austin, «desafortunado»).

De este modo, Austin, al «inaugurar» la pragmática como disciplina venía a decir (respondiéndole a los filósofos analíticos del lenguaje), no sólo que no había nada de malo con el lenguaje que utilizamos cotidianamente y que, en consecuencia, no había necesidad de inventar otro; también venía a decir que el lenguaje no sólo sirve para describir el mundo *sino también para hacerlo*, como es evidente en los realizativos, pero también en las órdenes, los ruegos y las implicaturas[22] y, según se ha postulado luego, en todos los enunciados que utilizamos. De este modo, la teoría de Austin es solidaria con la idea del lenguaje como acción y como herramienta, algo que lo acerca a Wittgenstein. Éste, por su parte, en las *Investigaciones filosóficas* propone un concepto ya familiar: el de *juegos de lenguaje*. Repasemos. Desde su punto de vista, el significado de una palabra no remite a una cosa (a la que la palabra nombra) *sino a*

22 Las implicaturas son enunciados que se caracterizan por una diferencia entre su contenido informacional —lo que el enunciado literalmente dice— y su significado —que depende del contexto—. Considérese el siguiente diálogo:
Madre: No vuelvas tarde.
Hija: Mamá, no tengo 15 años.
Si nos atenemos al contenido literal, la conversación no tiene sentido. Una extraterrestre no la comprendería. Si la contestación de la hija resulta inteligible es porque podemos imaginar un contexto que le da sentido. Y, en sentido estricto, la expresión opera como una defensa o como un contraataque, es decir, como una acción en el marco de la conversación: la hija no dice no tener 15 años porque la madre no lo sepa ya.

un uso dentro de un juego de lenguaje. Aprender a hablar no es sólo aprender qué cosas refieren las palabras (una idea que comparte con la teoría pragmática del lenguaje) sino también vincularlas a un uso concreto (es decir, contextual). Es ése, justamente, el sentido en que una palabra puede pensarse como una herramienta: sirve para hacer algo dentro un juego de lenguaje determinado, por lo que su significado es altamente variable y situacional. Wittgenstein, da, de hecho, varios ejemplos de juegos de lenguaje, es decir, de cosas que uno podría querer hacer con las palabras (Wittgenstein, 1952, p. 16, las cursivas son mías):

> Dar órdenes y actuar siguiendo órdenes—
> Describir un objeto por su apariencia o por sus medidas—
> Fabricar un objeto de acuerdo con una descripción (dibujo)—
> Relatar un suceso—
> *Hacer conjeturas sobre el suceso*—
> *Formar y comprobar una hipótesis*—
> *Presentar los resultados de un experimento mediante tablas y diagramas*—
> Inventar una historia; y leerla—
> Actuar en teatro—
> Cantar a coro—
> Adivinar acertijos—
> Hacer un chiste; contarlo—
> Resolver un problema de aritmética aplicada—
> Traducir de un lenguaje a otro—
> Suplicar, agradecer, maldecir, saludar, rezar.

Así, con Austin y (el segundo) Wittgenstein queda en buena medida tocado de muerte el proyecto de la filosofía del lenguaje y del positivismo lógico. Se denomina «giro lingüístico» al inicio, apogeo y agonía de ese proyecto intelectual y a lo que nos dejó: un nuevo rol para el lenguaje.

En primer lugar, como resultado del giro lingüístico, el lenguaje reemplazó a «las ideas» como foco de la reflexión filosófica: la relación a debate no sería ya la que existía entre el mundo y las ideas, *sino entre el mundo y el lenguaje*. De esta forma, el objeto privilegiado de la filosofía pasaba a estar *fuera*… y ya no más *dentro*, lo cual lo hacía más apto para su sistematización y estudio empírico (Ibáñez, 2006). En segundo lugar, la parte final del giro lingüístico nos lleva hacia una nueva forma de entender el rol del lenguaje en esa relación: no ya descriptivo, no ya el de *representar* una realidad

no humana, sino el de *construir la realidad*, el de *crear el mundo* al tiempo que (parece que) habla de él. En fin:

C

Así, el giro lingüístico fue un movimiento originado y desarrollado en la filosofía, pero que irradió su influencia a todas las ciencias sociales, como evidencia su desarrollo a partir de los años 50, conmocionando buena parte de las certezas epistemológicas. De otro modo, no se explicaría que hoy podamos decir «La realidad es construida» y nadie se horrorice ya.

A4.4. Intermezzo nietzscheano

Uno lee todas estas cuestiones y piensa: «¡Qué modernos ese Austin, ese Wittgenstein, ese Rorty!» Pero resulta que Nietzsche, siempre póstumo[23], anticipó en (como mínimo) 60 años la idea del lenguaje como construcción. En su ensayo *Sobre verdad y mentira en sentido extramoral*, de 1873 (!), dice Nietzsche (otro superhéroe donde los haya): «Pero en general la percepción correcta —si se llama así a la expresión adecuada de un objeto en un sujeto— me parece un absurdo lleno de contradicciones, ya que entre dos esferas totalmente diferentes, como sujeto y objeto, no hay ninguna causalidad, ninguna

23 Escribe Nietzsche en *El anticristo* (1888, p. 41): «Este libro pertenece a los menos. Quizá no vive ninguno de ellos. Han de ser los que comprenden mi *Zaratustra*. ¿Cómo podría confundirme con aquéllos que hoy ya son escuchados? Sólo el pasado mañana me pertenece.» Luego, pasa a describir ese lector que podría entenderlo: «íntegro hasta el rigor», «habituado a vivir en las montañas», «indiferente (…) a si la verdad sirve», poseedor de «una predilección por la fuerza en cuestiones que hoy nadie tiene el coraje de enfrentar», con «coraje para lo prohibido»… Y, finaliza con uno de sus *egotrips* habituales: «¡Adelante, pues. Sólo éstos son mis lectores, mis lectores legítimos, los lectores que me están predestinados: ¿qué importa el resto? El resto no es más que la humanidad (!). Hay que ser superior a la humanidad en virtud de la fuerza, en virtud de la altura del alma, en virtud del desprecio» (p. 42, el signo de exclamación es mío). En definitiva, Nietzsche se intuyó póstumo: a su juicio (y tan errado no andaba) no existía en su época quien pudiera entenderlo (de hecho, sentía y manifestaba un gran desprecio por sus contemporáneos, incluidos los adeptos al naciente nacionalsocialismo). Y si, efectivamente, no existía quien pudiera entenderlo, si nadie «picó» en sus ideas/anzuelo no era su culpa: es que «faltaban los peces» (1908, p. 137). Somos nosotros/as, claro, esos peces, las generaciones venideras, las que podríamos juzgar su estatura intelectual. Y, de nuevo, tan errado no andaba, porque aquí estoy yo, más de 120 años después, citándolo.

rectitud, ninguna expresión, sino a lo sumo una conducta estética, quiero decir una *traslación alusiva*, una traducción balbuciente a una lengua totalmente extraña» (p. 38).

Es decir que mundo y lenguaje, realidad y representaciones mentales son dos registros de la realidad tan, pero tan diferentes, que es ridículo pensar que uno pueda representar al otro. (O tan serio como pensar que un diputado o un senador «representan» a un votante de estrato social bajo.) Es por esto que Nietzsche sostiene que la verdad no es más que «un flexible ejército de metáforas, metonimias y antropomorfismos» (!) (p. 33) que traducen la cosa en sí («algo inconcebible», p. 30) a imágenes… y luego a sonidos: «(…) En primer lugar ¡un estímulo nervioso traspuesto en una imagen! Primera metáfora. ¡La imagen a su vez transformada en un sonido! Segunda metáfora. Y todas las veces se salta de una esfera a otra totalmente diferente» (p. 31).

Finalmente, lo que llegamos a saber de la realidad, tras esos saltos imposibles de un registro de la realidad a otro, se nos acaba apareciendo como *la Verdad*, que, en palabras de Nietzsche, es «(…) una suma de relaciones humanas (!), reforzadas, transmitidas y adornadas poética y retóricamente, que después de su uso prolongado le parecieron a un pueblo firmes, canónicas y obligatorias.» Y la frutilla de la torta: «Las verdades son ilusiones de las cuales se ha olvidado que son tales (…)» (p. 33).

En definitiva, lo que llamamos conocimiento, e incluso verdad, no sería más que el resultado de una traducción antropomórfica desde un registro inalcanzable e inconcebible (es decir, de la realidad o cosa en sí). Y más aun, la verdad sería el resultado del olvido de esa traducción imposible: es, justamente, ese olvido lo que, para Nietzsche, nos permite albergar «el sentimiento de la verdad» (p. 34). (Madre mía, Fritz, las cosas que dices.)

Por otra parte, Nietzsche percibe otra imposibilidad: el hecho de que la realidad es, por definición, un devenir, una no-repetición, un fluido[24]; mientras que los conceptos —las teorías— son fijos y estancos (al menos *más* fijos y estancos). Dice el autor (p. 32):

24 En la línea, dice Paulo Freire (citado en Jara, 2006, p. 8): «El mundo no es. El mundo está siendo.»

> Pensemos en particular en la formación de conceptos. Toda palabra se convierte en concepto tan pronto como deja de servir para recordar la experiencia única, totalmente individual a la que debe su aparición, y en cambio debe ajustarse a innumerables casos más o menos parecidos, en sentido estricto nunca iguales, es decir sólo desiguales. Todo concepto surge de la igualación de lo no igual. Tan cierto como que jamás una hoja es igual a otra, es que el concepto de hoja se ha formado abandonando arbitrariamente estas diferencias individuales, mediante el olvido de lo diferente; y entonces despierta la idea de que en la naturaleza hay algo —aparte de las hojas—, que sería «la hoja», acaso una forma originaria a partir de la cual todas las hojas se han tejido, esbozado, diseñado, coloreado, fruncido, pintado, pero con manos torpes, de modo que ningún ejemplar resulta ser una copia fiel del original, correcta y confiable. (…) El pasar por alto lo individual y real nos da el concepto, así como la forma, mientras que la naturaleza nada sabe de formas y de conceptos, como tampoco de especies, sino que en ella sólo hay una X inaccesible e indefinible para nosotros.

Este «truco» permite a las personas «construir un orden piramidal según castas y grados, crear un mundo de leyes, privilegios, subordinaciones y delimitaciones». Quien se encuentre ese «gran edificio de conceptos (…) apenas creerá que el concepto, óseo y octogonal como un dado, y como tal cambiable, no es otra cosa que el residuo de una metáfora» (p. 35). Debido a esta capacidad del hombre (y de la mujer, pero Nietzsche no lo dice) de montar un edificio de conceptos firme sobre una realidad fluyente, «se puede admirar al hombre como un poderoso genio de la construcción, que sobre fundamentos movedizos, por decirlo así sobre agua que fluye pudo construir una catedral de conceptos infinitamente complicada.»

Sólo como efecto de esa traducción improbable (y su posterior olvido) y de la increíble capacidad humana para montar un castillo sobre agua, es que los hombres y mujeres podemos vivir en «una tranquilidad, seguridad y coherencia» (p. 38).

Pero, como si Friedrich no tuviera suficiente con tirarnos todo esto a la cara ¡en 1873!, poner de vuelta y media a sus antepasados y contemporáneos y adelantar en años a los que elaboraron más finamente estas ideas (Rorty incluido), cierra a lo grande: en definitiva, lo importante de esos castillos de conceptos metafóricos que los humanos construimos, luego olvidamos que hemos construido y finalmente creemos reflejo de la realidad… es que *pueden ser cambiados*: «como en los sueños, todo es posible» (p.

44). Pero, ojo, no por cualquiera: pueden ser cambiados por el «hombre intuitivo» (antítesis del «hombre racional»). Dice Nietzsche (pp. 45-46):

> Aquellas enormes vigas y andamios de los conceptos, aferrándose a los cuales el hombre menesteroso se salva a través de la vida, son para el intelecto que se ha liberado sólo un tablado y un instrumento de juego para sus más audaces piezas de arte: y cuando los deshace, los desordena y los vuelve a ordenar irónicamente, equiparando lo más extraño y separando lo más cercano, manifiesta que no necesita aquellos recursos de la indigencia, y que ahora se guía no por conceptos sino por intuiciones. Ningún camino normal conduce desde estas intuiciones al país de los esquemas espectrales, las abstracciones. No está hecha la palabra para ellas, el hombre enmudece cuando las ve, o bien habla en metáforas prohibidas y en inauditas composiciones de conceptos, para corresponder por lo menos en forma creadora a la impresión de la poderosa intuición actual mediante la destrucción o burla de los antiguos límites conceptuales.

Y finaliza, apoteósico, destacando el valor de ese «hombre intuitivo», llamado a cambiar la forma de ver las cosas y a vivir de forma diferente, por sobre el «hombre racional», preso de los conceptos heredados (de las mujeres no hay nada, pero, a esta altura, están obviamente incluidas en las reflexiones) (pp. 46-47):

> Mientras el hombre guiado por conceptos y abstracciones sólo evita la infelicidad con ellos sin ganarse la felicidad, mientras trata, lo más posible, de evitar los dolores, el hombre intuitivo, estando en la cultura, además de evitar los males cosecha una claridad, una animación y una liberación que fluyen continuamente. Es cierto que cuando sufre, sufre más fuertemente. Incluso sufre más a menudo porque no sabe aprender de la experiencia y vuelve a caer en el mismo hoyo que había caído. Es tan irracional en el dolor como en la dicha, grita fuerte y no tiene consuelo. (Ese hombre) cuando una nube tormentosa se descarga sobre él, se envuelve en su manto y camina bajo ella con paso lento.

(¡Amén!)

He citado *in extenso* y hecho este *intermezzo*, porque creo que este ensayo de Nietzsche contiene buena parte de las ideas que me parecen relevantes para entender la relación entre el mundo y nuestro conocimiento. Están ahí, antes y más poéticamente expresadas, las ideas de un mundo en sí incognoscible (e incluso inconcebible), de conocimiento como traducción o metáfora,

de construcción social del mundo a través del lenguaje, de conocimiento «antropomórfico», de juego (¿oigo Wittgenstein?) como alternativa a las verdades fijadas por el uso y la rutina, de la Verdad como mito y, sobre todo, de la posibilidad de cambiar nuestras «representaciones» y vivir una vida más plena, lejos de lo que «tiene que ser» y no puede ser de otro modo. Yo diría que con eso hay suficiente.

Pero, sobre todo, me gusta este texto por su arenga final, por su llamado a la creatividad, a la desobediencia, a la afrenta a lo dado. En fin, a las armas intelectuales. En este sentido, así como Ortega y Gasset entendía que un/a buen/a escritor/a es el/la que ejerce pequeñas violencias al idioma y yo hacía extensible la idea a las investigaciones, así mismo creo que «el hombre intuitivo» de Nietzsche, al que yo agregaría la *mujer intuitiva* de Bassi, en tanto cuestionadores/as de los esquemas conceptuales heredados y sedimentados, *son el tipo de investigador/a que las universidades y el mundo necesitan y deberían promover.*

Y, ahora sí, ya estamos a punto caramelo para Rorty.

A4.5. *Buckle your seatbelt, Dorothy, 'cause Kansas is going bye-bye*

Un buen resumen del proyecto intelectual de Rorty sería estas dos palabras: *contingencia* e *historicidad.* Y si me piden capacidad de síntesis, sólo *contingencia.* Esto se me ocurrió a mí solito, pero resulta que, repasando algunos textos sobre el autor para preparar esta parte del libro, me percaté de que Tomás Ibáñez —lo más parecido a un superhéroe que he tenido a tiro—… ¡dice exactamente lo mismo! (Ibáñez, 2005, p. 154). Eso, más que producirme miedo de ser acusado de plagio y echarme para atrás, me hizo sentir muy bien conmigo mismo, como, por lo demás, suele pasar cada vez que alguien con pedigrí dice algo parecido a lo que uno piensa. (¿No es, acaso, sentirse menos solo/a el objetivo último de citar?) Claro, está el pequeño problema de los años de edición: su libro es del 2005. Así que, si vamos a juicio de *copyright*, la cosa pinta mal para mí. Zanjemos la cuestión: *Tomás Ibáñez y yo* pensamos, según lo entiendo, que un buen resumen del proyecto intelectual de Rorty sería estas dos palabras: *contingencia* e *historicidad.* Y si nos

piden capacidad de síntesis (y me dejan hablar por un ausente), sólo *contingencia*.

En efecto, el eje de toda la reflexión rortyana (al menos de la parte que aquí interesa) es la idea de que *no hay nada* que esté «más allá» o «por debajo» de las apariencias.

Rubia: ¿Eso es todo? Qué decepción… ¿Tanta alharaca con Rorty para esto?
Yo: Pues sí, tanta alharaca para eso. ¿Te parece poco?
Rubia: Me esperaba otra cosa.
Yo: Bueno, no me sorprende que te decepciones…
Rubia: Uh, se viene el sermón. A ver, dale.
Yo: Considero que se podría explicar tu decepción si tenemos en cuenta que hemos aprendido a mirar esa palabra con desconfianza: *apariencias*. ¿Quién quiere apariencias si podemos tener *realidad*? ¿Quién quiere *accidente* si podemos tener *esencia*? Todos/as queremos conocer «lo que está detrás», lo subyacente, lo esencial, lo que está entre bambalinas, lo que no cambiará. Tenemos un ansia de eternidad, de trascendencia. No nos conformamos con ser unos bichos que hacen lo que pueden y van tirando: queremos más. Más concretamente, el propósito mismo de las ciencias sociales, al menos de las que se autorrotulan «críticas» parece ser develar, revelar, descubrir, ¿o no? Esa denigración y ese ninguneo de lo aparente, de lo que simplemente pasa y se pierde, viene —me parece que diría Rorty— de una idea originada en Platón y continuada por diversos/as pensadores/as y de diversas formas hasta hoy: la de que las apariencias engañan, la de que hay algo «más allá» o «por debajo» que debemos hallar y que es ese «algo» que se nos oculta lo que de verdad vale la pena…
Rubia: Bueno, al menos tenía yo razón en una cosa…
Yo: ¿En qué?
Rubia: En que se venía un sermón.

En definitiva, lo que viene a decir Rorty es que «lo nuestro es pasar, pasar haciendo caminos, caminos sobre la mar», como escribió el poeta y cantó Serrat. Pero, sobre todo, eso de «caminos sobre la mar». ¿Por qué? Porque todo lo que los hombres y las mujeres hacemos, incluido conocer y hacer ciencia, se desarrolla en un contexto sociohistórico determinado y depende de él, es decir, es *histórico* y *contingente*… y *está destinado a cambiar*.

Creo que si algo nos enseña la antropología es que la variabilidad de lo humano es prácticamente infinita y que sus bordes son borrosos. En este mismo sentido podemos entender las enseñanzas de la historia: ¡los hombres y mujeres que hemos pasado por este patio hemos sido y somos seres muy, pero muy, diferentes! Finalmente, podríamos extraer algo parecido de la sociología de la ciencia: hemos, no sólo creído en cosas muy diferentes, desde el *horror vacuii* al éter, sino también creído que las formas válidas para saber cosas eran unas u otras, desde la contemplación al control de variables, pasando por la introspección y la *epojé*. En lo que toca a las ciencias sociales, creo que los análisis de Foucault, en particular el de los setenta, dejan esta raíz histórica de todo lo humano bastante en claro (gracias, Paul).

Respecto de las prácticas de conocimiento, como la ciencia, la posición rortyana implica algo muy serio (y contraintuitivo): *todo conocimiento remite a las prácticas concretas que lo originaron y no a la Realidad o a la Naturaleza en tanto cosas en sí*. Nada de esto último es cognoscible para nosotros. El *nóumeno*, *if such a thing exists*, como dice el *agent* Smith en Matrix, es inaccesible para nosotros/as. De ello se deriva algo aun más importante: todo conocimiento no es conocimiento *de algo* (de algo que «está ahí») sino que, como he dicho antes, el conocimiento *es el mundo*, constituye (construye) el mundo cuando parece que habla de él. No está el mundo *y* el conocimiento, la realidad *y* las versiones de la realidad, no hay dualismo: en tanto seres humanos sólo tenemos el conocimiento, sólo tenemos las versiones.

Y las palabras, aquí, engañan (o son inadecuadas), lo cual, siguiendo a Wittgenstein, no es de sorprender. Porque, como he dicho antes: ¿conocimiento de qué?, ¿versiones de qué? Las palabras que usamos nos siguen remitiendo a una realidad, a un mundo.

Habrá que inventar el *rortianés*, un juego de lenguaje que quizás sirva mejor a nuestros fines, y según el cual ya no hace falta hablar en términos dualistas o esencialistas.

Lo que yo entiendo como el argumento rortyano del millón es esto: no hay acceso a la realidad sino es a través de nosotros/as mismos/as. Y, decir «nosotros/as mismos/as» es decir nosotros/as mismos/as… situados/as en un contexto determinado y entrelazados/as en prácticas sociales concretas. Por lo que lo que sea que conozcamos será siempre *dependiente del tipo de vida que llevamos y del tipo de cosas que hacemos para conocer*. Ibáñez (2005, pp. 166-167) lo explica que da gusto:

> Desde el representacionismo se afirma que el conocimiento válido sobre la realidad es el que «se corresponde» con la manera en que la realidad «es» efectivamente. ¿Cómo podemos saber que esa correspondencia es adecuada? Pues, *comparando*, claro está, una cosa con la otra.
>
> Sin embargo, resulta que «comparar» significa poder acceder *de forma independiente* a los dos términos que se trata de comparar. No es posible comparar dos cosas, A y B, si se define una en los términos de la otra (si se define B en términos de A o viceversa).
>
> ¿Cómo podemos comparar nuestro conocimiento del mundo con un mundo definido con independencia de nuestro conocimiento del mundo? ¿Cómo podemos comparar nuestro *conocimiento de…*, con un *de…* del cual no tenemos conocimiento? En otras palabras, ¿cómo podemos comparar una descripción del mundo con *un mundo no descrito*? Puedo comparar entre sí diferentes versiones del mundo, pero nunca *el mundo* con *una versión del mundo* porque no podemos saber cómo es el mundo *con independencia de cualquier versión*. ¿Cómo diablos es la realidad no conceptualizada o pre-conceptualizada?[25]

Desde este punto de vista pierden relevancia (y sentido) nociones como las de objetividad y Verdad (como correspondencia), ya que no hay forma de que podamos acceder a una realidad en sí, no humana, no autorreferencial, que nos permita establecer si nuestras «representaciones» son fieles a la realidad *tal cual es*. A lo sumo, lo que podemos hacer es elegir versiones. ¿Con qué criterio?

25 Gadamer, desde una visión hermenéutica, sostiene algo parecido: «(…) No podemos ver un mundo lingüístico desde arriba (…); no hay punto de vista fuera de la experiencia del mundo en el lenguaje y de la que el lenguaje podría volverse un objeto» (Gadamer, citado en Bleicher, 1980, pág. 116).

Si la Verdad ya no existe como norte y guía, ¿cómo decidir entre las diferentes versiones? *De cualquier modo…* que no implique recurrir a una realidad en sí, a una Naturaleza humana o a cualquier cosa trascendente que tenga existencia en sí, más allá de nosotros/as.

Historia para Howard Becker: un estudiante, el día que daba la clase de Rorty me planteó lo siguiente: «¿Qué pasa si alguien hace un documental que no dice la verdad, que cuenta algo que no pasó o no cuenta todo lo que pasó?» La pregunta es buena, sobre todo porque los documentales, como la fotografía, parecen ser representantes icónicos de formas de representar la realidad (en oposición a la novela, por ejemplo). Entablamos el siguiente diálogo socrático (más o menos):

—¿Qué harías tú en ese caso?
—Haría otro documental que contara la verdad.
—*Otro documental*. ¿Y qué habría entonces?
—(…) Dos documentales.
—Bien. Supongamos que viene una tercera persona y te dice que no cree en el primer documental, pero tampoco en el tuyo, con el argumento de que ninguno de los dos *representa* lo que *de verdad* pasó. ¿Qué podría hacer?
—Otro documental.
—Y entonces?
—Habría tres documentales.
—Supongo que ves el problema, ¿no? La pregunta sería: ¿quién podría proveer el *documental final*, aquél según el cual los otros —el tuyo— deberían medirse para definir su grado *de adecuación* o *de verdad?*

Rorty, zorro viejo, tiene una respuesta: *nadie…* o Dios. De hecho, llama a ese mito que hemos perseguido y aún perseguimos —una verdad eterna, inmutable, trascendente, no humana— «el punto de vista de Dios». Ese punto de vista sería el que permitiría zanjar las controversias, al hacer posible que esas versiones de pacotilla, tan de andar por casa e ir tirando que tenemos los/as humanos/as, se comparen con la Súper Verdad del Maestro Yoda-Trascendente-Ojo-Que-Ésta-Sí-Es-La-Buena.

Y, claro, como eso no es posible… estamos *encerrados/as en nosotros/as mismos/as*, por así decirlo. La cuestión teórica de fondo es ésta: la verdad no es una cualidad de la realidad, *es una cualidad de las proposiciones* (es decir de «oraciones» que afirman cosas acerca de la realidad). La realidad no es verdadera ni falsa, sólo podemos decir eso acerca de proposiciones del tipo: «Ese elefante está enojado.» Pero, *el elefante*… bueno, el elefante no es ni verdadero ni falso. A lo sumo, «está ahí», esperando a que venga el rey de España y lo mate. Esto nos lleva a que la verdad y la falsedad son propiedades del lenguaje, *no de las cosas*. Y, en tanto, siguiendo a Wittgenstein, el lenguaje (e incluso la lógica y la matemática) es una creación humana, es sensato admitir que remite a su lógica, es decir, a nuestra forma de vivir. En lo que aquí importa, esto nos lleva otra vez a las prácticas sociales: el conocimiento, si uno se toma en serio a Rorty, es una consecuencia de las prácticas sociales en general y de las prácticas de generación de conocimiento en particular, o sea: ¡La realidad es construida! (Rulo de batería: Tu-tum-tum-¡pish!)

Esta última posición, justamente, es lo que suele denominarse como *socioconstruccionismo* (término lamentablemente en ocasiones sólo vinculado a Kenneth Gergen): son las cosas que, como hombres y mujeres situados/as hacemos, las que constituyen la realidad (en un sentido fuerte) y que no existe una realidad al margen de todas esas cosas que decimos que son el mundo: esas cosas *son el mundo*.

Foucault (1969, p. 52), hablando de la locura en tanto objeto de las «ciencias humanas» dice:

> La enfermedad mental ha estado constituida por el conjunto de lo que ha sido dicho en el grupo de todos los enunciados que la nombraban, la recortaban, la describían, la explicaban, contaban sus desarrollos, indicaban sus diversas correlaciones, la juzgaban, y eventualmente le prestaban la palabra, articulando en su nombre discursos que debían pasar por ser los suyos.
>
> (…)
>
> La unidad de los discursos sobre la locura, no estaría fundada sobre la existencia del objeto "locura", o la constitución de un horizonte único de objetividad: sería el juego de las reglas que hacen posible durante un periodo determinado la aparición de objetos, objetos recortados por medidas de discriminación y de represión, objetos que se diferencian en

> la práctica cotidiana, en la jurisprudencia, en la casuística religiosa, en el diagnóstico de los médicos, objetos que se manifiestan en descripciones patológicas, objetos que están como cercados por códigos o recetas de medicación, de tratamiento, de cuidados.

Lo que dice aquí Foucault, entiendo, es que la locura en tanto objeto[26] no existe al margen de lo que de ella se ha dicho o escrito. Por tanto, el discurso acerca de la locura constituye —crea— lo que la locura es. O, dicho de otro modo, para nosotros/as en tanto seres humanos no existe más locura que aquélla que hemos creado a través del discurso. No hay una locura más allá, por debajo o independiente del «objeto locura» fijado en el discurso.

Como es evidente, y en lo que aquí importa, *lo mismo puede decirse de cualquier objeto*, de modo que lo que sea que digamos acerca de un objeto de estudio cualquiera no hablará *de él* sino que *lo constituirá* —lo creará— en y por el acto mismo de enunciarlo. Por tanto, en la medida que varíen las prácticas de conocimiento y las «formaciones discursivas» resultantes, *cambiará —literalmente— el mundo*. Y no será el mismo mundo visto de formas nuevas (más precisas, más exactas, etc.), *será otro mundo* el que aparecerá ante nuestros ojos. Por otra parte, dichas «formaciones discursivas» de las que habla Foucault en el texto que aquí sigo —*La arqueología del saber*— no son estables ni únicas: se superponen, se enfrentan, combaten por ser *la* formación discursiva (y obtener así estatus de Verdad), cambian, se regeneran, desaparecen. Por ello, sería más preciso hablar de *mundos* constituidos por el discurso y no de un *mundo* único.

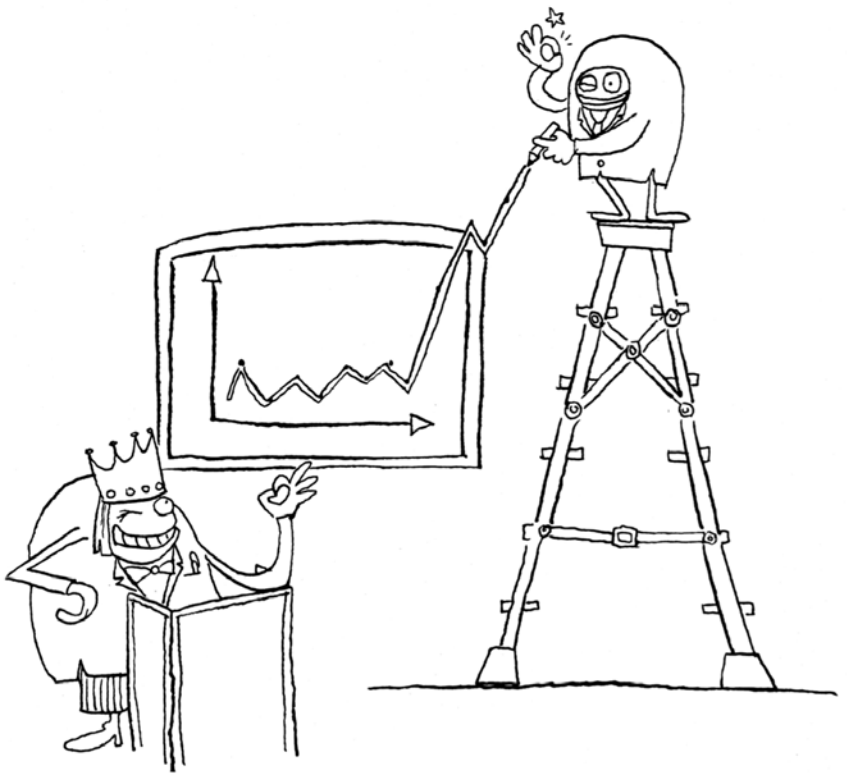
Foucault propone, finalmente, la tarea de seguir el devenir de dichas formaciones discursivas bajo el entendido de que en dicho devenir —y no en los objetos en sí— está la explicación última del mundo que damos por existente. Y es importante hacer ese estudio porque, si no, podría parecernos que el mundo tiene

26 Es importante aclarar que por «objeto» no debe entenderse un ente físico, algo material, corpóreo. «Objeto» designa, más bien, cualquier cosa pensable, material o no, incluyendo de ese modo a cualquier constructo teórico de las ciencias sociales. Podría, así, equipararse a «fenómeno». De manera tal que el alma, la mente, la asertividad, el Estado, el lazo social y constructos análogos serían también objetos en el sentido propuesto por Foucault.

existencia en sí y por sí o que el discurso es su reflejo automático (no humano). De hecho, en la ocultación de sus condiciones de producción reside el poder de un discurso: si algo se nos aparece como reflejo del mundo y no como el resultado de un proceso histórico de construcción, es más probable que lo aceptemos como se acepta una fatalidad: «Así son las cosas.» La ciencia en tanto discurso, por lo demás, es cinturón negro en el truco de borrar las marcas de lo humano. Un proceso que Jonathan Potter (*op. cit.*, ver notas 20 y 49) llamó «factualización»: presentar un discurso contingente e históricamente situado como un hecho (*fact*) no socialmente producido sino como algo que, simplemente, *es*.

No se me ocurre cómo decirlo más claro, así que vamos a otro ejemplo para Howard Becker: hace tiempo tomé un curso de metodologías cuantitativas de la investigación médica. La primera pregunta es por qué haría yo algo así. ¿Qué hacía un psicólogo *cualifílico* ahí metido? Pues lo mismo que hago cuando voy a conferencias de psicoanalistas, recorro un mercado o voy a las carreras de caballos: salir del metro cuadrado que, en virtud de mis intereses y posición social, estoy condenado a habitar. ¿Y saben qué? *Es muy instructivo.* Porque pasa que, de tanto recorrer los caminos esperables (de tanto comprar el diario que nos gusta, de tanto juntarnos con los/as amigos/as que nos ríen las gracias, de tanto escuchar la música que nos llama)… acabamos por creer que el mundo es sólo como lo vemos. Y resulta que, al lado, hay gente que habla con espectros, otra que hace mesas a partir de pedazos de árboles (¡con sus propias manos!) y otra que imita a Elvis por unas monedas. Así que, motivado por mi impulso exploratorio, fui a dar a ese curso. Un curso en el que había médicos/as, veterinarios/as, enfermeros/as…. y yo. A esas gentes le interesaban cuestiones como la estructura tendinal de la rodilla de un *rottweiler* después de un esfuerzo físico y la recaptación de no sé qué en el espacio intersináptico. También cuál era la mordida de perro más habitual y algo de no sé qué enzima que hacía no sé qué cosas locas si se la mezclaba con no recuerdo qué.

Pues en ese curso, el *profe* comentó la prevalencia de una cierta enfermedad perruna. Y dibujó algo parecido a lo que aparece en la pizarra de la siguiente ilustración:



El gráfico, muestra las variaciones en la prevalencia de la enfermedad en cuestión. En un punto, como puede verse, la prevalencia pega un salto notable. «¿Qué pasó ahí?», le pregunté. «Cambiaron el reactivo que usaban para saber si un perro estaba enfermo», me contestó. Insistí: «¿Y eso qué quiere decir?» Y vino una respuesta curiosa: «Pues que había muchos más perros enfermos de lo que suponíamos» (!).

No pareció molestarle a mi *profe* que siguiendo la lógica de su respuesta se podrían dar otras situaciones bastante desconcertantes: que *todos* los perros estuvieran enfermos… o quizás *ninguno* (es decir, podríamos dar con el reactivo ¡que cura la enfermedad!). Eso, además de todas las opciones intermedias: la perturbadora posibilidad de que la proporción de perros enfermos fuera cualquier otra. No pareció molestarle a mi *profe* el hecho

de que «el dato» dependía del reactivo, es decir, del modo en que la enfermedad se concebía y medía. Él parecía creer, más bien, que había «en los perros» algo así como una enfermedad y que, con ayuda de los reactivos (¡magia!), podíamos saber qué perros la tenían y cuáles no. Y, después, claro, poner todo en *charts* pitucos y escribir un *paper* diciéndole a la comunidad de científicos cómo son las cosas.

No convencí a mi *profe* de nada, como era de esperar. Pero el ejemplo es bueno porque evidencia que, en sentido estricto, «los datos» *son un resultado de las prácticas de conocimiento* (en este caso concreto, de la elección de un reactivo).

Alguien que pone todo esto en negro sobre blanco es Woolgar (*op. cit.*). Simplifica (virtud de la que carezco) el antirrepresentacionismo hasta transformarlo… *en el sentido de una flecha.* ¿Cómo? Woolgar parte de lo que llama posición «esencialista», que viene a ser lo que yo he definido aquí como polo objetivista (o realista o representacionista): «La posición esencialista encuentra apoyo en la idea de representación. La representación es el medio por el que generamos imágenes (reflejos, representaciones, informes) de un objeto situado "ahí fuera"» (p. 46). Esta concepción es vital para «todas aquellas actividades que quieran captar algo situado más allá de la propia actividad» (p. 46). Este «dualismo» (está el *objeto* y está la *representación*) puede tomar, concretamente, las siguientes formas (p. 46):

Objeto	*Representación*
Realidad	Imagen
Patrón subyacente	Documento
Significado	Significante
Intención	Acción comportamental
Causa	Acción comportamental
Significado	Lenguaje
Explanans	*Explanandum*
Hechos	Conocimiento

Resumiendo (p. 81):

Objeto	➜	Representación
Mundo natural	➜	Conocimiento científico

En este caso, las flechas podrían «traducirse» como «causa», «crea», «origina», «fuerza» (diría Rorty), «infunde» (como en *obicio*) o algo similar. Lo importante es que el mundo opera como la fuente del conocimiento (y debería ser la única) y nos permite discriminar entre conocimiento verdadero (*objetivo*) y falso (*subjetivo*, es decir que contiene elementos que no provienen del objeto sino del sujeto cognoscente). Woolgar, en lo que para mí es una genialidad minimalista, sugiere un cambio de sentido de la flecha para ilustrar la posición antirrepresentacionista:

Objeto	➜	Representación
Mundo natural	➜	Conocimiento científico

(No sé ustedes, pero yo aluciné en colores cuando vi lo simplemente que podía mostrarse este asunto. Gracias al cielo esto no lo explicó Baudrillard…)

En este segundo caso, la flecha podría «traducirse» como «crea», «define o logra» (según sugiere Woolgar) o «construye» (sí, el mismo «construir» de «La realidad es construida»). Así, el cambio de sentido de la flecha indica, en el contexto que nos interesa, que son las prácticas de conocimiento (y, específicamente, la ciencia en tanto práctica social) las que determinarán, *en el sentido más literal del término*, qué es la realidad.

Las versiones textuales del minimalismo antirrepresentacionista son, del lado de la ficción, la cita que tomé de Borges (ver nota 9) y, del lado de la «ciencia», estas expresiones de Jesús Ibáñez: «No es posible distinguir las palabras de las cosas» (Ibáñez, 1979, p. 33) y «(…) Nadie puede ir más allá del límite para saber lo que hay allí o entonces» (Ibáñez, 1994, p. 275). Se puede decir más complicado y largo… *pero no más claro*.

Aunque quizás sí más bonito, como en la siguiente ilustración de Pablo (la niña sería Woolgar, que es un señor, pero no nos importa porque estamos en onda posgénero, y el joven de sombrero sería Bunge):

WWW.PA
E U
A O i
EQZ
2
+2
4
YOU!
TUNE
0000110100100100

Para quienes no le crean a Rorty, a Borges o a Jesús Ibáñez, Woolgar sugiere un juego (p. 86): demostrar la existencia de un objeto sin recurrir a algún tipo de representación. Si alguien resuelve el acertijo, me llama y me avisa. Yo suelo, en clase, jugar otro parecido: tomo cualquier cosa —habitualmente mi cuaderno— y digo *que es la cosa en sí, el nóumeno kantiano*, el mundo *antes de ser conocido*. Digo: «Aquí está el mundo *tal cual es*.» A continuación, solicito que alguien me diga cómo es… cumpliendo un solo requisito: hacerlo *por fuera de sí mismo/a*, sin usar ninguna estrategia de conocimiento humana —como ver, tocar, oler— y, sobre todo, no recurriendo a palabras para contarme lo que el mundo es. En fin, pido que me describan el mundo… *siendo objetivos/as*. (Bassi 1, Bunge 0.)

Este punto de vista se conoce como *construccionista*, aunque, como he dicho, yo prefiero el término *antirrepresentacionista*. También a veces, si se pone el énfasis en las prácticas sociales y su efecto de «crear» el mundo, se conoce como *socioconstruccionista*. En cualquier caso, a mi juicio, viene a ser el *estado del arte* en epistemología. Al menos yo, no veo en el horizonte intelectual algo que pueda aún hacerle frente (ni siquiera el llamado *posconstruccionismo* que, para mí, tiene bastante poco de *pos* y mucho de «No tenemos la menor idea de para dónde correr ahora»). Hay algunos argumentos (sobre todo el de la imposibilidad de acceder a la realidad «directamente» y no vía nosotros/as mismos/as) para los que me cuesta encontrar objeciones (ni tampoco me constan). Pero, claro, si uno es antirrepresentacionista y entiende la ciencia como una práctica social situada… ¡no puede pensar que haya algo así como una última palabra!

En cualquier caso, esta postura tiene algunas consecuencias muy importantes:

i. *El recurso a la Verdad como argumento para resolver disputas queda invalidado*. En efecto, si uno se toma el antirrepresentacionismo en serio, «el argumento del millón» («Esta es la Verdad», «Esto es objetivo», «No es así cómo pasó», etc.) *no sirve más*. Eso significa, ni más ni menos, quemar los puentes que nos unían a 2.500 años historia intelectual: ya nadie podrá volver a decir que posee algo así como una Verdad no humana, eterna, no contingente,

objetiva, trascendental. El mundo según lo conocemos proviene de nuestras prácticas y, en consecuencia, cambiará (literalmente) cuando hagamos algo diferente: no serán las mismas cosas vistas de otro modo, *serán otras cosas*.[27] Una posición tal es profundamente perturbadora: ¿no es la Verdad, justamente, el propósito de la ciencia y lo que la distingue? ¿No es el conocimiento adecuado de la realidad lo que explica nuestro accionar efectivo en ella? Deshacerse de la idea de verdad como representación se parece a que nos quiten, de repente, el suelo de abajo de nuestros pies… *Y así debería sentirse*. Considero que el antirrepresentacionismo (insisto, si uno se lo toma en serio y no en el sentido *light* que ha adquirido desde que se dice «La realidad es construida») cuestiona seriamente todas nuestras prácticas, en particular las vinculadas a la generación de conocimiento y no debería haber forma de asumirlo sin importantes modificaciones de la vida que llevamos (sobre todo quienes dicen hacer ciencia)

ii. *Los criterios para resolver disputas son infinitos*. Dice Rorty: «(…) Se tiene la sensación de que la desaparición de la epistemología en cuanto búsqueda de fundamentos deja un vacío que hay que cubrir» (Rorty, *op. cit.*, p. 287). Sí: ¿cómo deberíamos cubrir ese vacío dejado por la búsqueda de *la* Verdad?

Asumamos que la Verdad no existe, nosotros/as creamos el mundo que decimos que describimos. Bien. ¿Cuál será, entonces, el criterio para discernir entre las diferentes versiones? Como he sugerido, *cualquier otro, menos ése*. Rorty retoma el *pragmatismo*, una escuela filosófica estadounidense de finales del siglo XIX y principios del siglo XX, cuyos miembros ilustres son Charles Sanders Peirce, William James y John Dewey, que propone pensar en términos de *función* o de *efectos* en lugar de

27 Los análisis de Foucault respecto a la «invención» de las patologías psiquiátricas son reveladores: ¿puede decirse que existía la esquizofrenia antes de que alguien la nombrara así, le asignara ciertas características, la diferenciara de otras cosas? ¿Podemos decir que la esquizofrenia existía, que los esquizofrénicos ya estaban «allí» sólo que no se los había identificado? ¿Podemos decir que existe hoy una patología que no conocemos, o que mezclamos con otra, y que está esperando a ser descubierta?

en términos de verdad/falsedad: no importa si algo es verdadero o falso, *importa qué tipo de mundo produce* o, en todo caso, si produce el que queríamos. Desde este punto de vista no habría, por ejemplo, ningún problema en reconocer a la ciencia como una práctica que, en virtud de sus características, es útil o eficiente (los avances en tecnología son suficiente prueba de ello). *Y no necesitamos nada más*. No necesitamos decir que es «más verdadera», «más adecuada» o que «se corresponde mejor con la realidad», nos basta con decir, por ejemplo, que es útil para ciertos fines. Claro, también podríamos criticar cierta ciencia por esas mismas razones y proponer cambios. Y, para ello, no necesitaríamos decir que esa ciencia no está «en lo cierto»: nos bastará con decir que no es ésa la ciencia que queremos. Creeremos en algo porque «es bueno» que creamos en ello, como sostenía William James, uno de los filósofos pragmatistas que retoma Rorty (Calder, 2003, p. 41).

Todo esto es muy discutible, obviamente. De hecho, los enfoques utilitaristas (como el defendido por John Stuart Mill en *El utilitarismo*, de 1863) o pragmatistas (como el defendido por Rorty en *Una ética para laicos*, de 2008) tienen mala prensa tanto de sectores progresistas/«de izquierda» (que los acusan de «liberales», o peor aún de «neoliberales», y de operar como justificación/legitimación del capitalismo imperialista), como de sectores conservadores/«de derecha» (que los acusan de poner en riesgo la posibilidad de unos valores firmes e incuestionables, llevando, dicen, al nihilismo y al «todo vale»). Creo que estos cuestionamientos provienen en buena medida del desconocimiento o la caricaturización de las propuestas de autores como Peirce, James o Stuart Mill. Pero, en todo caso y por mi parte, sí considero que estos enfoques se enfrentan a preguntas difíciles: «Bueno… *¿para quién?*», «Felicidad… *¿de quiénes por sobre quiénes?*», «Útil… *¿para qué?*» En fin, se enfrentan a la puesta en acción de su doctrina en un mundo marcado por las desigualdades, en el que no todos/as los/as actores/actrices sociales tienen la misma capacidad de definir qué es útil y avanzar en pos de ello.

Pero, no importa, *porque ése es exactamente el punto*: cuando la Verdad cae en desgracia y se «abre el melón» de las razones

contingentes, humanas, «de andar por casa»… *aparece la discusión*. Y en esa discusión (desigual, sí; marcada por el poder, sí) no hay espacio para argumentos trascendentales del tipo: «Esto es más verdadero que esto otro.» Lo que habrá es la propuesta y defensa de criterios que, en tanto contingentes («débiles»), *son discutibles*.

De hecho, pueden pensarse otros criterios (además del pragmático o el utilitarista), pero ninguno de ellos podrá pretender una superioridad epistemológica por sobre los demás: Rorty nos quitó a todos/as la espada sagrada. Podríamos considerar cambiar de teorías porque estamos aburridos/as de ellas (algo que, por lo demás, pasa muy a menudo: ¿es el conductismo *falso*… o simplemente llegó un momento en que nos aburrimos de él?). Podríamos considerar cambiar de teorías porque otras son más provocativas u originales, porque solucionan viejos problemas, porque abren campos interesantes de investigación o porque nos permiten rebelarnos contra nuestros/as antepasados/as. También podríamos suscribir y animar ciertas teorías por sobre otras en consideración del tipo de mundo que contribuyen a crear: desde este punto de vista, y retomando el ejemplo de la homosexualidad, es irrelevante si homosexuales y lesbianas son enfermos/as o no, *lo único importante es qué mundo contribuye a crear cada visión*: ¿queremos un mundo en el que, en virtud de su orientación sexual, privemos a ciertas personas de derechos o de privilegios que las demás personas disfrutamos? Finalmente, podríamos optar por una teoría, simplemente, porque nos gusta más (¡herejía!). Y es esto, justamente, lo que sucede: ¿elegimos a Marx por sobre Parsons, a Freud por sobre Bateson, a Bunge por sobre Rorty por criterios irreprochablemente científicos? ¿O hay «algo» en unos/as o en otros/as que nos seduce, «que nos llama», como dice Pablo Fernández Christlieb? En fin, podremos argumentar lo que sea, *menos que hay algo «en la Realidad» que ha decidido por nosotros/as* y nos ha mostrado el camino de la Verdad.

Hay ejemplos concretos de estas alternativas, algunas de ellas, creo, sorprendentes. (Sólo las mencionaré, pero me parece que cada una da para una seria reflexión.) Peirce, a quien se le suele colgar el cartel de «padre fundador» del pragmatismo, rememora los inicios del movimiento y destaca que «el pragmatismo no es

más que un corolario» de la «idea de Bain acerca de la creencia». Y el tal Bain, a quien no tengo el gusto de conocer, definía la creencia como «aquello sobre cuya base el hombre está dispuesto a actuar» (!) (en van Wessep, 1960, p. 315-316). En la misma línea afirma luego Peirce (*ibíd.*, p. 325): «(…) Lo que una cosa significa son simplemente los hábitos que comporta». O: «(…) Nuestra concepción (de los efectos que produce la idea acerca de un objeto dado) *es la totalidad de nuestra concepción del objeto*». Así, lo que algo creemos que es —su Verdad— reside en lo que dicha creencia produce. (¡Algo raro de pensar!)

Nietzsche (1873, p. 33), como he sostenido antes, escribió que la verdad es «(…) una suma de relaciones humanas, reforzadas, transmitidas y adornadas poética y retóricamente, que después de su uso prolongado le parecieron a un pueblo firmes, canónicas y obligatorias.» Y cierra (las cursivas son mías): «Las verdades *son ilusiones* de las cuales se han olvidado que son tales (…)».

Tom Waits, que afortunadamente no es filósofo sino músico, canta en el álbum *Alice* (casi haciendo honor a Wittgenstein): «*Everything you can think of is true*» (Todo aquello en lo puedas pensar es cierto). ¡Plop!

Finalmente, Pablo Fernández Christlieb, si no le entendí mal y proponiendo una «aproximación estética a la psicología social» (Fernández Christlieb, 2013), defendió la opción por una determinada visión de la realidad «porque es más bonita». Confieso que esta última «provocación» es mi preferida: desde aquí puedo escuchar crujir los ataúdes de los miembros del Círculo de Viena y también el ruido de espadas de positivistas y pospositivistas en general. Los imagino clamar: «¡Insolente! ¿Qué tiene que ver la belleza con la ciencia?»

En todo caso, me interesa mostrar que pueden proponerse —y se han propuesto— ideas de *verdad* que no aludan a la *adecuación* o *correspondencia* entre el mundo y nuestra visión de él. Es más, ¡que no aludan a la *correspondencia* o *adecuación* entre nada y nada! Esto implica, ni más ni menos, que *abandonar la idea convencional —aristotélica— de verdad.*

Con todo lo trágico que esta visión pueda parecer, yo creo que las propuestas —pragmatistas, utilitaristas, panlingüistas,

estéticas u otras— son muy interesantes y merecen ser debatidas, *sobre todo en lo que toca a la práctica científica* (que es donde más influencia parecen tener). Al respecto, dicen Blaxter *et al.* (*op. cit.*, 36-37):

> Muchas personas que investigan por primera vez tienden a pensar que les corresponde determinar «la verdad» sobre un hecho o un tema concretos. Pretenden descubrir «los hechos» y «probar» (o tal vez refutar) un determinado argumento. Creen que pueden ser «objetivos» cuando investigan y que los otros se admirarán cuando presenten sus hallazgos. (…) En vez de esperar «descubrir la verdad», piense en términos de «rigor», «responsabilidad», «profesionalismo» y «honestidad». (…) Investigar significa hacer algo que sea «lo suficientemente bueno».

Desde este punto de vista, la meta a alcanzar mediante una investigación —o su *principio directriz*— no tiene por qué ser la Objetividad o la Verdad, sino que pueden ser otros, perfectamente defendibles, como los que mencionan Blaxter *et al.*, los que he repasado antes o ¡cualquier otro! En este sentido, recuerdo que un amigo ya perdido, en aquel momento estudiante de sociología, me comentó que un profesor le había dicho que a un/a académico/a «no se le podía pedir objetividad» sino sólo «honestidad intelectual». Creo que, en aquel instante, ni siquiera entendí a cuento de qué venía esa afirmación, pero sí recuerdo que la repetía como loro cuando quería impresionar a alguien. Y funcionaba.

Pérez Soto (*op. cit.*, p. 215, las segundas cursivas son mías), por su parte y en la línea de la segunda tesis en *Tesis sobre Feuerbach* (obra escrita por Marx en 1845 y publicadas por Engels tras la muerte del filósofo alemán en 1888), hace una propuesta brillante acerca de cómo proceder y vivir en un mundo en el que sea imposible optar entre versiones del mundo en base a su «verdad»:

> Ninguna ideología puede *demostrar* que otra ideología es falsa. Lo que se puede hacer es producir un mundo en el que esa ideología carezca de sentido. Un buen ejemplo (…) es que lo que los marxistas tienen que hacer no es demostrar que Dios no existe, lo que los marxistas tienen que hacer *es crear un mundo donde Dios no sea necesario*. La refutación posible no es una refutación teórica, es un hecho práctico.

(…) Cuando se considera la existencia de Dios como una existencia histórica entonces Dios existe, pero puede dejar de existir.

(Aplausos.)

En una línea similar, Bloor, al proponer su *Programa fuerte de sociología de la ciencia* (1976, p. 44) acepta la imposibilidad de mostrar «desde fuera» de los supuestos del programa mismo que la alternativa que él combate —que llama sociología «teleológica»— es inferior en algún sentido epistemológico esencial. Dice Bloor (las cursivas son mías):

> Los modelos causales y teleológicos representan, por tanto, alternativas programáticas que se excluyen entre sí. En realidad, se trata de posiciones metafísicas opuestas. Podría parecer que es necesario decidir desde ahora cuál es la verdadera. ¿Acaso la sociología del conocimiento no depende de que la posición teleológica sea falsa? ¿No habría entonces que dejar esto zanjado antes de que el programa fuerte se atreva a actuar? La respuesta es «no». Es más sensato ver las cosas dando un rodeo. Es poco probable que puedan aducirse «a priori» razones decisivas e independientes que prueben la verdad o falsedad de tales alternativas «metafísicas». En caso de que se propongan objeciones y argumentos contra una de las dos teorías se verá que dependen de —y que presuponen— la otra, de modo que se cae en un círculo vicioso. Todo lo que se puede hacer es verificar la consistencia interna de las diferentes teorías y luego *ver qué sucede cuando la investigación y la teorización prácticas se basan en ellas*. Si es posible decidir su verdad, sólo se podrá hacer después de que se hayan adoptado y usado, no antes. Así la sociología del conocimiento no está obligada a eliminar una posición rival; sólo tiene que tomar distancias, rechazarla y asegurarse de que su propia «casa» está en orden (lógico).

La propuesta de Bloor es claramente pragmática y antirrepresentacionista, es decir, considera como factor decisor entre epistemologías contrarias no su adecuación a un mundo anterior e independiente de ellas, *sino sus efectos*. Pero me interesa su posición porque va más allá. Dice (Bloor, *op. cit.*, pp. 81-82, las cursivas son mías):

> Esto (las históricamente cambiantes nociones acerca de lo que significa «correspondencia») plantea un problema de la noción de verdad: ¿por qué no abandonarla por completo? Sería posible considerar las teorías sólo como instrumentos convencionales con los que manejar nuestro

> medio ambiente y adaptarnos a él. Dado que están sujetas a nuestros cambiantes requisitos de exactitud y utilidad, su uso y desarrollo parece fácilmente explicable. ¿Qué función tiene la verdad, o el hablar de la verdad, en todo esto? *Parece que no se perdería gran cosa abandonándola.* (!)

Como fuere, *la Verdad no tiene por qué ser el norte de la investigación científica.* Lo escribiré de nuevo porque es importante y controvertido: como fuere, *la Verdad no tiene por qué ser el norte de la investigación científica.*

¿Y dónde nos dejan posturas tan subversivas como éstas? Para Rorty, *en la conversación.* De hecho —algo que no deja de sorprenderme— es así como entiende la investigación: *como una conversación.* Dice el autor: «La investigación es conversación rutinaria» (Rorty, *op. cit.*, p. 290). ¿Entre nosotros/as y el mundo? No. *Simplemente entre nosotros/as* (!). Dice Rorty: «Nuestra certeza será cuestión de conversación entre personas, y no de interacción con la realidad no humana. De esta manera no veremos una diferencia de clase entre verdades "necesarias" y "contingentes". Todo lo más, veremos diferencias en el grado de facilidad con que se pueden poner objeciones a nuestras creencias» (p. 149). Esto implica que nada es «descubierto», «revelado», «hallado», sino que es *resignificado, redescrito, renarrado*: es mediante la creación de nuevas formas de hablar como progresa el conocimiento.

En este marco, el objetivo pasa de encontrar la Verdad… *a encontrar socios/as.* O, lo que es lo mismo, extender el «nosotros/as» o ensanchar los límites de nuestra comunidad. Desde este punto de vista, los límites del conocimiento no derivan del mundo… sino de nosotros/as mismos/as, por lo que, de lo que se trata es de «que siga la conversación» (Rorty, *op. cit.*, p. 340). Gadamer, por su parte y desde una visión hermenéutica (ver nota 25), sugiere algo parecido: la «fusión de horizontes», donde «horizonte» es entendido como «el círculo de visión que encierra lo visible desde un punto dado» (Maceiras Fafián y Trebolle Barrera, 1995).

Todo esto suena muy bonito, ¿no?: *conversación, fusión de horizontes*… Sí, suena bonito. Pero implica cosas serias: por ejemplo, a un simpatizante del nazismo, uno ya no podrá decirle: «Usted está equivocado.» Al menos no en el sentido último de estar o

no diciendo la Verdad. Uno deberá decirle algo del tipo: «Usted y sus ideas no me gustan y creo que el mundo que generan es peor que el que generan las mías.» ¿A que suena peor? ¿A que suena como un argumento débil? Pues, a juicio de Rorty, *no tendremos nada mejor* o, de otra forma, sólo tendremos los argumentos contingentes e históricos que se nos puedan ocurrir… pero nunca «el argumento del millón».

De hecho, Rorty se cuida mucho de reemplazar las ideas filosóficas que pretende combatir por las suyas propias de un modo incoherente con su postura. Por ello, no dice: «Yo tengo razón y la filosofía inspirada en Platón está equivocada.» Dice cosas del tipo: «*Para nosotros los pragmatistas*, la noción de que hay algo de lo que un texto determinado trata realmente, algo que la rigurosa aplicación de un método revelará, es tan mala como la idea aristotélica de que hay algo que una sustancia es real e intrínsecamente, en oposición a aquello que sólo es aparentemente, accidental o relacionalmente» (en Eco, 1996, p. 111, las cursivas son mías). O dice: «*Los relativistas como yo concordamos en que* el derrumbe del marxismo nos ayudó comprender por qué la política no debería intentar ser redentora (Rorty, 2008, pp. 21-22, las cursivas son mías).

Es divertido leer ese tipo de afirmaciones en unos textos tan serios como son los filosóficos.[28] En todo caso, muestran que Rorty no pretende darnos la última Verdad, en la forma de una nueva filosofía redentora, sino que pretende que no haya nadie, ni él mismo, que pueda reclamar estar *más allá de la historia*. Es por esto —porque reconoce abiertamente hablar desde donde habla y no pretende más legitimidad que la que se pueda ganar— que, como dije antes, se lo acusa de relativista, de etnocéntrico, de hablar desde una posición interesada, de ser el asesino de la racionalidad filosófica o científica, etc. Rorty aceptaba gustoso todos los epítetos y agregaba: «Y ustedes también, lo acepten o no.»

28 ¿Acabo de escribir que leer filosofía es «divertido»? Nota mental: Es así, justamente, como uno sabe que se está volviendo viejo o convirtiendo en un *freak*: cuando algo como leer filosofía le parece divertido…

iii. *Conocer e investigar es narrar y renarrar.* ¿En qué consiste conocer, entonces? Si no es descubrir, saber más *de la realidad*, ¿qué es? Dice Rorty respecto de la filosofía, pero creo que podría extenderse a las ciencias sociales en general: «Raramente una filosofía interesante consiste en el examen de los pros y los contras de una tesis. Por lo común es implícita o explícitamente una disputa entre un léxico establecido que se ha convertido en un estorbo y un léxico nuevo y a medio formar que promete vagamente grandes cosas» (1989, p. 29). Así, investigar, conocer, avanzar en nuestra visión del mundo consistiría en buscar *nuevas forma de hablar*, lo cual, claro, suena bastante más mediocre que «buscar la Verdad»… Pero, si le creemos a Rorty, hacer filosofía (pero, insisto, creo que ciencias sociales también) consistirá en «contar historias: historias acerca de por qué hablamos como lo hacemos y acerca de cómo podemos evitar seguir hablando de esa manera» (Rorty, 1985, citado en Calder, *op. cit.*, p. 25). En definitiva, lo que está diciendo Rorty es que conocer (y yo diría que, en lo que aquí interesa, investigar también) *consiste en crear y jugar nuevos juegos de lenguaje*. (Algo que, se notará, es más o menos lo mismo que decía Ortega y Gasset de los buenos escritores y Nietzsche de los filósofos que valen la pena: que hay que caminar por la línea marcada… *lo menos posible*.)

A4.6. Anti-antirrepresentacionismo: críticas ñoñas… y críticas suculentas

Hay algunas críticas que se le pueden hacer al antirrepresentacionismo en general y a Rorty en particular. Algunas de ellas son críticas un tanto superficiales y que muestran poco conocimiento de la posición que critican. Otras me parecen más atendibles. Veamos.

Entre las críticas ñoñas que se le pueden hacer al antirrepresentacionismo está decir que para los/as antirrepresentacionistas «la realidad no existe». La versión más vehemente de este argumento es la forma en que terminan las disputas epistemológicas: algún/una no-tan-antirrepresentacionista golpea la mesa y pregunta: «¿Me va a decir que esta mesa no existe?» Este «argumento» se fundamenta, primero, en que siempre hay una mesa para golpear: *siempre*. Están a mano de la gente que discute de estas cosas. No he escuchado nunca a alguien decir: «¿Me va a decir que este ribosoma no existe?» Y, segundo, se fundamenta en una profunda incomprensión de la posición antirrepresentacionista. Los/as antirrepresentacionistas como yo no creemos que la realidad no exista: sólo decimos que todo lo que se diga de ella jamás la *representará adecuadamente*, jamás corresponderá a una esencia en sí, no humana, sino que será un resultado de nuestras prácticas de conocimiento: ésa es la realidad que nos es dado conocer y, claro, existe… *en esos términos*. Por tanto, si nuestras prácticas nos llevan a decir que el mundo es de tal o cual forma, *pues así es*, y dejará de serlo en tanto y en cuanto nuestras prácticas sean otras.

Porque, como señala Wittgenstein en esa genialidad que es *Sobre la certeza* (Wittgenstein, 1969), ¿qué podríamos contestar a alguien que diga: «Esa mesa *no existe*»? Deberíamos, claro, señalársela, pedirle que la toque, que la mire: «Mira, ¡ahí está! ¿No la ves?» ¿Y

qué pasaría si alguien invalidara nuestras «pruebas» y se empacara: «Me da igual, esa mesa no existe»? O: «No importa que la esté viendo: es una alucinación.» Lo/a llamaríamos insensato/a, loco/a, dogmático/a. Pero, ¿qué deberíamos hacer? ¿O *qué podríamos hacer* con un/a oscurantista así? Pues tendríamos que tratar de convencerlo/a de entrar en lo que Wittgenstein llama un «sistema»: una serie interrelacionada de condiciones y reglas que definen qué vale como prueba. Y eso, es un *juego de lenguaje*. Si alguien se niega a jugarlo… *no hay nada que le podamos decir*: está fuera de nuestro mundo y, como dije, lo/a podemos llamar… Bueno, lo/a podemos llamar como solemos llamar a los/as que no van por El Buen Camino. Así, algo es Verdad o estupidez o locura o falsedad… *dentro de un sistema, dentro de un juego de lenguaje* socialmente producido («en la verdad», como decía Foucault), que determina qué es lícito convocar como prueba. Fuera de un juego de lenguaje, *no hay nada*, la realidad no es pensable.

Respecto de esto, dice Wittgenstein (*ibíd.*, p. 4c):

> Muchas veces «Lo sé» quiere decir: tengo buenas razones para mi afirmación. De modo que, si el otro conoce el juego de lenguaje, debería admitir que lo sé. Si conoce el juego de lenguaje, se ha de poder imaginar *cómo* puede saberse una cosa semejante.

Yo enfatizaría los «si conoce el juego de lenguaje»… porque si «el otro» que hay que convencer no lo conoce o no lo juega, *no hay nada que podamos usar como prueba de Realidad o de Verdad*. Así, para nosotros/as los/as seres humanos/as *la realidad existe*… en los términos prescriptos por los juegos de lenguaje que jugamos. Juegos que provienen, como he dicho, de un modo de vida y, por tanto, remiten a nuestra existencia histórica y contingente. De este modo, la realidad *que no existe* es una Realidad no contingente, no humana, en sí, independiente de nuestras prácticas y juegos y a la que se descubre y representa sin la marca de lo humano.

Otra crítica ñoña aunque más relevante es sostener que, como «inventamos la realidad», *podemos inventar cualquier cosa*. La forma canónica de esta objeción es: «Si tan construido le parece todo, *construya* que el fuego no quema, vaya, tóquelo y después hablamos.» No podemos inventar cualquier cosa: todo conocimiento producido

remite, como mínimo, a la normatividad de las prácticas de las que proviene. En este sentido, quien quiera «hablar científicamente» no podrá hacer cualquier cosa: deberá, más o menos, conformarse a lo instituido. Por tanto, sí podemos «inventar cualquier cosa», pero si el invento no responde a ciertos cánones, no se lo considerará como un invento válido: siempre deberemos responder de las prácticas (aunque nunca de la Realidad).

Por otra parte, creer en que podemos inventar cualquier cosa y que, por tanto, toda posición tiene el mismo valor en tanto verdad, es una particular molestia para quienes luchan enconadamente contra algo, sobre todo, quienes luchan contra *discursos únicos*, *manipulaciones*, *imperialismos varios*, *ideologías* (en el sentido marxista del término) y *visiones interesadas* de la realidad. Es por esto que las posiciones autodenominadas «críticas», la izquierda política/cultural y el marxismo en general se han llevado bastante mal con las ideas «posmodernas» en general y con Rorty en particular. No es de sorprender: todas esas posiciones parten de una *idea fuerte de realidad* desde la que cuestionan a los/as que «alteran», de diversas formas, su *imagen*. En efecto, sostienen que hay actores/actrices sociales que «ocultan», «deforman», «sesgan» o «manipulan» «la realidad según sus intereses y que nuestra tarea prioritaria es desenmascararlos/las y revelar (develar) la Verdad (que, en general, nos hará más conscientes o más libres).

De este modo, sostener, como lo hacemos los/as antirrepresentacionistas, que toda posición es igual de verdadera (en el sentido de igualmente adecuada a la Realidad) es una afrenta seria a toda la línea argumental de las posiciones en cuestión. Porque, si así es, ¿qué hay que desenmascarar?, ¿con qué criterio revelar/develar?, ¿con qué legitimidad defender que nuestra posición ostenta una posición de privilegio con respecto a la Verdad? Y, lo más importante: barridas esas certezas, ¿por qué luchar? ¿No es más coherente —si todo «da igual»— quedarse en casa viendo televisión?

No es una objeción menor, pero creo que parte de un malentendido: decir que todas las posiciones son igualmente verdaderas en el sentido que he precisado (es decir, en cuanto a su adecuación a la realidad), *no fuerza a admitir que son iguales en todo lo demás* (por ejemplo, en el tipo de sociedad que promueven). Así, la doctrina

antirrepresentacionista no lleva a la fatalidad y a la abulia social *sino a lo contrario*. ¿Por qué? Porque ya no habrá nadie que pueda decirnos que un estado de cosas *no puede cambiarse*, que *debe ser así* o *que así es al margen de lo que otro/a diga*, que proviene de algo distinto de nosotros/as (Dios, la Naturaleza Humana, la Verdad Económica, los Datos, la Realidad, etc.), que las versiones alternativas son irracionales, ilógicas, falsas, inadecuadas, no representativas de la Realidad o cualquier cosa similar. En este sentido, defiendo que, si el antirrepresentacionismo hace algo, no es generar abulia y parálisis, sino todo lo contrario: nos da armas «del mismo valor» que las que usa el rival y, sobre todo, anula las armas con las que nos han paralizado y que, según nos dicen, no pueden contestarse: «Esto *es* así.»

Y cualquiera que haya vivido en Latinoamérica algún tiempo sabe que no han faltado quienes nos han dicho todas estas cosas: que «así debe ser», que «no puede ser de otra forma», que «la Verdad es ésta», que la Ciencia, Dios, la Economía, la Naturaleza o la Modernidad no podían objetarse y que sólo nos quedaba acatar, que rebelarse, decir *otra cosa*, negar la versión oficial, oponerse era de utópicos/as, ignorantes o ciegos/as a la Realidad. Así que, en definitiva, no veo cómo Rorty (y las posiciones antirrepresentacionistas, construccionistas o socioconstruccionistas en general) puedan hacer otra cosa que servir de fundamento teórico para las luchas libertarias o contrahegemónicas, toda vez que pone en igualdad de condiciones epistemológicas a todos/as los/as actores/actrices sociales intervinientes en los debates sociales. Así, podremos seguir develando todo lo que queramos… Todo, *menos la Realidad*.

Finalmente, una ñoñez de más enjundia y trascendencia social: dado que el antirrepresentacionismo nos deja sin argumentos trascendentes o no contingentes —tales como el Bien, la Verdad o la Esencia Humana—, todas las posiciones éticas son equivalentes: se trata del temido *relativismo moral* o *cultural* que nos obligaría a poner a todos los referentes éticos en el mismo nivel. Un ejemplo clásico en este punto es el nazismo: rortyanamente no hay forma de objetar la cosmovisión y el ordenamiento ético del nazismo desde un punto de vista trascendente que nos permita situar nuestra posición más cerca de la Verdad o del Bien. Efectivamente: si decidimos ser antirrepresentacionistas no podremos decir ya más:

«Usted está equivocado/a» (al menos no en el sentido fuerte de la palabra *equivocado/a*). Pero eso no quita que podamos argumentar de una forma no trascendente, es decir, contingente: «No nos gusta la forma que toma el mundo cuando vivimos según usted propone y vamos a combatir su visión con todas nuestras fuerzas.» Suena bastante menos contundente, es cierto, pero no veo como podríamos decir otra cosa.

Hay sí una crítica que considero atendible: Rorty llega a una visión de la sociedad un tanto, diría, *rousseauneana*. Las alusiones al debate social y a la investigación como «conversaciones», a la confrontación de versiones en «el libre mercado de las opiniones» y a la idea de avanzar nuestras tesis vía ganar adeptos me parecen valiosísimas (iba a escribir «incontestables», pero me pareció poco rortyano) en un sentido epistemológico, *pero pobres en un sentido político*. Es cierto que Rorty defiende que ésa, la libre interacción de versiones, la conversación, es la utopía a la que deberíamos dirigirnos. Y, como toda utopía, es un norte, una guía para la acción… pero no deberíamos esperar llegar a ella. En todo caso, dada la historia personal de Rorty (su padre fue miembro del Partido Comunista Estadounidense) y su posicionamiento político en defensa de la justicia social y de una felicidad humana no reservada a algunos/as pocos/as, sería temerario considerar que Rorty no era consciente del mundo en que vivimos.

De todas maneras, sí me parece lícito objetar, como dije antes, que los/as diversos/as actores/as sociales no llegan a la «conversación» en igualdad de condiciones. Por ejemplo, no tienen los mismo recursos, el mismo acceso a los medios masivos de comunicación o la misma capacidad de materializar sus versiones. Así, no hay, en sentido estricto, una conversación libre y de carácter teórico: lo que hay, es un choque de posiciones de actores/actrices, socioeconómicamente situados/as, que usan lo que tienen o pueden para avanzar sus cosmovisiones (y eso incluye muchas cosas no lingüísticas). Esto, claro, remite más a dinámicas de poder… que a cuestiones epistemológicas. En este sentido, creo que es útil pensar el aporte de Rorty dónde más potente resulta: en la arena epistemológica. Y allí, como he sostenido antes, creo que Rorty nos da armas. Pero, después, uno puede abandonarlo, por ejemplo,

cuando se pone naif. Y ahí, *recurrir a Foucault* que, creo, nos da una visión más acabada de las relaciones poder/saber y de cómo se resuelven las disputas en las sociedades contemporáneas (que no es conversando precisamente…).

A4.7. ¡Somos dioses/as!

Me he detenido en la posición antirrepresentacionista porque es la que me cae simpática. Pero a lo que de verdad me interesaba llegar era esto: ¡somos dioses/as! Si lo miramos *à la* Rorty, hacer ciencia, hacer una tesis, nos pone, literalmente, de patitas en el Génesis: ¡Hágase la identidad narrativa! *Y la identidad narrativa se hizo.* ¡Hágase el empoderamiento! *Y el empoderamiento se hizo.* ¡Hágase la ideología! *Y la ideología se hizo.* ¡Hágase la esquizofrenia! *Y la esquizofrenia se hizo.* ¡Háganse lxs *cyborgs*! *Y lxs cyborgs se hicieron.* ¡Hágase un gran etcétera! *Y un gran etcétera se hizo.* ¡Benditos/as seamos!

Claro, la forma antiantirrepresentacionista[29] —es decir, objetivista/realista— de proceder (y según la cual ya no seríamos dioses/as, sino, simplemente, investigadores e investigadoras ☹) es seguir *buscando* contenidos reprimidos, o actitudes, o discurso, o narrativas, o patrones, o correlaciones… y, ¿adivinen qué?: *encontrando exactamente lo que buscábamos* (¡oh, sorpresa!). Sí, *podríamos hacer eso.* Sólo que sería bastante curioso que, si hay un mundo «ahí fuera», esperando a ser descubierto… cada uno pueda encontrar lo que le da la gana y ¡tan fácilmente! Tanto que a todos/as el mundo nos resulta muy confirmatorio y muy predecible. Sólo éste me parece argumento suficiente a favor de alguna versión de relativismo. Porque si cada uno/a ve el mundo de modo diferente (a pesar de que la «Realidad» es «una sola» y «es como es») y, además, la realidad «confirma» todo el tiempo el modo de ver de cada uno, ¡*el mundo implosionaría*! E implosionaría sólo por la presión de tener que ser tantas cosas: una y la contraria, una ahora y otra dentro unos años, una aquí y otra en otro lado. No puede ser que llevemos mundos tan diferentes «en la cabeza»… y el mundo «tal cual es» no dé patadas de karate a quienes tienen imágenes erróneas o no adecuadas de él. O sí, podría ser: pero sería un mundo inmensamente flexible… o muy, pero muy paciente.

Una postura tal me parece bastante difícil de sostener. Según lo veo, el mundo que la ciencia dice que existe es el resultado de las prácticas sociales que conforman dicha ciencia: *son construcciones sociales* (¡la realidad es construida!). No hay que buscar el *inconsciente*, los *pensamientos erróneos*, las *pautas de comunicación*, las *relaciones entre inmigración y tasa de natalidad*, la *participación social*, la *discriminación* o cualquier otra cosa, *en la «Realidad»*: hay que buscarlos/as en la historia de esa cosa que se llama ciencia. *Existe lo que, tras nuestros simsalabimes, decimos que existe.*

Por otro lado, ese Génesis que resulta ser la ciencia es una tarea *muy de andar por casa* (incluso en el caso de que existan procedimientos altamente tecnificados). A pesar de ello, y en virtud de la forma en que hemos sido adiestrados/as para ver la ciencia, ésta se nos aparece como algo ajeno, raro, distinto a lo

29 Ésta sí que es la palabra más larga del manual.

conocido, especial… En fin, no humano o alejado de lo humano. Los/as científicos/as existen en el «imaginario popular» (odio ese concepto) como seres extraños, muy suyos, contranormativos, aislados, un poco locos, bizarros; seres que uno podría distinguir fácilmente por su vestimenta, por los aparatos que los rodean, por la forma en que hablan, etc. Esa iconografía de la ciencia es reforzada y reconfirmada por los medios masivos de comunicación —muy particularmente el cine y la televisión— que no hacen más que encumbrar la ciencia y ponerla lejos de los/as comunes mortales.

A diferencia de esta imagen, la visión antirrepresentacionista de la ciencia es, como decía, más de andar por casa. Después de todo, y como mencioné al hablar de lo que caracteriza a una práctica social, la ciencia es algo que hombres y mujeres hacen. Y agrego: hombres y mujeres *comunes y corrientes* que en lugar de hacer de carpinteros/as, carniceros/as o flautistas… hacen de científicos/as. Por ello, su práctica (y los resultados de la misma, o sea, los «hallazgos científicos») puede estudiarse como se estudia cualquier otro proceso social. De allí, justamente, aquello de «sociología de la ciencia». En efecto, si la ciencia no es algo fuera de este mundo, si es influida por múltiples procesos sociales, si es imposible establecer de una vez y para siempre qué es ciencia y qué no porque en esa decisión intervienen variables sociales y, finalmente, si la ciencia se hace y deshace cada día a nuestra vista… ¿por qué darle un estatuto diferente?, ¿por qué no estudiarla de la misma forma en que uno estudia a los/as líderes sindicales o a las formas de organización de los/as presos/as en las cárceles?

Esto es, justamente, lo que ha hecho la sociología de la ciencia: tibiamente Merton y Popper, más decididamente Mannheim, Kuhn, Lakatos y Feyerabend y muy particularmente Latour (que estudió a los/as científicos/as como quien estudia ratas: se metía en sus laboratorios —Latour y Woolgar, 1979— o los acompañaba en sus *field trips* —Latour, 1999— y anotaba cuanta cosa veía). Queda fuera de los límites de este trabajo entrar en detalle en estos desarrollos, pero valga decir que lo que los unifica es que consideran a la ciencia *desde un punto de vista sociológico*, es decir, la estudian en función de sus dimensiones sociales y como a cualquier otro proceso. En virtud de ello, la imagen sacrosanta (y no humana de la ciencia) cambia

por una más terrenal: la de una práctica social altamente variable que ha sido cosas muy diferentes a lo largo de la historia y, sobre todo, la de unas gentes muy comunes y corrientes que han dado por «Objetivos» y «Verdaderos» «hallazgos» de todo tipo.

Un factor clave por el cual esta visión más terrenal de la ciencia no goza de tantos adeptos/as es que el proceso por el cual esos «hallazgos» son alcanzados permanece oculto a la gran mayoría de las personas: en efecto, casi nadie ve la «ciencia en acción», para parafrasear a Latour. Es decir, casi todos/as estamos al margen de la práctica científica y «aparecemos» cuando ya está todo cocinado: cuando la ciencia ya es libro, ya es *paper*, ya es clase, ya es conferencia, ya es aparato. Este factor, que mencioné a antes (ver nota 6), produce la extraña sensación de que el conocimiento científico es obra del Espíritu Santo, o de que es «cosechado» de árboles de la sabiduría y puesto en las góndolas de las librerías y bibliotecas. Al no ver todo lo que sucede entre el día a día de los/as científicos/as y sus «productos», nos creamos la falsa impresión de que ahí al medio no pasa nada digno de ser destacado. Y, lo que pasa «ahí al medio», es, justamente, *el Génesis*.

¿Y cómo es el Génesis? Hablaré de las ciencias sociales, que es el entorno en que me manejo, pero asumo que el Génesis de las ciencias «duras» debe ser algo similar.

La «ciencia social», en un principio, *no se distingue mucho de un asado*: hay gente de la tribu académica, crónicamente preocupada por qué va a hacer después de lo que sea que esté haciendo, que, de sobremesa, discute ideas peregrinas, congresos por venir, fondos concursables, proyectos abiertos, publicaciones posibles, viajes en forma de simposios, etc. Hay que hacer notar que la tribu académica de las ciencias sociales muestra una marcada tendencia a la dispersión: si hay dos personas, hay dos posiciones; si hay tres, tres; si hay cuatro, pues cuatro y así. Así, los *brainstormings* pueden ser bastante exasperantes y durar horas, días, años... y jamás «tocar tierra». Pero, milagrosamente, en algún momento, alguien esboza vagamente algo que a los/as demás «hace sentido», como se dice en Chile, algo que cuaja todo lo que se venía revolviendo, una *Gestalt* que convence, motiva y suma fuerzas. Sobre esa *Gestalt* difusa comienzan las tareas: uno averigua si la idea encaja en la línea

editorial de la revista, el fondo o el congreso en cuestión, otro/a mira que no haya nada muy parecido ya en cocina, uno más allá busca referencias y/o autores/as para empezar a dar forma, el/la de más aquí lee con detenimiento las bases, otro toma notas y hace un acta de la reunión…

Y, a partir de ahí, lo que hay es un proceso colectivo (es decir, tortuoso) de *toma de decisiones*: para empezar, se opta por un problema/tema. En base a eso se seleccionan algunos/as autores/as y metodologías. Se piensa en algunos entornos empíricos. Se esperan o tramitan tales o cuales apoyos institucionales. En fin, *se pone a andar el mundo por crear*. Y aquí viene lo importante: cada una de esas decisiones —que no son más ni menos racionales que cualquier otra decisión humana— *constituyen pasos en la construcción de una realidad determinada y, al mismo tiempo (¡attenti!), suponen la anulación de muchas otras realidades posibles*. En efecto, eso que luego se llamará «hallazgos», se publicará (con suerte), será leído (con mucha suerte) y entendido como una *descripción de la «Realidad»*… y no como el resultado de una serie de actividades altamente contingentes y, creo, bastante fortuitas que han acabado representadas en un *paper* o un libro. Así, dicho *paper* o dicho libro (¡y la «Realidad» que «describen»!) son resultado de esos pasos, es decir, de esa práctica científica tal cual se dio (el asado incluido). Si cualquier paso hubiera sido otro (otras personas involucradas en el proceso, un/a autor/a por otro/a, una metodología por otra, etc.)… *la realidad resultante habría sido otra*. (Pensar esto así, en toda su radicalidad, es, me parece, profundamente perturbador.)

Una forma de verlo es imaginar un árbol aún por ser y asumir que el tronco es el punto cero de una investigación: «Me interesa cómo las mujeres que sufren violencia física viven sumidas en otras formas de violencia, algunas de las cuales ni siquiera entendemos como violencia, como, por ejemplo, el hecho de que sean ellas las que *tengan que* hacer las tareas hogareñas.» Una idea así (que, por lo demás y como veremos, es como suelen empezar los proyectos de investigación) «quema», anula, muchas ramas posibles de ese «árbol del conocimiento» que habitualmente llamamos «mundo»: ya no serán (al menos por el momento) los/as niños/as con escritura en espejo, ya no serán las transfor-

maciones de la identidad en mujeres que manejan camiones y viven rodeadas de hombres, ya no serán los cortes autoinflingidos por un grupo de adolescentes, ya no será la historia económica de un país, ya no serán las minorías sexuales… Todas esas realidades, al menos por el momento, son abortadas, negadas, anuladas… y sólo sigue adelante *una* de las ramas posibles. Así, a cada paso: «Yo creo que podríamos usar historias de vida, para ver qué o cómo esas otras violencias están o estaban en las vidas de esas mujeres…» Y ahí se queman otras tantas ramas-realidad, porque bien podrían haber sido entrevistas o grupos de discusión que, claro, llevarían a «hallazgos» diferentes. «Trabajemos en el centro de asistencia a víctimas tal, yo conozco a alguien ahí.» Y ahí quedan truncas ramas-historias de mujeres que no entrarán en la investigación… y no serán «Realidad».

En definitiva, la materialidad radical de esa práctica que llamamos ciencia, a cada paso, va sumando al mundo, o dirigiéndose hacia un mundo posible, y, al tiempo, va segando posibilidades que ya no serán «Realidad», al menos hasta que alguien las cree.

Así pensado, nuestro conocimiento del mundo no es como es… *porque el mundo es como es*. El mundo que conocemos es como es… *porque somos como somos y hacemos lo que hacemos*. Nuestro mundo, en definitiva, *es nuestra creación*, *ergo*, ¡somos dioses/as! Así que, primero, a disfrutarlo. Y, segundo, a tomárselo con responsabilidad.

A4.8. *Choose or die*

Se comulgue o no con mi arenga antirrepresentacionista, igual hay que elegir. Es decir, situarse en algún punto entre los polos relativismo-objetivismo.

Rubia: ¿Para qué?
Yo: ¿«Para qué»… qué?
Rubia: ¿Para qué hay que situarse?
Yo: Por lo que dije arriba, eso de que es imposible componer un buen proyecto sin tener un posicionamiento de este tipo, epistemológico (y ético-político).

Rubia: No te creo.
Yo: Vale, puede que te salga un buen proyecto, pero es difícil, será casualidad.
Rubia: No te creo.
Yo: Bueno, ahora que lo pienso, quizás ese posicionamiento es lo de menos…
Rubia: ¿Viste? Ya sabía que había tongo. Cómo se nota que no sos vos el que tiene que entregar el proyecto el martes… Querés que siga leyendo la biblia esta…
Yo: Bueno, ya que llegaste hasta aquí… Además, ya pasaste lo peor.

He dicho antes que hay que «situarse en algún punto entre los polos relativismo-objetivismo». Pero, al/a la lector/a interesado/a le diré que, en realidad, creo que hay que situarse *en* uno de los dos polos, nunca en el medio (como hacen *el pospositivismo* o *el realismo crítico*, cuyos/as defensores/as sostienen que hay *una* realidad —en sí, «nouménica»—, *sólo* que cada uno *la percibe de forma diferente* según diversos factores). En este tema, y a diferencia de dichos/as autores/as, no me parece que pueda haber medias tintas: o bien se acepta algún tipo de relativismo (el que sea) o bien se es objetivista (representacionista). En fin, asumo aquí *una postura radical* que suele ser muy criticada y presentada sólo para su posterior defenestración o «superación». Operación que, sostengo, no es posible. Me explico.

Abogo en este punto por *una salida binaria*: o lo uno, o lo otro. Retomo a Varela (1991, p. 170, en Spink, 2006, p. 170, la traducción es mía):

> O tenemos un fundamento fijo y estable para el conocimiento, un punto en que el conocimiento empieza, se enraiza y descansa o no podemos escapar de alguna forma de oscuridad, caos y confusión. O hay un suelo o fundamento absolutos, o todo se viene abajo.

Pues si son esas las opciones, *que todo se venga abajo*, que haya «oscuridad, caos y confusión». Varela no: Varela presenta estos extremos para sugerir una tercera vía: la «en-acción» (p. 171)

(*enaction*). Por mi parte, si se acepta algún grado de relativismo, es decir, si se sostiene que el conocimiento depende de quien/es conoce/n el mundo, de sus valores, de su cultura, de su lenguaje, de su memoria, de sus cogniciones, de su/s posición/ones en un sistema, de su inconsciente, de las prácticas en que se embarca/n, etc., en fin, si se relativiza en alguna medida el conocimiento, no se puede, a renglón seguido, decir que, «a pesar de ello» (!), el mundo existe en sí y por sí. *Eso es una contradicción de términos*: o depende… o no depende. No hay punto medio. No se puede ser *medio* antirrepresentacionista, *un poco* constructivista, *una pizca* construccionista. O se adhiere radicalmente (con todas sus consecuencias, como hace Rorty), a alguna forma de «homomensurismo»/idealismo/kantismo y se niega la posibilidad de afirmar que hay un mundo «ahí fuera», independiente de nosotros/as y de lo que digamos de él… o se es objetivista/representacionista (y se cree lo contrario: que el mundo existe en sí y que podemos conocerlo tal cual es).

Esto último, entiendo, no es más que un dogma de fe, o una «obsesión», diría Rorty (1972, p. 661). Porque, ¿cómo podría afirmarse tal cosa sin ponerse colorado/a, habiendo antes dicho que el conocimiento del mundo es relativo a algo o depende de tal o cual cosa? En cambio, si se elige la primera opción —el relativismo en alguna de sus versiones—, habrá que aceptar, con Nietzsche (que también lo dice despectivamente) que «hemos llegado al nihilismo extremo del sofista Gorgias: *nada existe; los conocimientos no pueden ser trasmitidos porque nada existe realmente*» (Nietzsche, 1951, p. 112). No, si se es relativista consecuente «nada existe realmente», al menos, claro, no en el sentido de existir con independencia de lo que digamos de ese «algo» (porque no hay ninguna objeción a decir que el mundo existe en los términos que como seres humanos/as definamos).

Los realistas críticos y los pospositivistas parecen temer este paso, que es dejar atrás a Platón y a 2.500 años de filosofía a su sombra. Parecen temer el acompañar a Rorty hasta lo que sostiene en *The world well lost* (1972) (título provocativo y difícil de traducir, pero que viene a querer decir algo así como «el mundo perdido»… «*y menos mal que perdido*»). Pasa que Rorty entiende la palabra *mundo* en un sentido antirrepresentacionista: «mundo» será lo que diga-

mos que el mundo es. ¡Y existe! Pero el mundo no puede ser algo «completamente inespecífico e inespecificable», es decir, «la cosa en sí» (p. 663, la traducción es mía).

¿Cómo podría, como hacen los realistas críticos y los pospositivistas, hacerse algo diferente a decirle adiós *a ese* mundo? Cayendo en la contradicción de decir: «El mundo es construido», «La realidad es construida» (el *hit*), «Nuestro conocimiento del mundo depende de tal o cual cosa»… para luego afirmar (sin rubor): «Pero el mundo existe y es como es y hay que tratar de conocerlo: *nosotros/as no inventamos el mundo*. El mundo está, sólo que cada uno lo conoce según tal o cual condicionante.» Las preguntas obvias son las siguientes: si el conocimiento del mundo depende de algo (que es lo que sostienen casi todas las posiciones epistemológicas actuales), ¿cómo es posible afirmar su existencia al margen del conocimiento que tenemos de él? ¿Quién puede acceder de forma no condicionada —no dependiente, sin la «Y» de Tomás Ibáñez— a ese mundo para contarnos cómo es? ¿En qué consistiría ese acceso, cómo sería posible? ¿Quién/es podría/n realizarlo? ¿Cómo nos contaría/n lo que vio/vieron? Y si cada uno de ellos/as dijere algo diferente acerca del mundo, ¿qué versión tomaremos como «la buena»? ¿Con qué criterio?

Estoy siendo maniqueo porque no creo que haya respuestas a estas preguntas. Vuelvo así al argumento con que inicié este apartado: si se es relativista consecuente, *creo que no hay más que dos posiciones para elegir*: objetivismo o relativismo. El centro está destinado a quienes no llevan al extremo sus propias creencias o temen deshacerse de ese residuo platónico que es el mundo como cosa en sí. En todo caso, contra Varela y esa versión de Nietzsche y como ya he sugerido, diré que si seguimos el segundo camino, no nos espera «oscuridad, caos y confusión», tampoco «nihilismo». *Nos espera la libertad de dar al mundo la forma que queramos que tenga y la libertad de operar en base a ella*. Nos esperan criterios humanos (sociodependientes, históricos, contingentes) para decidir qué es real y qué no. Es decir, ¡nos esperamos, muy pacientemente, a nosotros/as mismos/as! («*Muy* pacientemente», porque ya llevamos 2.500 años esperándonos…) En efecto, como ya sugerí siguiendo a Rorty, lo que nos espera del otro lado del «mundo perdido» *es*

la conversación —aunque en un sentido foucaulteano de disputa por la posesión de la verdad—, pero siempre una conversación/disputa «de tamaño humano», nunca una en la que algunos tengan el privilegio de acudir al «argumento del millón», hacerse pasar por seres trascendentes y decirnos que tienen la Verdad más allá de todo condicionamiento.

Rubia: Epa, ¡qué integrista te pusiste! Y un poco emo, también…
Yo: Sí.
Rubia: ¿Y ahora qué?
Yo: Ahora una nota acerca del debate *cuali/cuanti*.
Rubia: «Una nota», dice. Una nota de 20 páginas. Te conozco.

A5. *Cuali/cuanti*: la distinción paleozoica

Un momento clave en la formulación de un proyecto de tesis suele ser la decisión acerca de su naturaleza *cuali* o *cuanti*. En realidad, esa «decisión» es muy anterior: lo que hay, habitualmente, es investigadores/as *cualis* e investigadores/as *cuantis* que se embarcan en investigaciones de uno u otro tipo y rara vez pisan «territorio enemigo». Como fuere y dada la relevancia de la cuestión para las ciencias sociales, voy a tratarla aquí en detalle y no, simplemente, como una parte de las etapas de un proyecto (algo que también es).

El solo hecho de que exista la expresión *debate cuali/cuanti* y que todos/as sepamos a qué alude ya es una mala noticia. Quiere decir, para los fans de Wittgenstein como yo, que hay una forma de vida que está sosteniendo la expresión, que nos resulta relevante en algún sentido y por eso la mantenemos y circulamos. Pues bien, ¿cuál podría ser la forma de vida que nos lleva a tal cosa? Yo creo que se caracteriza, más que nada, por ciertas necesidades específicas, pero también por ciertos principios y fidelidades y, muy particularmente, por ciertas definiciones identitarias. No entraré en detalles porque lo que me interesa no es tanto la forma de vida que sostiene la distinción *sino su reproducción acrítica*, que

es, claro, otra parte importante de la forma de vida académica. Dicho en criollo, la tendencia a repetir como loros/as esquemas del pasado sin preguntarnos demasiado en qué estatus están hoy, o mejor, en qué estatus *queremos que estén*.

Pero, ¿qué quiero decir con «reproducción»? Esto: los/as académicos/as se declaran *cualis* o *cuantis*, se especializan y no se les puede preguntar nada acerca de lo que pasa «más allá de la cerca», en las universidades se dictan asignaturas separadas, los/as autores/as escriben manuales de lo uno o de lo otro, se conmina a los/as estudiantes a ser una cosa o la otra (sobre todo, vía la ridiculización y caricaturización del Otro: *las momias positivistas* vs. *los/as anticientíficos/as y/o jipis*), etc. Así, se sedimenta, anquilosa y reifica algo que, como todo, es una producción social (es decir, algo que nosotros/as sostenemos… *y que podemos cambiar*).

Buena parte de este estado de cosas proviene de la exageración y la caricaturización del «enemigo retórico»: se presentan las posturas como paradigmas inconmensurables en el sentido kuhniano (es decir, imposibles de ser integrados o dialogar), asociados a todo tipo de cosas extrametodológicas, como posturas éticas y políticas. La versión más extrema de esta caricaturización es aquélla que presenta a «lo *cuali*» como «progre» y hasta de izquierda (!) y a «lo *cuanti*» como a la versión metodológica de un fascismo *light*. También se suele presentar a «lo *cuali*» como moderno y *cool* y a «lo *cuanti*» como casposo y anticuado. Los/as unos/as y los/as otros/as, incluso, se insultan mutuamente basándose en la distinción: «Lo que pasa es que es cuantitativo… ¿Qué esperabas?» O: «Se le nota que es *cuali*…»

El resultado de un proceso así es, claro, la reificación de la distinción y, sobre todo, la polarización del debate, que termina tomando la forma de dos tribus que viven a dos metros (y esto es literalmente así en las universidades)… pero no pueden hablar entre sí. O lo hacen sólo para descalificarse.

Así es que pasan cosas como ésta (historia para Howard Becker): un día, pedí a mis estudiantes/víctimas que se reunieran en pequeños grupos y comentaran qué diferenciaba al «paradigma cualitativo» del «paradigma cuantitativo». Lo primero que habría que anotar es que la tarea no les pareció descabellada. Señal, para mí, de que ya habían sido inducidos/as a la distinción.

Se juntaron en grupos: unos/as revisaron su correo, otros/as parecían hipnotizados por sus teléfonos, algunos/as dormían, otros/as vieron qué cosa vital habían posteado sus contactos en los últimos dos minutos y, finalmente, algunos/as llegaron a un cuadro como éste:

Paradigma cuantitativo	*Paradigma cualitativo*
Objetivo	Subjetivo
Se centra en la cantidad	Se centra en la cualidad
Representativo	No representativo
Positivista	Constructivista
Preciso	Impreciso
Análisis estadístico	Análisis interpretativo
Superficial	Profundo
Explicativo	Comprensivo
Reduccionista	Holístico
Separación investigador/a e investigados/as	Investigador/a implicado/a con su objeto de investigación

He repetido el ejercicio varias veces y los resultados son siempre más o menos los mismos. Lo importante (aunque esperable) es que son bastante parecidos a lo que dicen los libros de metodología y los/as profesores/as. De hecho, son éstas, justamente, las diferencias que suelen transmitirse.[30]

Una vez que tengo el cuadro en la pizarra, ¿qué hago? Doy uno de mis golpes de efecto preferido: digo que todas esas diferencia *no existen* (perdón, Rorty), que hay una sola, y la subrayo. El impacto de mi golpe de efecto es demoledor: un 80% de la clase me mira con total desinterés y el otro 20% hace rato que ya no me mira.

30 Como ilustración de este punto (y de los clásicos cuadros comparativos entre los «paradigmas» cualitativo y cuantitativo, ver el capítulo 1 del manual de Baptista *et al.* (*op. cit.*, pp. 3-30): ¡más claro, imposible! También ver Pérez Serrano (*op. cit.*, p. 33), Olabuénaga (*op. cit.*, pp. 13-14) y hasta Sautu *et al.* (*op. cit.*, p. 40).

En cualquier caso, ¿qué subrayo? La diferencia que todos/as juzgan más obvia (y que suele ser abucheada cuando alguien la menciona): que «lo *cuanti*» atiende a la cantidad y «lo *cuali*» a la cualidad. ¿Nada más? *Nada más*. Veamos en detalle.

Cada perspectiva (prefiero *perspectiva*, *metodología* o *enfoque* a *paradigma*) concibe la realidad de modos diferentes: las metodologías cuantitativas operan *variabilizando* la realidad, es decir, *convirtiéndola en una serie de variables* que, justamente, *varían*: fluctúan en un continuo (por ejemplo, una inteligencia de 80 o de 90 puntos) o entre una serie de categorías jerarquizadas (por ejemplo, un salario en el rango de 10 a 50 o de 51 a 100 pesos, dólares, yuanes o lo que sea).

Así, una dimensión como, por ejemplo, el aprendizaje, *se concebirá como una variable* y se atenderá al *grado en que esa dimensión varía* de persona a persona. Más socialmente y en un sentido muy concreto, «se ubica» a una persona en un *continuum*: «Usted ha puntuado tanto en esta escala de ansiedad y se ubica en éste lugar de la muestra.» Y ahí nos sentimos mal porque siempre hay alguien mejor que uno.

Las calificaciones académicas son un buen ejemplo de esta forma de operar. Un tres, un cuatro o un seis son indicadores de

cuánto sabe un/a determinado/a estudiante, es decir, de *cuánto* ha aprendido y, también, de *en qué lugar* del *continuum* de la dimensión *aprendizaje* se encuentra. Esos números, en definitiva, caracterizan a una persona, ubicándola en un «lugar» respecto de las demás (Foucault se divirtió mucho analizando estas cuestiones). En suma, esos números «describen» una parcela de la realidad (en la forma en que les es dado hacer tal cosa a los números).

Las metodologías cualitativas, por su parte, atienden a la *cualidad*: no convierten la realidad en variables sino que describen sus características… *con palabras*[31], es decir, de forma *comprensiva*: «Robertito dice que ha aprendido cosas "muy importantes para su futuro profesional" y que su "perspectiva acerca de muchas cosas ha cambiado."» De este modo, las descripciones son idiosincráticas: no hay continuos de fluctuación, aunque sí puede haber patrones comunes. Puede informarse acerca de lo que sabe una persona y lo que no, acerca de cuáles son sus dudas, acerca de qué temas maneja con más soltura… Y todo eso hablará acerca de cómo se «manifiesta» en él/ella esa dimensión que hemos llamado *aprendizaje*. Es decir, opera, también, como una «descripción» de un estado de cosas, aunque de otra índole: mediante palabras y, en general, un intento de compresión más amplia de la dimensión en estudio. (Pongo la familia de palabras de *describir* y otras que aluden a ideas similares entre comillas porque soy rortyano: quizás debería escribir *construyen* en lugar de *describen*, *construcción* en lugar de *descripción*…)

En definitiva, lo que uno tiene al final del proceso, en el primer caso, *son números* (por ejemplo, 24 puntos en un cuestionario para medir el «psicoticismo») y, en el segundo, *son palabras* (en general, archivos de audio, notas de campo o transcripciones en las que aparecen cosas como ésta: «Yo miro las chicas de las revistas y después me miro en el espejo… y ya te imaginas.»)

De esta simple diferencia, se derivan otras: dado que al convertir las dimensiones de la realidad en variables obtengo números… *puedo tratarlos estadísticamente*. Por ejemplo, puedo calcular el índice

31 Esto, sin embargo, no es del todo preciso: ¡los números también son palabras! Me detendré sobre ello más adelante. Por ahora, diré que las palabras que usan «los/as *cualis*» no son, en su mayoría, números.

de correlación entre el aprendizaje y el nivel de ingreso de los/as progenitores/as. Y el resultado será… *otro número*: en este caso uno (*r*) que varía entre -1 y 1 y yo tendré que interpretar. También puedo utilizar modelos estadísticos más complejos, como la regresión múltiple y otras cosas raras acerca de las que pueden preguntar a su amigo/a *cuanti* preferido/a. Estos cálculos, en general, no son realizados por personas sino por programas informáticos (como el *Statistical Package for the Social Sciences* —SPSS— o el *Statistical Analysis Software* —SAS—), que no son más que calculadoras de *alto standing*: no hacen nada que uno no les diga que tienen que hacer. Pero, eso sí, ¡lo hacen volando!

Estos programas, brillantes como son, no sirven para nada si lo que tengo *son palabras*. Uno mete palabras ahí, ¡y no hay caso! En efecto, si atiendo a la cualidad de las dimensiones de la realidad no puedo realizar tratamientos estadísticos (esto no es del todo cierto, como veremos, pero por ahora dejémoslo así). Lo que tendré que hacer es un *análisis interpretativo*: por ejemplo, deberé leer las transcripciones de las entrevistas a estudiantes, buscar ciertos patrones y contar qué dicen acerca de lo que han aprendido, pudiendo obtener cosas como ésta: «Este año ha sido, para la mayoría de los/as estudiantes, una pérdida de tiempo en términos de aprendizaje de la Historia.»

Sostengo que es ésta (la forma de entender y tratar la realidad) *la única diferencia* entre las dos perspectivas… y tengo más bien pocos/as fans.

¿Y el resto de diferencias? Hay algunas que siempre aparecen: objetivo/subjetivo, positivista/constructivista, atomístico/holístico, descriptivo/comprensivo, generalizable/no generalizable, superficial/profundo… ¿No hay nada ahí? Sí, esto: *así es como ha sido*. Eso, en el mejor de los casos. En el peor, no hay nada ahí: esas diferencias *no existen* (perdón, Rorty). *I'll rephrase, your Honour*: «no existen»… al menos en el sentido de diferencias que ambos bandos suscribirían.

¿Y qué son, entonces? Algunas son simples malentendidos: no por cuantificar puedo generalizar (por ejemplo, si no tomo muestras representativas, como sucede en la inmensa mayoría de las tesis) y aún atendiendo a la cualidad sí podría (por ejemplo, vía la saturación teórica). Otras «diferencias», las más, son *acusaciones*

mutuas: por ejemplo, no es que «lo *cuali*» sea «subjetivo» y «lo *cuanti*» «objetivo». Lo que sucede es que «los/as *cuantis*» han acusado a «los/as *cualis*» de ser «subjetivos/as» en sus análisis… y éstos/as se han defendido diciendo: «Ustedes también lo son, lo acepten o no.» En este sentido, más que diferencias, *son puntos en disputa.*

A veces, «las diferencias» son simples errores de concepto. «Lo *cuanti*» puede ser descriptivo: la estadística descriptiva *no explica nada*, sólo caracteriza una muestra. Por su parte, «lo *cuali*» puede pretender (se acepte o no) dar una explicación: por ejemplo, si, como hizo una tesista a la que ayudé con su trabajo, estudio las narrativas acerca de la intimidad en mujeres que han sufrido abusos sexuales infantiles. En el fondo, lo que hay, en este caso, es esto: «Estas mujeres se relacionan ahora así, o tienen tales o cuales problemas en la gestión/vivencia de su intimidad… *porque* fueron abusadas.» Claro, nunca se confiesa esto porque todos/as sabemos que un modelo *cuali* no es de nivel explicativo: sólo los modelos cuasiexperimentales o experimentales lo son. Pero, en el fondo, «los/as *cualis*» también queremos saber qué lleva a qué (sólo que no podemos decirlo muy anchos/as porque «los/as *cuantis*» nos llaman la atención…).

El mismo proceso deconstructor puede guiar el análisis de las demás «diferencias». Así, un modelo cuantitativo no tiene por qué ser necesariamente *superficial*, ni uno cualitativo, por serlo, *profundo*. No hay por qué, como expondré más adelante, vincular necesariamente positivismo a perspectiva cuantitativa… ni antirrepresentacionismo, constructivismo o construccionismo a perspectiva cualitativa. En la misma línea, un trabajo basado en metodologías cuantitativas no tiene por qué ser reduccionista, ni uno basado en metodologías cualitativas ser holístico. Ni qué decir de las asociaciones ético-políticas que se han vinculado a lo uno y a lo otro: aún necesito la explicación acerca de cómo es que «lo *cuali*» llegó a ser «de izquierda»…

En fin, considero que esta distinción se ha vuelto por completo improductiva: genera más problemas de los que soluciona y crea bloqueos y conflictos a mi juicio innecesarios. A este respecto dice Noya Miranda (1994, p. 134): «Hay que despojarse de los escudos ISCUAL (Investigación Social Cualitativa) e ISCUAN (Investigación

Social Cuantitativa), que de tanto utilizarlos en refriegas anteriores se han convertido en una impedimenta pesada, abollada e inservible.» ¿*Tonsque*?, como dice un amigo mejicano que prepara unas enchiladas mortales. *Tonsque*… voy a plantear aquí algunas objeciones/deconstrucciones a la distinción. Son seis: cinco prestadas, una mía.

i. *Lo importante es la reflexión metodológica/epistemológica.* Delgado y Gutiérrez en su *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales* (1995), sostienen que (p. 27): «(…) Cuantitativo y cualitativo, bien sustantivados o funcionando como calificativos de técnicas, no proporcionan la unidad más relevante y decisiva para dilucidar los problemas de metodología de las ciencias sociales. (…) El modelo topológico que se propone aquí es el de un espacio continuo cuyos extremos no están definidos a izquierda por lo cuantitativo y a derecha por lo cualitativo, sino por una gradación que va desde el énfasis en la técnica y la ausencia de reflexión metodológica y epistemológica, hasta el énfasis precisamente en la reflexión metodológica y epistemológica.» ¿Qué quiere decir esto? Que la distinción *cuali/cuanti* no es crucial para las ciencias sociales, que lo que importa es *reflexionar* acerca de las metodologías/técnicas empleadas y no, sin más, aplicarlas acríticamente, como lo haría un/a técnico/a en piloto automático. De lo que se trataría es de conocer bien qué implica usar una determinada técnica en un determinado entorno, por ejemplo, «para qué o para quién se hace» lo que se hace (p. 28). Es ésta una reflexión epistemológica —es decir, ético-política— y no meramente una cuestión técnica. Para ello, debemos conocer bien en qué consiste cada método/técnica, particularmente, qué puede darnos y qué no, y considerar esas potencialidades en el marco de la investigación que conducimos. En definitiva, lo que yo creo que nos dicen Delgado y Gutiérrez es que no debemos actuar estúpidamente, mecánicamente, por reflejo condicionado, operando como técnicos/as a los/as que la reflexión de los fines y efectos no compete. De este modo, el *continuum cuali/cuanti* debería ser reemplazado por el *continuum crítico/acrítico*: podemos usar las metodologías tontamente, porque sí, porque nos lo dijo el/la metodólogo/a,

porque «somos» *cualis* o *cuantis*, porque es más fácil, porque está de moda, porque es más rápido… o podemos usarlas tras una reflexión en varios niveles acerca de lo que el método o la técnica son y posibilitan y de los efectos que su uso supone en el contexto en que estamos trabajando

ii. *Inconmensurabilidad vs. complementariedad.* Alfonso Ortí (1995, p. 88 y ss.), en el capítulo que escribe para el manual coordinado por Delgado y Gutiérrez que he mencionado antes (Delgado y Gutiérrez, *op. cit.*), parte del ninguneo de «lo *cuanti*» hacia «lo *cuali*»: el «imperialismo cuantitativista» (…) «persiste en considerar *lo cualitativo* como el agujero negro de *lo no cuantitativo*, en cuanto fruto silvestre de la confusión (subjetivista) ideológica y precientífica originaria de una "ciencia social" siempre en trance de alcanzar su madurez definitiva, hasta conseguir equipararse, finalmente —se postula—, al (envidiado) estatuto epistemológico de las ciencias naturales.» Pero, al mismo tiempo, parte Ortí del «absolutismo cualitativista», que desemboca en «una denegación dogmática e igualmente excluyente de la dimensión cuantitativa de los fenómenos y de la investigación.»

Es decir que el autor arranca de la constatación de un estado de cosas que yo he definido antes como «acusaciones mutuas», para decir que ambos enfoques, tomados por separado, *son insuficientes*, ya que «los procesos de la interacción social y del comportamiento implican tanto aspectos simbólicos como elementos medibles.» Esto responde a la «multidimensionalidad» de lo social, una multidimensionalidad que podría ser mejor comprendida por ambas metodologías usadas *de forma complementaria*. Esta complementariedad, dice el autor, es una complementariedad «por deficiencia», en tanto cada metodología opera en los márgenes de lo que a la otra le resulta inalcanzable.

Así, lo que tenemos es no ya la inconmensurabilidad, sino *la complementariedad* de las metodologías (*bye-bye*, Kuhn). Esto me lleva, otra vez, a la idea de que lo relevante *es conocer bien los métodos y las técnicas para poder aplicarlos con criterio* para los fines que sean. Voy a citar para que parezca que digo la Verdad: «(…) La formación de un investigador social debe ser, ante todo, la

de un metodólogo que sepa y decida qué enfoque y técnica debe ser críticamente aplicada para cada aspecto y dimensión específica de los procesos sociales» (Ortí, *op. cit.*, p. 90).

Sin ir más lejos, esta integración se da, *de facto*, en los diseños de investigación «mixtos» o «de triangulación»… ¡y el mundo no implosiona! Señal, digo yo, que «los paradigmas» tan inconmensurables… no son.[32]

iii. *Lo uno en lo otro y lo otro en lo uno*. El límite entre «lo *cuali*» y «lo *cuanti*» *es artificial*. O, de otro modo: la frontera entre lo uno y lo otro es borrosa y hay elementos de cada enfoque… en el otro. Esto se da tanto a nivel teórico como práctico.

A nivel teórico, podemos mencionar los elementos *cuali* presentes en «lo *cuanti*». En primer lugar, una obviedad que suele pasar desapercibida y que hace notar Jesús Ibáñez en su libro *Más allá de la sociología* (1979): todo número… es una cuantificación *de algo*, es decir, *de una cualidad* (!). Simple como la vida misma. Hay cuatro… *manzanas* o 25 puntos en un cuestionario… *de resiliencia*. Antes de poder cuantificar… hay que definir qué es eso que se va a cuantificar. Y, eso… *es una cualidad* de la realidad, *no un número*. No contaremos cuatros ni ochos ni ciento veintes, a lo sumo mediremos *inteligencia*, *tolerancia al estrés*, *satisfacción laboral* o *asociatividad*. Pero, sea lo que sea que midamos, siempre será una dimensión cualitativa de la realidad que, una vez definida, *recién podrá medirse*.

Ibáñez lo dice más preciso (y más difícil). Lo presenta como la «superioridad y anterioridad lógica y práctica de la tecnología lingüística sobre la estadística» (les dije que era más difícil). Dice Ibáñez (p. 43, las cursivas son mías):

> La tecnología estadística (distributiva) tendrá su lugar propio subordinada a la tecnología lingüística (estructural)[33], pues contar unidades es una operación posterior y lógicamente inferior a la de establecer

32 Para un detalle acerca de las posibilidades y modos de esta integración, ver Anguera (2010, pp. 211-232) o Kelle (2001).

33 Los términos «distributiva» y «estructural» serán aclarados más adelante. Baste decir aquí que, según los presenta Jesús Ibáñez, son hasta cierto punto homologables a «cuantitativa» y «cualitativa».

identidades y diferencias; *sólo se puede contar aparte aquello que previamente se sabe que está separado de lo otro y es en sí idéntico.*

Ibáñez entra en detalles en la nota 44 (¡que, en esa página, es más larga que el texto mismo!). La nota es, a mi juicio, imperdible: toma como ilustración de este punto a la orientación sexual y deconstruye la dicotomía heterosexual/homosexual en tanto algo simple y autoevidente. Muestra como ser homosexual o heterosexual (dos categorías que podrían hacerse *y contarse*) *no es algo propio de las personas* sino derivado de cierto nivel de análisis. Así —y aquí Ibáñez sigue a Deleuze y Guattari (1972)—, seríamos iguales a nivel «infrapersonal o bioquímico» (no hay diferencias entre homosexuales y heterosexuales a ese nivel, es decir, *no hay categoría*), diferentes «a nivel personal» y sobrediferenciados/as «a nivel colectivo» (por ejemplo, construimos identidades sociales claramente definidas: nosotros/as los/as *heteros/as* vs. ellos/as los homosexuales/las lesbianas. Así, homosexual/heterosexual no serían dos categorías discretas (puras), uniformes y mutuamente excluyentes. Al menos no en todos los niveles en los que uno podría concebir a las personas (por lo que no siempre podría contarse en base a esa diferencia). De este modo, aquello que podría contarse —cuántos homosexuales y heterosexuales hay— *es algo posterior a un análisis teórico* (cualitativo) de los diferentes niveles en que lo humano puede ser considerado.

Sostiene Ibáñez en la nota (las cursivas son mías):

> Se cuentan unidades discretas (términos indescomponibles) y se mide, mediante unidades, un continuum: en cualquier caso *algo tiene que ser cifrable en unidades. La diferencia no es cifrable* (…).

Esto, tomado en toda su radicalidad, significa que «lo *cuanti*» estaría *inherentemente supeditado* a «lo *cuali*», es decir, sería una subclase —en sentido lógico e histórico— de «lo *cuali*» y, por tanto, debería aceptársele como constitutivo todo aquello que se le acepte como constitutivo a «lo *cuali*». Diré (repetiré) esto con otras palabras porque me parece trascendental: si uno se toma en serio a Ibáñez, deberá aceptar que todo lo que se diga de «lo *cuali*» —incluido todo aquello de lo que se lo acusa: ser

«subjetivo», «parcial», «opaco», «relativo», etc.— es aplicable a «lo *cuanti*» (!). Así, todas las acusaciones que «los/as *cuantis*» hacen a «los/as *cualis*»… *serían autoacusaciones* (¡plop!). Eso, ni más no menos, es lo que se extrae de aceptar que «lo *cuanti*» es «posterior» y «lógicamente inferior» a «lo *cuali*».

En lo que aquí importa —la distinción *cuali/cuanti*— la postura de Ibáñez es de la mayor importancia: no sólo supone que, como he dicho, hay «algo» *cuali* en toda investigación *cuanti* sino que, más radicalmente, *disuelve la distinción*, al convertir «lo cuanti» *en un epifenómeno de «lo cuali»*. (Bueno, ahí los/as dejo procesando eso y sigo.)

En segundo lugar, en una investigación bajo modelo cuantitativo, siempre habrá elementos *cuali*, como mínimo, en el marco teórico y en al análisis de resultados. El marco teórico es un momento netamente cualitativo: se eligen y precisan conceptos y teorías que, como poco, «describen» aquello que se medirá. Por otra parte, en el análisis de resultados, el/la investigador/a siempre deberá *interpretar* algún resultado numérico. Un índice de correlación de -0.89 *no es nada*… hasta que se interpreta y se decide qué significa: si es «alto», «bajo», «desconcertante» o «alentador». Y eso, es un análisis interpretativo, es decir, *cualitativo*. Si así no fuera, las conclusiones de una tesis «cuantitativa» se deberían ver más o menos así:

23 «2» 5 01 56: 45 (56) ¡90.911! 76. (2-385)… 6. 6 9: «82, 6, 5, 07.» 73 —648—, 69 459 70 6.501.000. 27 4 6.938 50 «60 83, 8, 5 7». 38 75 (!) 7 3 7.588: (5.948) 594 8, 5. 737 6 9. 7 4: 6 65, 4 3 9, «9.720.629 47 44.105 619.» 42 105 5, 5, 269. 0 36.603 6 5 —9 687 7—, 6 396.621 96662. 51 26.442 07, 97, «9 3 4 5 2 228.» 5 20 78 4 57 36 60 259.

28, 59, 00 38 5 8.838. 34: (576) 2 6 36 «4 7 5 6», 920 65 0 375 6 9.685. 94: «8 698 9 96 7 09 3.770, 8, 7. 30 6 87 88 2.322, 17 47 2 59, 6.093 7 (556 9 4 6 5 877) 4 7.» 5 8.429 4 6 —6 3 7 008—, 5 7 521. 95 7 7 35 9 83.866… ¡09 6 95! 7 83 656 66.646. 58, 8 335 4.200. 608.958, 373, 439. 69 8 674: «2 2.469 0 6 56 867.» 8… 0, 86, 8, 3 5.234. 6 2 33 5 9 8.050, 8, 0 99. 6 76 6: «24 2758 7 957.» ¡9 0 8 4 747 6 7: 3.556!

También hay (o puede haber) elementos *cuanti* en investigaciones *cuali*: tras el análisis cualitativo de contenido de un texto puede cuantificarse la aparición de una determinada categoría y extraer ciertas conclusiones de ello. También puede ordenársela jerárquicamente respecto de otras, atendiendo a su tasa de aparición… y sacar más conclusiones. Por otra parte, pueden cuantificarse (y graficarse mediante esas «tortas» de porcentajes, ¡tan bonitas y tan científicas!) ciertos tipos de respuesta, obtenidos mediante una serie de entrevistas semiestructuradas «muy cualitativas». En definitiva, ciertos resultados de naturaleza cualitativa… pueden muy bien traducirse a números, frecuencias y porcentajes.

Otra forma de «intromisión» de «lo *cuanti*» en «lo *cuali*» es el uso de ciertos tipos de *documentos secundarios*. Los documentos secundarios son fuentes de información que el/la investigador/a no ha generado él/ella mismo/a para su investigación. Pueden ser datos oficiales (como el ingreso de inmigrantes a un país o la venta de automóviles por año), encuestas (como una encuesta de hogares) u otros documentos (como partidas de nacimiento). Algunos de esos documentos bien pueden ser de tipo cuantitativo y ser usados en investigaciones mayormente cualitativas (un ejemplo paradigmático sería un censo) (Íñiguez-Rueda, 2013). Así, unos «hallazgos» cualitativos llevarán en su sangre «rastros *cuanti*». Finalmente, si en una investigación se quiere trabajar con una muestra representativa en el sentido clásico —es decir, un grupo de personas o documentos «que represente» a un universo dado y permita así la generalización de información— deben emplearse ciertos criterios matemáticos (una fórmula). Y no hay forma «cualitativa» de hacer eso (hay algo parecido —la saturación teórica—, pero no es exactamente lo mismo, como veremos).

Pero también hay entrecruzamientos a nivel, diría, práctico, es decir, *histórico*. En ese sentido, dos «íconos *cuali*» merodearon «territorio comanche»: por un lado, Ignacio Martín-Baró, psicólogo social español asesinado en 1989 por las fuerzas armadas de El Salvador y, por otro, la célebre *Escuela de Chicago*.

Martín-Baró, cuya vida, obra y muerte demuestran un claro compromiso con, en sus palabras, «la liberación histórica de

los pueblos de las estructuras que los oprimen e impiden su vida y su desarrollo humano» (Martín-Baró, 1986, p. 226) y una *praxis* vital y científica orientada al cambio social, no dudó en utilizar encuestas como forma de trabajo e incluso las juzgó como «instrumento desideologizador» (Martín-Baró, 1985, p. 6; Portillo, 2005, p. 19). Algo que debería llevar a la reflexión acerca de la asociación encuesta/positivismo y también cuestiona seriamente la asociación *cuali*/izquierda política a la que me he referido antes.

Por su parte, los miembros ilustres de la *Escuela de Chicago* —es decir, de la *Escuela de Sociología de la Universidad de Chicago*, particularmente William Thomas y Florian Znaniecki—, cuyos aportes al desarrollo de las metodologías cualitativas es inestimable, en especial al método biográfico (Pujadas, 1999) y a la etnografía, hicieron gala de —¡y en buena medida inventaron!— un notable eclecticismo metodológico (léase: un no-fundamentalismo metodológico), mezclando observaciones, entrevistas y el uso de documentos secundarios. Paralelamente, la escuela fue pionera en el desarrollo de un concepto «tan poco *cuali*» (y tan criticado actualmente desde ese «bando») como el de *actitud*. Incluso, algunos autores vinculados a la escuela —como Bogardus y Thurstone— ¡desarrollaron las primeras escalas para medir actitudes! A este respecto, dicen Garrido y Álvaro (2007, p. 135):

> (…) A pesar de la identificación que se ha establecido con el tiempo entre la sociología de esta escuela (la *Escuela de Chicago*) y la investigación cualitativa, no era ésta la única metodología utilizada. La investigación cuantitativa no sólo no fue rechazada por los sociólogos de la Escuela de Chicago sino que conoció allí un gran desarrollo durante el periodo que nos ocupa (1890-1920). De hecho, fue en el contexto de la Universidad de Chicago donde empezaron a elaborarse las primeras escalas de actitud, en la segunda mitad de los (años) 20.

En otro orden de cosas, una de las obras cumbres de la *Escuela* y de las ciencias sociales en general —*El campesino polaco en Europa y en América*, de Thomas y Znaniecki (originalmente publicada en volúmenes entre 1918 y 1927)— está basada en buena medida en una epistemología representacionista: allí los

autores hablan, en una extensa *Nota metodológica,* del conocimiento de una «realidad objetiva» como meta básica de la ciencia social y consideran la «actitud» como su objeto de estudio por antonomasia (p. 112). Se preocupan por las relaciones entre «causa y efecto» (p. 124) y por «leyes generales» (p. 125) «aplicables a todas las sociedades en todos los periodos» (p. 146). Finalmente, arriesgan que «la búsqueda de leyes no presenta realmente ninguna dificultad» (!) (p. 139).

Como es evidente, este posicionamiento es urticante —más aun proviniendo del espacio académico de donde proviene— para los supuestos epistemológicos en que habitualmente se apoyan los modelos cualitativos y complica una rotulación simplista de ese «ícono *cuali*» en que se ha convertido, en virtud de una conveniente reconstrucción *a posteriori* de la historia de la ciencia social, la *Escuela de Chicago*. Reconstrucción *a posteriori* cuya función, como toda lectura del pasado, es purificar la narración histórica eliminando contradicciones, construir fundadores/as y continuadores/as, articular una tradición venerable y, así, justificar prácticas actuales y certificar la adhesión a dicha tradición por parte de los/as académicos/as (Danziger, 1979; Harris, 1999).

De este modo, tanto a nivel teórico como histórico, lo que hay entre «lo *cuanti*» y «lo *cuali*» es una frontera tan infranqueable como la que «separa» EE.UU. de Méjico. Lo que hay, es elementos de un lado que aparecen en y se mezclan con elementos del otro: *hay mestizaje*. Por ello, proponer un límite claro me parece artificioso y, en la mayoría de los casos, creo que oculta el intento de presentar una pureza que no existe y cuyo fin es una reafirmación identitaria: construir y justificar un *Nosotros/as* perfectamente diferenciado de un *Otro*. (No sé ustedes, pero yo voto por el mestizaje: nos ha ido bastante mal con los purismos…)

Cierro con una cita de Lourau (1979, en Dávila, 1994, p. 81): «Oponer lo cuantitativo a lo cualitativo procede de un acto estéril, ya que los cuantificadores reconocen, tarde o temprano, que lo que organiza la materia cifrable, las *finalidades*, pertenece al dominio de la cualidad; y los fanáticos de la cualidad están obligados a medir diariamente aunque sólo sean sus medios de supervivencia.»

iv. *Hay que elegir entre paradigmas, no entre métodos.* Páramo y Otálvaro (2007, p. 13 y ss.) comienzan lamentando, como yo, la caricaturización del Otro y sostienen que no hay relación necesaria entre los paradigmas epistemológicos (realismo, constructivismo, construccionismo) y las metodologías (cualitativa o cuantitativa). Así, la distinción relevante *es entre los primeros* y no entre las segundas. Desde esta perspectiva, se puede suscribir una posición constructivista (y hasta construccionista)… y usar algo tan retro como un cuestionario tipo Likert (súper *cuanti*) para medir actitudes, como técnica de «recogida» de información… si, *y sólo si*, quien así proceda considera que su encuesta no «descubrirá» una realidad anterior a e independiente de su medición y que, por tanto, la encuesta opera *creando* la actitud. Lo confieso, ¡no hay mucha gente así!, pero podría haberla: *no hay ningún impedimento teórico.*

Así, se puede ser *cuali y cuanti* y, siendo lo uno, lo otro o ambos al mismo tiempo, suscribir *cualquier paradigma epistemológico.* Lo que no se puede es ser realista *y* antirrepresentacionista, objetivista *y* relativista. Incluso, diría, no se puede ser constructivista *y* construccionista… aunque haya algún caso por ahí. En *estudiantés*: no se puede decir, al mismo tiempo y sin ponerse colorado/a, que la realidad existe en sí y por sí *y* que es construida. No se puede decir que la Objetividad es posible y que no lo es. Al menos no en el juego de lenguaje que juego yo (quizás sí en el *ello* freudiano…).

Por tanto, de lo que se trata es de elegir paradigma y usar las metodologías *de modo coherente* con dicha elección. Y, en lo que a Páramo, Otálvaro y yo concierne no hay vinculación necesaria entre ambos niveles. Si ha habido una vinculación, se ha dado a nivel de la *praxis*: «los/as *cualis*» han sido mayormente antirrepresentacionistas/relativistas (constructivistas o construccionistas) y «los/as *cuantis*» mayormente realistas/representacionistas (positivistas o neopositivistas). Pero, eso puede cambiar, por ejemplo, *hoy*: me llaman y lo cerramos

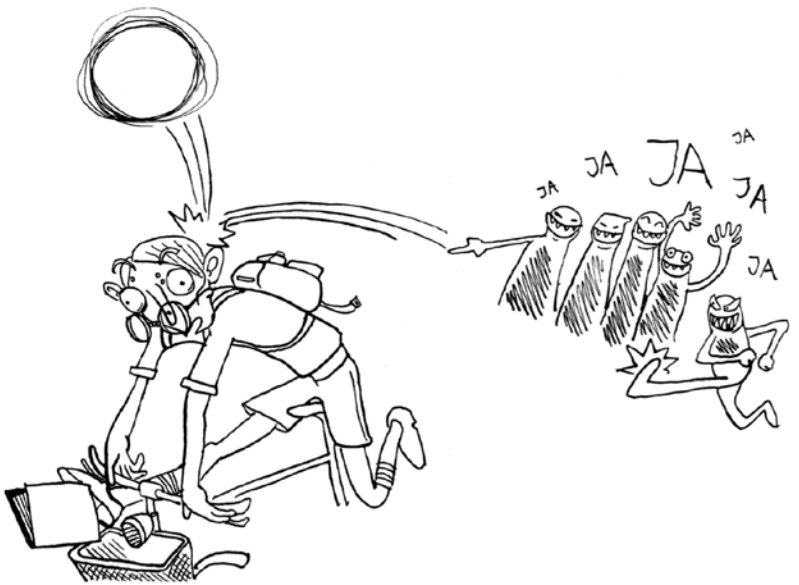
v. *Los fantasmas.* Como he mencionado, el debate *cuali/cuanti* tiene algunos componentes identitarios: tanto de construcción de

una identidad diferenciada que nos aparte de otro, como de afirmación tribal: más que ser diferente, es relevante *ser mejor/superior* en algún sentido importante. Y esto no es sólo una cuestión de autovaloración positiva… es una cuestión de puestos de trabajo: hacer algo diferente de los/as demás justifica una asignatura, una beca, un fondo para investigación, por lo que los/as académicos/as se toman muy en serio la legitimación y relegitimación de aquello en que se han especializado: de eso depende su salario.

En este sentido, el reposicionamiento de «lo *cuali*» se realizó, en buena medida, a partir de la crítica a las limitaciones de «lo *cuanti*». Esa crítica ha sido y es, en un sentido importante, un ataque a la forma positivista de entender la realidad en general y la ciencia en particular. No abundaré en esto porque los argumentos son bien conocidos: realismo ontológico, cientificismo, monismo metodológico, reduccionismo, experimentalismo y varios «*ismos*» más. Lo que sucede, 150 años después de Comte y cerca de 100 de los muchachos del Círculo de Viena, es que esa crítica se ha quedado obsoleta: ¡esos/as «malditos/as» positivistas ya no existen!

Así, Páramo y Otálvaro sostienen que la lucha contra esa caricatura en que se ha convertido «lo *cuanti*» y «los/as *cuantis*»… es una «lucha contra fantasmas» (*ibíd.*, p. 21). En efecto, en según qué ámbitos de las ciencias sociales, «lo *cuali*» es hace rato la nueva hegemonía: la realidad, ¡oh, sorpresa!, es construida… lo cual, a esta altura, horroriza tanto como ver a Madonna lamiendo un crucifijo. Ese contradiscurso, si es que puede considerárselo aún como tal, ya no asusta a nadie (insisto, *en algunos ámbitos*). Quizás la lucha heroica contra el «modelo dominante» tuvo sentido en los '60 y '70, pero, según están las cosas, criticar «lo *cuanti*» es casi como pegarle a un niño.

En el entorno en que me muevo, por ejemplo, hay «un/a *cuanti*» por cada «cinco *cualis*» (más o menos), señal que quizás sea «ese/a *cuanti*» quien deba empezar una especie de contrarrevolución… que, nosotros/as, con todo respeto, trataremos de sofocar: de su derrota dependerá nuestro pan… y con eso no se juega. (En el fondo, somos una «patota *cuali*» en viaje de *bullying*.)



vi. ¡Son lo mismo! Finalmente, un argumento del destacadísimo académico y punzante lateral derecho Javier Bassi, cuyo proyecto intelectual no deja de sorprender a propios y extraños y es un referente ineludible de las ciencias sociales contemporáneas. Bassi (2014b) en su notable manual *Formulación de proyectos de tesis en ciencias sociales*, enumera razones por las que la distinción *cuali/ cuanti* se ha vuelto, en sus palabras, «improducente». La sexta de esas razones reza como sigue:

> Las tesis, sean *cualis* o *cuantis*, siguen todas más o menos este camino:
>
> 1º El/la tesista formula vagamente un tema de investigación
> 2º El/la profesor/a guía le dice que es muy general y que debe acotar
> 3º El/la tesista acota y hace el intento de llegar del tema… *a un problema*
> 4º El/la profesor/a guía le dice que eso no es un problema de investigación, que ya está investigado y/o que es inviable
> 5º El/la tesista hace otro intento
> 6º El/la profesor/a guía le dice que tan mal no está
> 7º El/la tesista elabora, trabajosamente *y sin consultar a nadie más que a su profesor/a guía* (o, con suerte, a algún/una otro/a profesor/a), un proyecto de investigación. Sobre todo, no consulta a quienes

«participarán» de la investigación en sí que, en este punto, ni saben que «forman parte» de algo

8º Tras numerosas tutorías, enojos por parte del/de la profesor/a guía y frustraciones por parte del/de la tesista, el/la profesor/a guía considera que el proyecto de investigación es aceptable y puede ser llevado adelante

9º El/la tesista va a algún lado y pregunta alguna cosa a alguna gente. Puede que pregunte, de forma cerrada o abierta, vía entrevista, cuestionario o grupo de discusión, puede que pregunte por «opiniones», «percepciones», «actitudes», «puntuaciones», «discurso», «representaciones sociales», «narrativas» o lo que sea. Muchas veces preguntará a grupos o colectivos de sectores «desfavorecidos» de la sociedad o con algún tipo de «problema» de tipo psicológico o social. En ocasiones, no preguntará a nadie y se limitará a tomar notas o consultar papeles

10º El/a tesista vuelve a la universidad y analiza lo que «obtuvo». La gente se queda donde estaba y, en general, no vuelve a ver al/a la tesista ni se entera de los resultados de la investigación

11º El/la tesista escribe su tesis (esto puede llevarle entre uno e infinitos años)

12º Los/as profesores/as lectores/as se horrorizan de la extensión del trabajo, dicen que no tienen tiempo, que ¡justo ahora! que están ocupadísimos/as con tal o cual cosa y la leen con desgano y medio en diagonal

13º Los/as profesores/as lectores/as hacen montones de observaciones, a menudo contradictorias. La gente no dice nada, más que nada, porque el/la tesista no les llevó el manuscrito para que lo leyeran

14º El/la tesista se estresa y no sabe a quién darle el gusto. Opta por no cambiar mucho nada… y rogar al cielo

15º El/la tesista defiende su trabajo ante un tribunal

16º El tribunal se muestra inmisericorde, pero finalmente aprueba el trabajo

17º La mamá y el papá del/de la tesista se sienten muy orgullosos de su hijo/a

18º Se expide un certificado (que de eso se trataba todo)

19º El escrito va a la biblioteca, comienza a juntar tierra y nadie lo consulta jamás

20º La gente, aquella gente, sigue donde estaba y su vida no cambia en lo más mínimo

¿Qué podría agregar yo a esta nueva genialidad del autor? Modestamente, diré que, si tomamos en serio a Bassi, los golpes en el pecho de los/as contendientes del debate *cuali/cuanti* pierden en buena medida su justificación: en la gran mayoría de los casos, las tesis de ambos bandos no son tan diferentes, al

menos en términos políticos y de acción social directa. En efecto, las tesis «más *cualis*», «críticas» y «progres», en base a diseños discursivos, narrativos o acordes al último grito de la moda metodológica (hoy la *Actor-Network Theory*, mañana vaya a saber qué), siguen, con alguna excepción, *el mismo decurso concreto* que las tesis «positivistas», «conformistas» y «reaccionarias», basadas en encuestas y cuestionarios «infames», que pérfidamente «reducen» la riqueza de la realidad social a números (¡bastardos/as!).

En palabras de Villasante (1995, pp. 401-402, las cursivas son mías):

> El pluralismo metodológico es una salida del monoteísmo de una sola teoría, pero no resuelve las cuestiones centrales del saber y su *para qué*, los contextos del poder y potencia de las ciencias.

En lo esencial, ambos tipos de tesis —aun siendo metodológicamente «plurales»— reproducen un modelo de ciencia excluyente, elitista y pequeñoburguesa, en la que nosotros/as, los/as integrantes de la tribu académica, decidimos qué ha de saberse, cómo y para qué (es decir, somos los/as dioses autorizados/as para hacer de tales). En un modelo de este tipo, los «sujetos de manipulación», como llamaba Jesús Ibáñez a las personas que intervienen en las investigaciones, no participan más de lo que lo haría una cobaya: no se les pregunta qué constituye para ellos/as un problema, son consultados en unos términos más o menos predeterminados (incluso en la entrevista menos estructurada *hay algo* de los que se quiere hablar y mucho de lo que no) y, sobre todo, dichas personas jamás se sirven de los resultados de la investigación (en general, no llegan a conocerlos).

De este modo, y como dije antes, al menos desde un punto de vista político, no hay razones para mantener la distinción *cuali/cuanti*: creo que las diferencias podrían, incluso, juzgarse superficiales en términos prácticos. En fin, mucho ruido de batalla… pero pocos/as muertos/as.

Bien, atendiendo a esto, ¿qué distinción podría sostenerse? Yo sugiero una distinción entre metodologías insertas en investigaciones *que contribuyen al cambio social o lo obturan, independientemente de su carácter cualitativo o cuantitativo.* Es decir, metodologías puestas o no al servicio de investigaciones cuyos/as realizadores/as han incorporado la cuestión de los *para qué* y *para quién* como algo inextricablemente unido al proceso de investigación mismo. Es ésta una distinción *externa* y *antiesencialista*, que contradice la

idea, a menudo defendida, de que las metodologías no pueden ir «contra» sus condiciones de producción —por ejemplo, la intención con que fueron creadas— y ser «otra cosa» distinta de lo que se las pensó para ser. Quien así piense debería reflexionar, por ejemplo, acerca de quiénes y para qué desarrollaron las nuevas tecnologías de la información —internet en un sentido general, pero muy específicamente foros, *blogs*, sitios de videos y también formatos como los *cds*, los *.mp3* y los *.flac*—. Estoy seguro que esos desarrollos tecnológicos pueden considerarse como el más grande tiro por la culata de la historia: fueron, al menos en parte, apropiados, resignificados y utilizados, en buena medida, contra los intereses de sus promotores/as.

No se me escapa que esta «distinción entre metodologías» no es tal: es una distinción *entre tipos de investigaciones*. Una distinción coherente con la idea, asumo que controvertida, de que ambas metodologías «son lo mismo». Como apoyo a mi «moción», creo que es útil recordar cómo Martín-Baró concibe y utiliza la encuesta, una técnica a la que se le suele achacar una «naturaleza» positivista. Así, lo relevante no sería una característica *per se*, atribuible a las metodologías (que es, justamente, lo que está a la base de la distinción *cuali/cuanti*), sino *el uso que de ellas se hace en procesos y contextos concretos*. Esto descentra el debate: de la distinción *cuali/cuanti… a las condiciones de posibilidad y efectos sociopolíticos de cada proceso de investigación específico*.

Por otra parte, con «cambio social» no me refiero *a cualquier cambio social*, toda vez que alguien podría considerar que la creación de un cuestionario más eficiente en la predicción del desempeño laboral para empleos de condiciones infames es o promueve un cambio social. El cambio social *no es una categoría políticamente neutra*: hay que definir qué es eso que hay que cambiar y hacia dónde es deseable que orientemos nuestros esfuerzos. Este tipo de cuestiones —¡nada menos que en base a qué principios directrices vivir!— es el que aborda, como mencioné, John Stuart Mill en *Sobre la libertad* (1859) o en *El utilitarismo* (1863) y Rorty en *Una ética para laicos* (2008).

En lo que a mí respecta, y como me llamo Javier *Ernesto* por algo, por «cambio social» entiendo desestabilizaciones del *statu*

quo en una orientación derivada de la axiología[34] propuesta por la *Escuela de Frankfurt* y, más aquí cerca, por las diversas perspectivas latinoamericanas que se han preocupado por el estado de nuestra región y de su gente (particularmente de la que peor lo pasa). Me refiero, concretamente, a la *Teoría de la dependencia* de Cardoso y Faletto (1969), a la *Psicología de la liberación* de Martín-Baró (*op. cit.*), a la *Educación popular* de Freire (por ejemplo, 1970), a la *Sociología crítica* de Fals Borda (1967, 1970 y 1972) y a la *Filosofía de la liberación* de Dussel (1977) y Roig (1981, 1993).

No puedo extenderme aquí sobre la cuestión, pero todas estas perspectivas tienen en común una marcada vocación por la *praxis* más que por una ciencia contemplativa (Montero, 1994; Jara, 2006), y, más específicamente, por una *praxis emancipadora* puesta al servicio de esas personas y colectivos que cada autor/a ha llamado de diversas formas, pero que cuesta poco encontrar en nuestro contexto: mayorías populares o silentes, clase dominada, grupos desfavorecidos, excluidos/as, pobres, marginados/as, alienados/as, etc. Las denominaciones, como es de imaginarse, importan en este caso más bien poco (perdón, Wittgenstein).

En la línea de lo que vengo planteando, creo que es por completo irrelevante que una investigación sea *cuali* o *cuanti* si no incorpora en su diseño mismo la cuestión del cambio social, lo cual se logra —del modo más concreto y directo— sumando a los/as investigados/as como algo más que cobayas que hablan. Y, según se hace la ciencia en las universidades, eso sucede en contadísimas ocasiones. Es cierto, como he sostenido, que pueden pensarse efectos diferenciales dependiendo del tipo de mundo que una determinada investigación construye. Pero, con todo, dichos efectos siempre serán más difusos e intangibles que los que se producen cuando una investigación está explícitamente

34 Se entiende como *dimensión axiológica* de la ciencia a una serie difusa de consideraciones extra o paracientíficas (es decir, externas) que orientan el quehacer científico (es decir, interno). Suelen considerarse aquí los *para qué* o los *para quién* se investiga, o sea, las cuestiones que, sin ser científicas, guían la investigación y la posicionan en un entorno concreto en términos políticos. En este sentido, podríamos incluir aquí la discusión acerca de los supuestos, las premisas, los valores, los principios éticos y algunas consideraciones de tipo epistemológico.

pensada *desde y para quienes participan en ella*. Por otra parte, y en el mejor de los casos, ese mundo, con todo lo bueno y deseable que pueda ser es, mayormente, *el que los/as investigadores han construido*, el que a ellos/as interesa crear.

Esa incorporación, en igualdad de condiciones, de los/as investigados/as a la investigación (lo cual los/as convierte en coinvestigadores/as y quita el poder de decisión al/a la investigador/a «oficial»), *esa incorporación*, decía, no se realiza en prácticamente ninguna investigación. Y eso incluye a las investigaciones de las que aquí me ocupo (orientadas a la realización de una tesis) y, me animo a decir, a las otras, es decir, las de mayor calado, financiadas con dinero público o privado (digamos, la ciencia social «granburguesa»). Unas y otras suelen estar hechas desde y para la academia, unas y otras se insertan en una lógica endogámica de citas mutuas o recurrentes, unas y otras a veces no llegan a salir de los límites de las universidades, unas y otras investigan… para seguir investigando y generan un sistema autónomo y a menudo socialmente aislado que produce para reproducirse.

De este modo, la tarea de, digamos, *cambiar el mundo* se arrincona en las políticas públicas, el trabajo social (con suerte), las organizaciones sociales de diversa ralea, la acción política, los sindicatos, etc., pero no parece tener nada que ver con el oficio de investigar. Un oficio que, en la mayoría de los casos (aunque no declaradamente), se centra en lo que se conoce como *investigación básica* y cuyos «productos» operan como insumo… para sí mismos o para las instancias que acabo de mencionar y que, ¡ellas sí!, serían las encargadas del cambio social en un sentido más concreto y terrenal.

Una prueba de esto, anecdótica si se quiere, es que los caminos de investigadores/as e investigados/as… *apenas se cruzan*. Por ejemplo, no comparten espacios: ¿cuántos obreros, indígenas, mujeres golpeadas, adolescentes embarazadas, yonquis, prostitutas, presos/as y demás gentes que suelen «participar» de investigaciones hacen vida en las universidades? Inversamente, ¿cuánto tiempo pasan los/as investigadores/as en los espacios que esas personas frecuentan? Más importantemente, los/as unos/as

y los/as otros/as no comparten experiencias vitales: investigados/as e investigadores/as a menudo provienen de estratos sociales muy diferentes y su vida no se parece en lo más mínimo. Desde este punto de vista, el juego de lenguaje de la ciencia representa al juego de lenguaje del mundo de la vida tanto como, repitiendo metáfora, un diputado puede representar a sus votantes.

¿Es que, entonces, no pueden los/as investigadores/as interesarse y/o hablar de cuestiones que no viven en carne propia? ¡Claro que pueden! Lo hacen todo el tiempo. Pero, si el tiempo de «vida común» que hacen investigadores/as e investigados/as es tan breve como suele ser y tan estructurado y artificial como suele ser (cuestionarios, entrevistas, *focus groups*, grupos de discusión, etc.), ¿qué legitimidad/representatividad puede suponerse a los «hallazgos» de tales investigaciones?

Porque no se trata de «dar voz» (algo de lo que la tribu *cuali* se siente particularmente orgullosa), porque incluso ese «dar voz» se realiza dentro de un marco predeterminado por el/la investigador/a: «Usted puede hablar libremente y no sólo marcar cruces en un cuestionario. Puede configurar *su* experiencia en *su* juego de lenguaje… *pero* dentro de los límites de un problema que usted no elige y quizás ni siquiera comparte y que nosotros hemos definido como tal… por usted. Ah, una cosa: puede que ésta sea la primera y última vez que nos vea.» En esto consiste el «dar voz» en la investigación social. También podría uno preguntarse, más «filosóficamente», quiénes somos los/as académicos y/o investigadores/as para «dar voz»…

De lo que aquí se trata, verdaderamente, no es del sentido *light* contenido en el «dar voz»: se trata de *la disolución de los límites impuestos, en la práctica científica, según la conocemos y realizamos, entre «gente» y científicos/as sociales*. Se trata de la destrucción de la frontera entre investigadores/as e investigados/as (una frontera de la que la ciencia y los/as científicos/as dependen en buena medida). Se trata de la supresión del abismo entre los/as que mandamos y los/as que entran en la investigación del modo en que nosotros/as lo decidimos y no disfrutan de ningún beneficio derivado de su (acotada) «participación». Y eso es, si uno se lo toma en su radicalidad, *disolver la práctica científica como la*

conocemos. Implica *perder la voz*, esa voz que tanto nos gusta (re) tener. Significa, concretamente, *ceder poder*, dejar de mandar y, por tanto, socavar la mismísima necesidad de nosotros/as mismos/as, que es lo mismo que autodestruirnos.

RUBIA: ¡Qué dramón!
YO: Sí, me puse un poco telenovela de la tarde…
RUBIA: ¿«Un poco»?
YO: Pero es que es así…
RUBIA: «Es así», dice… ¿No eras rortyano vos?

Quizás la destrucción de ese tipo de ciencia venga de fuera: «la rebelión del laboratorio», como dice Villasante (op. cit., p 399).

> (…) Cuando los animales con los que se experimenta, los tubos de ensayos, 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 todo caso, Villasante escribió esto en 1995 y, desde entonces, poco ha cambiado: nuestros «sujetos de manipulación» siguen contestando las preguntas y los cuestionarios, dejan que ocupemos sus espacios vitales, se dejan observar, dejan que tomemos notas y, en última instancia, dejan que hablemos y escribamos acerca de (por) ellos. También creen en lo que nosotros/as decimos que deberían hacer con sus vidas. Sobre todo, siguen teniendo fe en que si la ciencia es Ciencia «por algo será» y en que nosotros/as, sus representantes en la tierra, tenemos legitimidad para hacer todo lo que hacemos.

Como fuere, una «rebelión del laboratorio» también acabaría con la ciencia según la practicamos: unos «objetos» de repente indóciles, que se resisten a ser observados, a marcar cruces, a contestar, a *ser objetos*, y se vuelven tercamente sujetos, recuperando su «dignidad» (Villasante, *op. cit.*, p. 407). Por lo pronto, e inversamente, su docilidad (su fe) sostiene la ciencia social que hacemos y nos mantienen incuestionados/as y en nuestras poltronas.

En definitiva, la tarea de investigar según se practica hoy opera sobre esa docilidad, sobre esos límites y fronteras, se monta sobre

esas desigualdades, extrae su legitimidad de esa exclusión: diría que tales límites, fronteras, desigualdades y exclusiones *son su condición de posibilidad* y permiten a la ciencia mantener el monopolio en la producción de un discurso socialmente legitimado acerca del mundo y con pretensiones de Verdad. Diría, incluso, que esa marginación de los/as investigados/as del proceso de producción de conocimiento *es la ciencia social*. Si así no fuera, no tendríamos por qué «dar voz» a nadie.

En este sentido, la práctica científica que hacemos y vemos es, repito, fundamentalmente elitista, excluyente, pequeñoburguesa, verticalista, autoritaria… Y tal es así que si cuestionamos esa división, esa marginación… *cuestionamos la ciencia misma*. Porque, ¿qué es una investigación en la que se coconstruye el problema? ¿Qué universidad soportaría/soporta institucionalmente algo así? ¿Qué formato de proyecto de investigación contempla (o tolera) dicha coconstrucción? ¿Quién daría dinero para investigaciones en que vaya a saber qué «gentuza» ha decidido qué debe saberse y cómo?

De hecho, como dije más arriba, se considera que algo así… *es otra cosa*: acción social o política, política pública, «intervención», etc., *pero no ciencia*. Y así estábamos, hasta la última vez que miré.

Con todo lo radical que pueda sonar esto, no es nada nuevo. Las críticas a la ciencia en tanto institución han venido de diversos frentes: el marxismo, la *Escuela de Frankfurt*, los enfoques de género, la sociología de la ciencia, etc. En lo que aquí es pertinente, hay autores como Ibáñez (1986) o Dávila (1994, que sigue los lineamientos de Ibáñez) que proponen una «tercera perspectiva» llamada «dialéctica» (Ibáñez, 1986, p. 64 y ss.) y autores como Villalobos (2010), que, desde el Marx de las *Tesis sobre Feuerbach* (Marx, *op. cit.*), proponen una «tercera vía», la «crítica» (además de la explicativa y la comprensiva).

Jesús Ibáñez, por su parte, sostiene que la perspectiva dialéctica «permite hacer con el lenguaje» y dice que es el «juego de lenguaje» de la «asamblea» el que constituye el «dispositivo de producción de datos» propio de dicha perspectiva: el socioanálisis. A diferencia de otros dispositivos, como la encuesta o el grupo de discusión que «intercambian significados o informaciones»,

«en el socioanálisis se intercambian también fuerzas o energías» y, así, «modifica la realidad» y la «correlación de fuerzas».

Sorprende profundamente leer a Ibáñez: lista, casi pedagógicamente, una serie de técnicas adecuadas a cada una de las «perspectivas» que propone: la «distributiva», la «estructural» y la ya mencionada «dialéctica». (Las dos primeras serían —más o menos— homologables a lo que aquí he presentado como enfoques cuantitativo y cualitativo.) Así, propone la encuesta o los documentos secundarios como técnicas coherentes con la perspectiva distributiva («cuantitativa»). Luego, sugiere el grupo de discusión, la entrevista en profundidad y el análisis de textos de documentos secundarios (en este caso, por ejemplo, la editorial de un periódico) como técnicas coherentes con la perspectiva estructural («cualitativa»). Y, finalmente (agarrarse), respecto de la tercera perspectiva (la dialéctica) dice: «Hay una técnica que funciona a nivel micro (*el socioanálisis*) y una «técnica» que funciona a nivel macro (la *revolución*)» (!).

No sé ustedes, ¡pero yo jamás esperaba encontrarme esa palabra en un texto de metodología! Y, menos aún, presentada como una técnica para investigar: *la revolución*. Cosas *vederes*, Sancho… Creo que la sorpresa proviene de que el núcleo neuronal en el que insertamos a la ciencia debe estar, me imagino y por ponerme un rato biologicista, por completo desconectado del núcleo neuronal en el que ubicamos a la revolución. Testear mi hipótesis es fácil: basta con decirle a alguien la palabra *ciencia* y pedirle que diga todo lo que se le venga a la cabeza. Apuesto un dedo a que la tasa de aparición de palabras como *revolución* o *cambio social* será consistentemente de cero. Pero, la división, no es sólo neuronal (es decir, semántica): es pragmática. Los circuitos de producción de conocimiento científico corren en buena medida en paralelo con los de la acción social directa.

Como fuere, la «técnica» propuesta por Jesús Ibáñez debería advertirnos acerca de que su visión no es formalista, burocrática ni puramente teórico-metodológica: vincula ciencia y cambio social de un modo directo y programático, poniendo en evidencia las limitaciones (pragmáticas y políticas) del resto de perspectivas y/o técnicas (que, de hecho, Ibáñez considera como «degene-

raciones» de la perspectiva dialéctica). En este sentido, y en la línea de la artificiosidad que, en términos políticos, he sostenido aquí que muestra la distinción *cuali/cuanti*, dice Ibáñez: «Así como las perspectivas distributiva y estructural *se consumen en un intento de evitar el cambio o controlarlo*, la perspectiva dialéctica (como otros dispositivos isomorfos a ella) se inscribe en *una estrategia de producir el cambio*» (p. 76, las cursivas son mías). Así las cosas, no debería sorprender la virtual ausencia de socioanálisis como metodología *of choice* en las tesis…

Villalobos (*op. cit.*), aunque por otro lado, llega al mismo lugar: a las teorías explicativas y comprensivas (de nuevo, *más o menos* homologables a los enfoques cuantitativos y cualitativos, respectivamente) suma una teoría crítica, pero no en tanto axiología (como propone la primera *Escuela de Frankfurt*), sino a nivel «gnoseológico», es decir, metodológico. El autor parte (y esto es discutible) de que los dos primeros tipos de teorías operan *sobre las representaciones del mundo*, procurando hacerlas más ajustadas a la realidad. Así, «una teoría destituye a otra cuando muestra que su ajuste con el mundo es mejor» (p. 45). De este modo, «si una teoría resulta defectuosa, esto es asunto exclusivo de ella, de su incapacidad para reflejar adecuadamente el mundo (…)» (pp. 45-45). Pero, objeta Villalobos apoyándose en Marx, «el conocimiento del mundo no es algo que se resuelve únicamente en el polo del sujeto (de la teoría o representación del mundo), sino que puede involucrar como momento constitutivo también la transformación del propio mundo u objeto». Cierra el autor: «Poder conocer el mundo, nos dirá Marx, no tiene que ver tanto con exigir la superación de las teorías que versan acerca del mundo, *cuanto con exigir la misma superación del mismo mundo en cuestión*» (!) (p. 46). Así, la tarea de la teoría crítica no es generar más o mejor conocimiento… *sino cambiar el mundo*. Luego, y desde un modelo de infraestructura/superestructura, se espera que esos cambios operados en el nivel material de la existencia «del hombre» alteren las relaciones sociales y consecuentemente sus «principios, ideas y categorías» (p. 47), es decir, su conocimiento del mundo (es el mismo camino, pero más largo).

De este modo, vemos una inversión de la concepción tradicional de la ciencia: conocer para cambiar vs. *cambiar para poder conocer otra cosa/de otra forma*: «La importancia de la actividad crítico-práctica es que en ella, y sólo en ella, reside el poder de transformar concretamente las condiciones de existencia del hombre (la realidad o "suelo" social en que vive), haciendo que muden consecuentemente así las ideas y representaciones que allí cobran vida» (p. 51).

No entraré aquí en la obvia objeción antirrepresentacionista que se podría hacer. Diría yo que diría Rorty: «¿Y cómo va a cambiar el mundo? ¿No debería, antes, conceptualizar ese mundo de algún modo? Y si es así, ¿no sería eso una «representación»? ¿Cómo podría cambiarse algo que no se conoce o que es un *en sí* anterior a las prácticas de conocimiento? ¿Es que el mundo a ser cambiado no debe entenderse de algún modo *antes* de poder empezar a cambiarlo? ¿Cómo se sabe que hay algo que cambiar? Tampoco entraré en la crítica tradicional a esta visión (que es la de infraestructura/superestructura de Marx), es decir, la acusación de reduccionismo y/o mecanicismo. Sólo me interesa puntualizar que la distinción *cuali/cuanti*, desde este punto de vista, se muestra por completo inútil, toda vez que lo relevante sería cambiar el estado de cosas, no conocer de un modo (números) u otro (palabras).

Lo que me interesa mostrar es:

a) Que no tiene por qué haber *sólo dos* paradigmas/enfoques/perspectivas y
b) que la principal distinción entre ellos no tiene por qué ser de tipo metodológico (*cuali/cuanti*).

En efecto, pueden pensarse, desde Ibáñez y Villalobos, pero también desde otros/as autores/as, que los/as paradigmas/enfoques/perspectivas sean tres, ¡o más!, y que lo que los/las distingue sea otra cosa, por ejemplo y en este caso, su orientación primaria al cambio social. Tal es así que, para estos autores, «lo *cuali*» y «lo *cuanti*» quedarían «en la misma bolsa», por así decirlo, sus supuestas diferencias canceladas e injustificados sus golpes en el pecho.

En el terreno puramente metodológico, hay algunas estrategias que hacen suya estas críticas y asumen, desde el punto cero de la investigación, una perspectiva participativa (en el sentido fuerte). Son la *Investigación-Acción Participativa* (IAP) y la *Sistematización de Experiencias* (SE). Ambas metodologías parten de una coconstrucción del problema de investigación y de una horizontalización en las relaciones entre investigadores/as e investigados/as. Así, los problemas son formulados *en conjunto* con ciertos colectivos o comunidades y los/as investigadores operan como *facilitadores/as* del proceso de generación de conocimiento. Típicamente,

a) el problema no existe hasta que es definido como tal por el colectivo o comunidad de que se trate;
b) los/as investigadores/as no tienen un rol *superior* a los/as demás, sino *sólo diferente*, en función de sus conocimientos y habilidades (por lo que lo mismo podría decirse de un carpintero o una costurera que formara parte del grupo o de la comunidad: sabe hacer tales o cuales cosas y no sabe otras tantas);
c) el conocimiento producido es puesto al servicio de quienes lo produjeron; y,
d) la producción de conocimiento está directamente vinculada a la *praxis*: sirve para producir cambios concretos en la vida cotidiana de los grupos y comunidades que lo generaron (y no, simplemente y por así decirlo, *saber por saber*, como es de continuo en la práctica académica).

Quien esté familiarizado/a con el decurso habitual de la investigación social sabrá (si no lo sabe ya), en base a esta apretada síntesis, que unos modelos metodológicos tales *son, en buena medida, incompatibles con la práctica de producción de conocimiento según está institucionalizada*. Veamos un ejemplo: los formatos o pautas de proyectos de investigación (es decir, aquellos documentos que prescriben qué debe contener un proyecto, en qué orden, con qué requerimientos formales, etc. y que trataré más adelante) tienen, comúnmente, un apartado de formulación

del problema. Dicho apartado, como veremos, suele requerir una/a pregunta/s de investigación y unos objetivos. La misma existencia de esos requerimientos en un proyecto reduce significativamente la posibilidad de utilizar estas metodologías.

¿Por qué? En un sentido superficial, porque en el punto de una carrera universitaria en que se suele solicitar un proyecto de investigación… es extremadamente raro que se tenga un problema coconstruido. En la IAP y en la SE, el problema de investigación no se define solo/a o a puertas cerradas entre un/a estudiante y un/a profesor/a guía de tesis: *se define en y por los grupos o comunidades implicadas*. Tampoco se define *antes* de empezar la investigación: la codefinición del problema de investigación es una parte constitutiva del proceso de conocimiento/cambio. Por otra parte, en estas metodologías, el problema puede ser corredefinido (¡y cambiado!) durante el proceso de investigación/cambio. Estas características hacen casi imposible la boda entre una IAP o una SE… y un proyecto de investigación de tesis, en la medida que éste requiere una definición previa, solitaria y (más o menos) estable del problema de investigación.

En un sentido más profundo, el proyecto de investigación como dispositivo (en el sentido foucaulteano) no está pensado ni diseñado desde un punto de vista colectivo y orientado al cambio. Emerge de la práctica científica según la conocemos (que he descrito como elitista, sectaria, pequeñoburguesa, etc.), por lo que no debería sorprender que refleje su modo de ser (para ponerme pituco voy a decir que práctica científica y formatos de proyectos *son isomorfos*). Dicha isomorfía consiste en lo siguiente: ambos parten de la (pre)concepción de que la ciencia es o debería ser algo que hacen algunos/as pocos/as elegidos/as, en ciertas instituciones legitimadas y con los fines que dichos/as elegidos/as determinan de forma más o menos autónoma y según sus intereses. En este sentido, tampoco debería sorprender que se hagan tan pocas IAP y SE: cuestionan, en lo que he detallado y en otros aspectos, el ser mismo de la práctica científica actual, es decir, ponen en jaque los principios básicos que la definen y la hacen ser como es. Y eso, claro, *no puede pasar*.

Puede afirmarse, finalmente, que la reforma de la ciencia supone la reforma de estructuras y procesos más fundamentales, que son las/os que le dieron existencia y la mantienen como es (la crearon y la sostienen y legitiman). Para Cottet (*op. cit.*, p. 186) y Pérez Soto (*op. cit.*, p. 180 y p. 215) la ciencia es expresión y sostén de la racionalidad moderna. Respecto de lo primero, Pérez Soto dice que la ciencia «expresa» la Modernidad. Cottet, respecto de lo segundo, sostiene, como he citado antes, que la función de la ciencia es legitimar «el orden social moderno». Por tanto, la ciencia, hija y defensora de los valores modernos (Villoro, 1992): un Hombre (las mujeres parecen no existir hasta el siglo XX…) trascendente y dueño de sí mismo, artífice del mundo, una realidad ordenada por leyes y una fe en la Razón para comprenderlas. Es poco probable que la ciencia pueda ser otra si la racionalidad moderna no empieza a ser otra. En la línea de la segunda tesis de Marx sobre Feuerbach (Marx, *op. cit.*), dice Pérez Soto (*op. cit.*, p. 216-217):

> (…) La superación posible de la ciencia es más bien un problema político que un problema epistemológico. La superación de la ciencia sólo podría lograrse cambiando el mundo bajo el cual la ciencia tiene sentido y ser. (…) La superación de la ciencia no se realiza de manera efectiva sino cuando el mundo que le da sentido a la ciencia es superado (…).

[Dicen por ahí que la racionalidad moderna ya ha sido superada y reemplazada por una (ir)racionalidad posmoderna. No lo parece, a juzgar por ciertas porfías de la práctica científica. O, al menos, no parece que tal «superación» haya supuesto un gran cambio sobre ciertos aspectos de la forma en que hacemos ciencia… (Bassi y Gálvez, 2013).]

En definitiva, y para cerrar este extenso apartado que la Rubia define como «polémico y piquetero», diré: no hay razones para mantener la distinción *cuali/cuanti*. Lo que hay que hacer, me parece, es trabajar para socavarla, superarla… y pasar a otra cosa.[35]

35 Para una discusión de la distinción *cuali/cuanti* en la misma línea de lo que aquí expongo, ver Pérez Serrano (*op. cit.*), particularmente el apartado *Hacia una superación de la dicotomía «cualitativo/cuantitativo»* (p. 52 y ss.).

A6. El placer, la locura, el λαβύρινθος, Prometeo, Epimeteo… y los tiraditos de corvina

Este sería el apartado en que me desdigo. Debería haberse llamado *Contradicción*, pero se llama como se llama y así están las cosas.

Hasta aquí, el énfasis ha estado en el carácter disciplinario de esa cosa que llamamos *ciencia*. Normatividad, lo instituido, juegos de lenguaje, traducción, práctica social, institución… Todo remite a un mismo núcleo: por un lado, la ciencia como una fortaleza habitada por privilegiados/as y guardada por un cancerbero mala onda y, por otro, la investigación como un ejercicio de obediencia y docilidad. Y, para ser honesto, así lo he escrito porque eso es lo que veo… *en buena medida*.

¿No hay nada más? ¿Hay *otra medida*? Creo que sí, y este apartado estaba destinado a ello… hasta el día de los tiraditos de corvina. ¿Destinado a qué estaba este apartado? *Al placer*.

Rubia: ¿A qué?
Yo: *Al placer*.
Rubia: No me hagás reír…
Yo: No, de verdad. El placer juega un rol importante en la tarea de investigar…
Rubia: ¿Sí? Pues no se nota…

Mi postura es ésta: en una vida académica tipo, el/la estudiante promedio (*if such a thing exists*) dispone de pocas instancias en las que decidir algo importante. Más bien, las carreras universitarias (o, mejor, quienes las materializamos) sitúan (situamos) a los/as estudiantes en un laberinto en el que, en general, deben *adivinar una salida correcta*, *no crear un camino*. Los exámenes son un buen ejemplo: las preguntas están pensadas para «elicitar» una serie de respuestas ideales, a las que los/as estudiantes deben acercarse lo más posible para que nosotros/as, los/as *profes*, podamos ubicarlos/as en la campana de Gauss. Puede que los ensayos, las presentaciones orales y otras formas de evaluación más abiertas se alejen un tanto de este patrón, pero aun así están orientados a buscar la *adecuación a un estándar*, asignando un mínimo de valor a los derroteros creativos. En todos

los casos, se valoran mayormente cosas como la precisión teórica o el manejo de fuentes, más que otras que podrían aparecer (y aparecen). Curiosamente, los/as *profes*, tan propensos a las contradicciones como somos, después nos enojamos porque los/as estudiantes «no piensan», «no leen», «no entienden», «estudian de memoria», «no saben estructurar una respuesta», «no tienen una posición propia» y demás. Incluso en el caso de que todo esto fuera cierto, la pregunta es: ¿debería sorprendernos?

Como fuere, en la universidad, el énfasis de la evaluación está puesto en la *adecuación* más que en la *creación* o la *divergencia*. Yo, personalmente, incluso lo he defendido. Digo: «Para opinar, primero hay que saber.» Y mis estudiantes me adoran por ello.

Bien, ¿pero acaso no es esto lo que he venido diciendo? ¿Que hay que obedecer mucho y desviarse poco? Sí. Pero, en el caso de las tesis, hay una diferencia importante: *uno puede elegir más*. Puede, con relativa libertad, elegir un núcleo de preocupaciones y problemas para abordar. Es cierto, no todo tema puede, como veremos en detalle e insinué antes al hablar de investigación como traducción, convertirse en problema de investigación; pero, aun así, el margen de maniobra es grande: uno puede orientar su trabajo hacia prácticamente «cualquier cosa que se mueva» en el mundo social. Más grande, al menos, que en las investigaciones financiadas; en las que, quienes ponen el dinero, tienen muy claro qué quieren y qué no. Por otra parte, durante el proceso, el/la tesista puede tomar decisiones autónomas e incluso contranormativas si es lo suficientemente valiente y docto/a en su trabajo como para poder defenderlas antes una audiencia hostil.

Y esto es muy importante. En primer lugar, por todo lo que ya he dicho: elegir sabiéndonos dioses/as que «haremos un mundo» y haciéndonos cargo de las implicaciones éticas y políticas de tales decisiones teórico-metodológicas. Pero, sobre todo y en lo que aquí interesa, es importante porque, ya que existe esa rara oportunidad de elegir algo relevante (y no, simplemente, contestar *a*, *b* o *c* o explicar «con propiedad» qué dice tal o cual autor/a), *hay que elegir pensando en disfrutar*. Y para disfrutar, por paradojal que parezca, «hay que creerse el cuento», como se dice en Chile: hay que «tirarse de cabeza» y hundirse o desestructurarse y romperse.

Hay que poner el cuerpo. *Apropiarse*. No vale pasar inmaculado/a, ileso/a, sano/a y salvo/a.

Después de todo, probablemente pasemos meses o años a vueltas con el tema, metidos/as en él, así que hay que elegir un/a buen/a compañero/a de viaje: algo que nos interese, que nos mueva, que queramos indagar, que nos apasione, que nos desarme… Y una obviedad: ¡algo que no sepamos! (y no, como casi siempre pasa, algo que, desde el principio, sabemos cómo resultará). En definitiva, algo *que nos guste*.

Dice al respecto Irene Antón, en el prólogo de un librito muy monono (Genet, 1979/1990, p. 11, las cursivas son mías):

> Pensar merece la pena si provoca, no tanto una captura de las cosas pensadas, como un extravío de aquél que conoce. Así Foucault. Pero, ¿qué ocurre si el que conoce, si el que piensa, si el que escribe está ya extraviado, si no consigue encontrarse? *Tanto mejor*. La necesidad entonces no es ficticia, no es inventada, no es mera postura especulativa, impostada e intelectual, articulada para encontrar lo que de todos modos ya se sabe (!), se prevé, lo que se había calculado encontrar. Entonces, el que piensa y escribe, *realmente busca, se arriesga y se expone*.

Bourdieu (Bourdieu y Wacquant, *op. cit.*, p. 162) va por un camino similar:

> El planteamiento de una investigación es todo lo contrario a un *show*, a una exhibición donde uno trata de lucirse y demostrar su valía. Es un discurso en el cual uno se expone, asume riesgos. (…) Mientras más se expone uno, mayores probabilidades tendrá de sacar provecho de la discusión, y más amistosas serían, de ello estoy seguro, las críticas o las sugerencias (la mejor manera de «liquidar» los errores, y los terrores que a menudo los motivan, sería riéndonos de ellos todos juntos).

Bourdieu dice esto en el contexto de una conversación con investigadores/as que, a continuación, le comentarían sus ideas incipientes o investigaciones en curso. No sé si iría tan lejos como para decir que, en todos los casos, mientras más uno se arriesga, «más amistosas» serán «las críticas o sugerencias». En procesos de formulación de proyectos o de realización de tesis según los conocemos, *casi afirmaría lo contrario*. Aunque sí suscribiría que, asumiendo riesgos, es más probable «sacar provecho de la discusión». Y lo

que sí firmaría con sangre es que lo mejor que podríamos hacer sería reírnos de los «errores» y «los terrores», lo cual indicaría que tenemos el valor de reírnos de nosotros/as mismos/as.

En todo caso, arriesgarse y exponerse... y, por ello, disfrutar (si por *disfrutar* se entiende algo más que el fruto de un hedonismo corto de miras orientado a la empleabilidad y la meritocracia vacua), arriesgarse y exponerse, decía, en lugar de «permanecer y transcurrir», como dice la canción, no es una decisión teórica ni metodológica: es muy, pero muy, extraacadémica. Responde a *chorrocientosmil* elementos incomprensiblemente entrelazados en nuestra historia personal, que nos hicieron y nos hacen, incluso algunos de los que, muy probablemente, ni siquiera podemos dar cuenta (carne de diván).

Da igual. Lo importante es ser fiel a uno mismo/a: buscar la forma, revolver entre teorías y métodos, hasta encontrar algo que nos toque el tuétano. Teorías y métodos siempre hay: *siempre*. Siempre habrá *alguien* que dijo *algo* que nos sirva para «vestir» el tema de respetabilidad académica. Y, si no, se inventa. Encontrar los referentes teóricos, «dar forma» al tema, hallar un método acorde… Nada de eso suele ser un problema (al menos no uno irresoluble): *el problema es un tema sin sangre*. El problema, a mi juicio, son las tesis realizadas con espíritu técnico, o formalista, o resultadista (agregar un título, ser más «empleable», agregar un par de líneas al CV, empezar a firmar los mails como «Mg.» o como «Dr.» o «Dra.»). Tesis «por cumplir», asépticas, inocuas, a tono con el signo de los tiempos: rápidas y poco dolorosas. Esos procesos no dan nada de sí, a no ser como medio para un papel con la firma de un/a rector/a. En definitiva, creo que, en la instancia de elegir un tema, hay que remitirse a lo más profundo que tenemos y buscar allí la pasión, el *drive*, buscarnos a nosotros/as mismos/as. En definitiva, buscar *el placer*. (Traducción al *lacanés*: *el goce*.)

Después de todo, investigar es la forma difícil y retorcida de hacer algo que hacemos todo el tiempo: *conocer el mundo*. Así, debería depararnos algo parecido a probar una nueva comida, encontrar un disco o un libro que andábamos buscando (¿alguien aún busca discos?), explorar nuevas amistades, viajar, mudarse de ciudad…

Y, del mismo modo que nos orientamos hedonistamente en esas búsquedas, no veo por qué no deberíamos hacer lo mismo al elegir aquello que vamos a investigar (es decir, a crear). Una tesis es una obra.

En resumidas cuentas, esto, más o menos, es lo que yo quería decir (lo escribiré como una máxima): «Elige con cuidado. Elige pensando en algo que te mueva, que te guste, que te interese. Algo que, cuando termines, te lleve a decir: "Valió la pena". Algo que quieras saber, que quieras dar al mundo. No elijas pensando en cumplir, en la salida más fácil, en el título, en el tiempo, en lo que te digan. No hagas nada si no estás convencido/a.» Y quería decir esto porque mi experiencia es que, si uno se toma la elección con el placer en la cabeza, el balance suele ser positivo, más que nada, porque uno se respeta.[36]

36 Esto remite a una cuestión que he mencionado antes (y que no puedo abordar con mayor profundidad aquí): en base a qué principios vivir (¡vaya temita!), es decir, qué valores guiarán nuestra vida en sociedad. Uno de esos posibles principios es *el hedonismo* o la búsqueda del placer como guía de la conducta e, incluso, como norte moral. Una perspectiva que tiene muchos críticos, en tanto parece que, enojando

Bueno, eso es lo que yo quería decir… hasta el día de los tiraditos de corvina. Fue así: salíamos de dar clase junto a mi colega y amigo Rodrigo Morales, un sábado de ésos en que dan ganas de quedarse en la casa a ver *El Padrino II* por decimonovena vez en lugar de aburrir a las gentes con teorías. Salíamos, digo, y decidimos ir a un restaurante peruano donde sirven unos tiraditos de corvina que son para morirse (no miento). Nos sentamos, pedimos los tiraditos del milagro y la conversación derivó hacia aquellas cosas que nos unen: cierta insatisfacción crónica con el rendimiento académico (la frustración es, suelo decir, la enfermedad profesional de los/as docentes) y ciertas ideas peregrinas para promover un tipo de tesista autónomo/a, creativo/a, comprometido/a… ¡y que termine su tesis! Nos quejábamos, como solemos quejarnos los profesores/as: un lloriqueo de baja intensidad… en paralelo con una notable porfía en nuestra tarea y una esperanza, también crónica, a prueba de bombas molotov. Así, entre los rezongos, mascullábamos acerca de cómo el plan Z podría subsanar las limitaciones del plan Ñ que habíamos pensado como alternativa al plan J que era a su vez un segundo intento de plan B que no funcionó.

Y en eso estábamos. Rodrigo me contaba acerca de su proceso de tesis, yo le contaba acerca del mío. Relaté que durante el año que me dediqué a la tesis —para lo que dejé de trabajar— apenas salí del departamento. En esa época vivíamos en Barcelona, en un pequeño «piso» cerca de la playa. Yo me sentaba a escribir cuando la Rubia se iba a dormir, cerca de las once de la noche: me preparaba un *chai* y me plantaba frente a la pantalla, rodeado de libros. Escribía hasta las seis de la mañana, hora en que la Rubia se levantaba para ir al trabajo. Ése era el momento de mi *peak* intelectual. Parado junto a la puerta del baño, recitaba los avances que había hecho durante la noche: «Encontré un texto de Ricœur que dice que la historia

---

a Rorty, siempre necesitamos algo distinto de nosotros/as (como la Naturaleza, o Dios) para que nos diga que está bien y qué está mal y, así, nos permita orientarnos en el mundo. En este sentido, remito al/a la lector/a interesado/a a las obras que ya mencioné antes, *El utilitarismo* de John Stuart Mill (1863) y a *Una ética para laicos* de Rorty (2008), para profundizar en la posibilidad de que la única guía para nuestras decisiones sea de tipo hedonista (y no en el sentido individual y egoísta que suele vincularse a la palabra *hedonista*): *una felicidad humana lo más amplia posible.*

personal es una invención desde el presente. Que no existe coherencia en nuestra historia de vida, que la coherencia, el guión, lo ponemos nosotros. Que la vida es caótica, bueno, no, que la historia personal es caótica. Qué loco, ¿no? Y hay otro en que Bourdieu dice que… que… ¿Rubia? ¿Estás?»

La Rubia me escuchaba con el interés que una persona que durmió apenas unas horas y se levanta de noche para ir a trabajar puede escuchar a alguien con barba de náufrago, que habla de Ricœur a las seis de la mañana, vestido con el mismo equipo Adidas negro y las mismas pantuflas de cuero marrón de los últimos cuatro meses y cuyo único contacto con la realidad es bajar a una perrita a hacer pipí y salir a hacer las compras… ¡sin cambiar el estilismo! Así de interesada me escuchaba.

La Greta (la perrita en cuestión) y yo acompañábamos a la Rubia a tomarse el bus, volvíamos y me sentaba a escribir un rato más hasta que me calmaba lo suficiente como para poder dormirme. Me despertaba la Rubia al volver del trabajo, tipo cuatro de la tarde, tomábamos unos mates de vampiros, paseábamos a la Greta por el camino costero… y vuelta a empezar. Así, durante unos seis meses. Seis meses en que no hice otra cosa que dedicarme a la tesis… y a limpiar el departamento. (Nuestra vida nunca fue más feminista que en esa época.)

En ese momento, Rodrigo me dijo: «Sí, hacer una tesis es volverse un poco loco.» Y eso tuvo pleno sentido para mí: sí, hacer una tesis *es volverse un poco loco/a*. Al menos, si uno se la toma como yo creo que hay tomarse las tesis… Me gustó mucho esa idea: volverse loco/a, enredarse, no pensar en otra cosa, complicarse la existencia, obsesionarse, agobiar a amigos y amigas con lo que tenemos entre manos, comprometerse (que es ir contra el signo de los tiempos)…

Fue así como, al acabarse los tiraditos de corvina (que fue bastante rápido, por cierto), o quizás después, le sugerí a Rodrigo participar de este libro. Me parece que su idea es mucho mejor que la mía, que he esbozado antes, acerca del rol del placer: volverse loco/a suena mejor que disfrutar, tiene más actitud *rockstar*. A los pocos días, Rodrigo me envió un correo con su plan: algo en griego y el delirio y Prometeo y Epimeteo y la tensión aporética y no sé qué más. Y, como no me gusta hablar por otros, los/as dejo aquí con él.

(Sala de clases. Estudiantado semidormido. Algunos/as ríen y murmuran. Javier Bassi se retira a bastidores, espalda corva y ceño fruncido. Tibios aplausos. Entra Rodrigo Morales, paso vigoroso y pecho henchido. Ambos se cruzan. El primero hace una pequeña reverencia a modo de saludo. El segundo devuelve el gesto, se dirige al proscenio y extiende un pergamino que traía en sus manos. Aclara su garganta, mira al frente y declama lo que sigue.)

En un excurso —y espero no en una intromisión— yo entro acá, consciente de que debo cumplir una tarea a la cual procedo a abocarme. Intentaré, por breve que sea mi texto, mantener el espíritu narrativo que veo hasta este momento. Obviaré sin embargo citas y referencias que no tengan que ver con el sentido último de este texto.

Lo primero es referirme a la historia de este interludio. Cuando le digo a mi compañero Javier que creo que «hacer una tesis requiere algo de locura», remarco ahora que no lo planteo por una cuestión puramente estética; es decir, mi declaración no remite a cierta «bella locura» propia del encantamiento sensible que retratan obras tales como los breves cuentos de Beckett o aquellas performances donde el mismo Artaud se hace obra a sí mismo, en la locura de estar extrañamente vivo. Si bien esta modalidad de la locura es en sí misma pura «sensualidad poética», diría el filósofo Nancy, no es éste el riesgo sobre el cual quisiera adentrarme al hablar de la locura. Más bien pienso en algo así como un conjunto de momentos —mucho menos artísticos, más cotidianos quizá— ligados a los instantes críticos que articulan la generación, vida y desenlace de una idea de investigación.

No resulta fácil nominar tal conjunto de momentos con claridad y, por lo demás, quizá hasta sea innecesario. Creo que su comprensión resulta más inteligible en ciertos movimientos o tensiones de alternancia discontinua en la experiencia sensual del tesista (entendiendo por sensual aquello que lo seduce, que lo moviliza). Pienso acá en la inquietud, el riesgo, el desasosiego, el desafío, el deseo por la idea, pero también pienso en el asedio interminable de la diferencia, la idea diferente, la constante otredad, lo posible, lo alternativo, la «otra opción», incluso el «plan B», la caída en la falta, la inconmensurabilidad de la idea y de la obra.

Para dar cuenta de aquello insistiría, en primer término, en la «injusticia» antes descrita por Javier, al inicio de este trabajo, de lo que implica desarrollar una tesis. No obstante, ampliaría tal desatino académico a lo que caracteriza no sólo la formación logo-técnica de la Universidad dominante hoy —esa de generación de competencias para el profesional (o competente para el mercado)— sino de cómo todo aquello se encauza en una época (*Zeitgeist*) donde *hacer* una tesis resulta aparentemente extemporáneo (un trámite obligado para muchos/as) respecto del estilo de vida del/de la estudiante. A contrapelo de las implicancias de una tesis, ser profesional hoy empuja a un pragmatismo del «hacer, medir y volver a hacer» como binomio (o trinomio) conducente y dominante de la mayoría de los procesos de formación de estudiantes universitarios.

En este sentido, hacer una tesis para algunos/as será un asunto ligado a la mecanografía antigua, al tiempo donde había cosas aún por descubrir, o a un romanticismo que no tiene que ver con el/la profesional moderno/a, vanguardista, sofisticado/a, cuyo énfasis está puesto en el logro práctico de metas con altos estándares de eficiencia. Por otra parte, cuando la tesis no es vista como un anacronismo respecto de las «verdaderas» necesidades del/de la profesional moderno/a puede ser recibida tal vez como un ritual, un momento necesario, un «rito de pasaje», que marca el paso al mundo adulto y definitivo del profesional competente.

Pareciera que por lo mismo es que varias universidades han abandonado la generación de tesis como evento evaluativo de los/as estudiantes. Quizá asumen que hacer una tesis parece una contraindicación respecto del buen uso de los recursos y del tiempo presente. Claro está, del tiempo como utilidad, en el sentido más pragmático del pensamiento calculista: el tiempo de una tesis es desde acá un tiempo que, para lo que Heidegger llamaría un pensar calculante, o instrumental, será posiblemente interpretado como demasiado largo, poco eficiente en sus posibilidades concretas. Parece, entonces, una locura insistir con esto de las tesis.

Esto último me lleva al recuerdo. Jacques Derrida, el filósofo de la deconstrucción, fallecido hace ya algunos años, comenzaba un memorable intercambio de ensayos con el Foucault de *Historia de la locura* con una cita a Kierkegaard en la que le recordaba

que «el instante de la decisión *es* una locura». Nada más. Durante aquel trabajo ninguna referencia más del argelino-francés a Kierkegaard. Bastaba con eso: el instante de la decisión es una locura. La discusión aquella tenía que ver con algo clave no obstante. El argumento de Derrida estribaba en que si uno es fiel a las meditaciones cartesianas cuando asumimos que podemos, luego de toda contrastación, seguir siendo engañados por nuestros sentidos, en este caso por un Genio Maligno que nos hace creer cierto lo que no es y viceversa, pues sucede que la evidencia del *cogito ergo sum* (pienso, luego existo) no deja de llevar en sí misma la posibilidad de la locura fundamental. Es decir, si el pensar es una evidencia más allá de estar en lo cierto o no, pero también más allá de estar en lo cuerdo o no, pues existir no discrimina un existir puramente racional. Existimos de hecho precisamente porque, estemos locos o no, tenemos que *estar siendo* para experimentar tales posibilidades.

Con esta argumentación Derrida inicia un interesante debate con Foucault respecto de la precisión en la lectura de Descartes, que luego continúa con la publicación del prólogo a una siguiente edición de *Historia de la locura* titulado por Foucault *Mi cuerpo, ese papel, ese fuego* (quizá uno de los títulos más enigmáticos y autorreferenciales para un ensayo). La historia de todo el debate es ciertamente recomendable.

El asunto tiene atractivas derivaciones, pero lo que marca aquí una diferencia radical —que es la razón por la cual traigo este pasaje a este lugar— es la posibilidad, ya anunciada momentos antes, de pensar que el momento de la *decisión* no es un momento puramente racional y, más aun, puede ser fundamentalmente un momento asediado por la locura ante el cierre obstinado de la razón. El momento de la decisión pareciera incluso contar como condición de posibilidad de su enunciación con la locura misma, entendiendo esta no como ordinaria alteración de la psique, sino —y he ahí lo clave del asunto— como posibilidad de la diferencia de la misma enunciación, de desvío, de *némesis*.

La decisión se vuelve así «una locura» precisamente porque decidir implica un corte (*ratio*) que establece una diferencia singular (con deseo de claridad y de cierre) sobre un terreno inconmensurable,

inaccesible en su totalidad, inacabado, diferido en su mostración, dinámico, movedizo, y todo otro apelativo que sugiera lo no dicho, lo no presente, lo posible. Decidir —decimos entonces— es un «acto de locura» precisamente por su deseo de racionalidad lógica y de cierre respecto de un algo (una seducción, por ejemplo) que está más allá de toda racionalidad, de toda lógica, e incluso, de toda moralidad orientada racionalmente.

La forma práctica, o vivencial de esta reflexión, la podemos encontrar con exagerada evidencia cuando al identificar los momentos más críticos de una tesis (su idea original, su cadencia medial, su cierre), es decir, sus momentos de mayor intensidad, vemos que son instantes donde la claridad lidia con la confusa efervescencia de las múltiples ideas alternantes. Son momentos donde las imágenes asociadas al deseo intelectual se confunden entre lo realizable y lo puramente placentero de ser pensado. Quizá cabe recordar acá que el mismo Derrida, antes referido, defendió su tesis doctoral en los momentos finales de su obra filosófica y comenzaba tal defensa señalando (Derrida, 1980, p. 11):

> ¿Debería hablarse de una época de la tesis? ¿De una tesis que requeriría tiempo, mucho tiempo, o de una tesis a la que le habría pasado su tiempo...? En una palabra, ¿hay un tiempo de la tesis? E incluso, ¿debería hablarse de una edad de la tesis, o de una edad para la tesis?[37]

Al inicio de una tesis, al inicio de su tiempo, estas imágenes se agitan y parece que tuviéramos que ordenarlas mediante algún ejercicio de corte, que dé estructura al pensamiento. Pensar la tesis en su génesis implicará, de algún modo, el desplazamiento minucioso desde la pura seducción sin objeto (un movimiento —la seducción— inevitable dirá Baudrillard) hasta la producción de un objeto determinable bajo ciertos parámetros establecidos previamente. Por otro lado, el momento de cierre de una tesis, de conclusión, además de ser el momento del alivio y de la pérdida (así descrito por muchos/as) será también aquel momento de mayor especulación

37 El texto completo fue presentado en la sesión de defensa de la tesis de Derrida que tuvo lugar en la *Universidad de la Sorbonne* el 2 de junio de 1980. Aparece luego publicado con el título *El tiempo de una tesis. Deconstrucción e implicaciones conceptuales.* En este caso se hace referencia a la edición de 1997.

respecto de los inconclusos rendimientos de la misma, de lo no dicho en ella, o de lo aún pensable desde ella. De alguna manera implicará un retorno a esa seducción original que se re-encanta de la posibilidad interpretativa que permite el documento. Un instante final donde al fin entendemos eso del poder de la hermenéutica.

Cómo pensar todo esto en un margen más o menos ordenado, un margen que no implique la constante traición de la idea, del proyecto, del/de la tesista. Las metáforas modernas resultan débiles al respecto. El/la tesista como «emprendedor/a» —horroroso constructo demodé— parece un idílico llamado, más bien punitivo, infrapenal, sobre el temor de quien se siente aún dudoso/a respecto de su propio proceso de investigación y sus vicisitudes (particularmente cuando vemos que otros/as conocidos/as «ya terminaron su tesis»).

Ante ello creo que los laberintos y los mitos griegos (tal como los retrata Mircea Eliade) tienen la ventaja respecto de los cuentos e historias occidentales dominantes de operar bajo una lógica del tiempo diferente a la estructura lineal, castigadora y técnica de la narrativa moderna.

Los mitos griegos tienen esa cualidad central del tiempo circular, de ese «eterno retorno de lo mismo» que parte con los estoicos (como tantas cosas), pero que aparece, incluso con mayor fuerza en filosofías orientales, para luego encontrarse en la obra de historiadores, filósofos y escritores occidentales como Nietzsche, Vico, y especialmente en Kundera y su *Insoportable levedad del ser*. Todos ellos, con diferencias históricas y narrativas comprensibles, proponían que el progreso definitivamente no es ir hacia adelante, que el crecimiento no implica teleología. Para ellos el movimiento acontece mediante ciclos recursivos, los cuales van dando forma a una idea o deseo a partir de varias imperfecciones que, en vez de errores, son partes de un proceso en sí mismo virtuoso; es decir, el error se retira en cuanto falta y aparece más bien como condición de posibilidad de la idea misma. Hablamos, en términos más coloquiales, de la idea de conducirnos reiteradas veces por un lugar para reconocer en el desplazamiento mismo, y no en la meta, el placer del aprendizaje como cultivo dedicado del deseo y sus ideas.

Probablemente uno de los escenarios más míticos para pensar una tesis sea precisamente el ya señalado: *un laberinto*. Sin embargo,

cuando con la mente occidental moderna se piensa en esta idea del laberinto se considerará probablemente: algo divertido inicialmente que se vuelve luego tedioso, sin salidas que lo van haciendo un reducto claustrofóbico, que hace perder tiempo que podría estar dedicando a tantas otras cosas, que requiere alguna fórmula o clave que permita sortearlo y que probablemente alguien (profesor/a guía, el ya graduado) posee y «no me quiere entregar», etc.

Sin embargo, el laberinto (λαβύρινθος) no existe en la mitología como un lugar destinado al juego, al castigo o a la perdición. No es un espacio-tiempo orientado a complicarle la vida a la gente común y corriente. Por el contrario, el laberinto, con sus calles y encrucijadas, no hace otra cosa que sintetizar arquetípicamente, para quien decida adentrarse en él, las complejidades de la búsqueda de algo en uno mismo. Es decir, no estamos nosotros/as por una parte y el laberinto por otra, sino que el laberinto viene a ser, metafóricamente hablando, la morada momentánea de aquel que —coraje de por medio— decide hacerse una pregunta que lo implica como ser. Y digamos, una tesis (del griego θέσις) se inaugura etimológicamente como un *establecimiento* singular, como una *proposición* singular, o como una *colocación* singular. Una tesis no es así un «encargo» recibido, no es algo «encomendado» por un programa o por un/a profesor/a guía (por más injusto que pueda ser su momento en la precaria vida «tesística» de un/a estudiante). Una tesis es, en gran medida al menos, una «obra dispuesta» por nosotros/as como autores/as momentáneos/as de ella en tanto idea, sostenida ciertamente en argumentos y problematizaciones. De algún modo entonces, en la palabra de una tesis hay cierto «envío» de nosotros/as mismos/as.

Así, «hacer tesis» es colocarse a sí mismo en este laberinto, que en su complejidad nos enseña a encontrarnos con un proceso de inacabable transformación, donde las decisiones son ininterrumpidamente asediadas por cierta locura, por esa insoslayable «otra posibilidad» de la misma tesis. Entrar en este laberinto/tesis no es entrar al lugar de la perdición, no es una cárcel, aunque pudiera vivirse como tal encierro si en aquel lugar no habitamos con el cuidado necesario de nosotros/as mismos/as y de nuestra idea: el que nos debe recordar que la tesis es «una decisión en la locura,

pero una decisión desde nosotros mismos como autores/as». El laberinto es el que nos recuerda que «son las vueltas las que dejan» y no el sitio al que lleguemos. Ese último lugar es sólo otro momento en el trabajo con nuestras ideas. Cabría sugerir más que concluir entonces que la experiencia laberíntica y delirante de la tesis es, querámoslo o no, la única posible, no hay caminos laterales, no hay atajos ni visas.

Si se me permite un cierre algo más críptico diría que, ante el desafío personal de una tesis, quien prefiera un tránsito más eficiente, más rápido, o algo así como una vuelta más razonable creo que o se topará, más de una vez, con el ingenuo aunque sagaz Minotauro (el *Asterión* de Borges) —reflejo monstruoso de nosotros/as mismos/as— o escapando de encontrase con esta humanidad deformada terminará sorprendido ante el reflejo envejecido de sí en otro espejo perdido. En ambos casos la locura generativa, la que acompaña la creación, la colocación de la idea como decisión, se habrá rendido y retirado ante la locura obtusa, ante la frustración del/de la extraviado/a.

(Aplausos vigorosos. Rodrigo Morales levanta la vista del pergamino y, enceguecido, agradece con un gesto de la cabeza. Gira sobre sí mismo y sale a bastidores con paso resuelto. Continúan los aplausos cuando Javier Bassi entra y se dirige al proscenio y cesan bruscamente cuando llega a él. Javier Bassi señala con ambas manos hacia el arlequín en señal de agradecimiento. Rodrigo Morales recibe el gesto llevándose la mano derecha al corazón, aunque esto no lo ve ni el público ni Javier Bassi, enceguecido también ahora. Rodrigo Morales, turbado por el suceso, reflexiona: «Si nadie percibió mi gesto, ¿puede afirmarse que existió?» Esta reflexión tampoco es percibida por nadie más que Rodrigo Morales, hecho que no hace más que aumentar su turbación. Se ilumina la parte derecha de la escena. Hay una pequeña mesa y una silla. Javier Bassi se dirige a ellas ceremoniosamente, se sienta, toma una pluma que a la sazón se encontraba allí, la humedece en el tintero, mira hacia arriba fingiendo meditar y escribe lo que sigue sobre un pergamino que el público juraría que está ahí.)

A6.1. Epílogo del *excursus*: el curioso caso del tesista indómito

En una de mis maratones de tutorías de tesis, un estudiante de posgrado me contó su idea: quería ver cómo los/as adolescentes habían sido (re)presentados en el cine chileno. Hasta ahí, bien. Específicamente, se interesó por cómo los/as adolescentes habían sido (re)presentados en las películas *que abordaban la dictadura militar* (1973-1990). Ahí, no tan bien, me pareció, y pregunté el porqué de esa especificación. Me dio sus razones y seguí sin entender. Sugerí abordar, más generalmente, cómo los/as adolescentes habían sido (re)presentados en el cine chileno en algún periodo de tiempo particular. O cómo había variado su (re)presentación a lo largo de dicho periodo o de otro. También sugerí, como opción, comparar la (re)presentación de los/as adolescentes en dos épocas diferentes, es decir, realizar, por ejemplo, una comparación tomando películas hechas en dictadura y otras hechas en democracia. Insistió (*Porfía número uno*) en que le interesaban las películas *que abordaban la dictadura como tema*. Dije lo que suelo decir en esos casos: «Vale, pero piensa en qué dirás cuando te pregunten por qué. O, mejor, a

qué problema teórico remite elegir *esas películas*. ¿Por qué importa que sean películas *que aborden la dictadura*? ¿Cómo se vincula eso a la adolescencia o a los/as adolescentes?»

Continuamos y le dije que, en cualquier caso, había una tradición de estudios de ese tipo —sea, la (re)presentación, mediática o de otro tipo, de diversos actores/actrices sociales— dentro del análisis del discurso de vertiente anglosajona, por lo que no tendría problemas para encaminar su proyecto (al menos desde lo metodológico). También le comenté que conocía trabajos que podía leer para orientarse. Finalmente hice notar que comulgaba con la perspectiva discursiva en un sentido general. Tanto, que era ésa la base de mi forma de entender el mundo, por lo que su proyecto me interesaba y lo animaba a seguir adelante.

Sí observé que, siendo su programa de posgrado *de psicología clínica sistémica*, era probable que tuviera que contestar en algún momento qué hacía una tesis como la suya en un lugar como ése… Intentó un triple salto mortal hacia atrás (*Porfía número dos*): «Bueno, los/as terapeutas ven películas y son influidos/as por la forma en que diversos/as actores/actrices sociales son representados/as.» Traduje que los/as terapeutas veían esas películas y que, luego, su práctica con adolescentes podía verse influida (o informada) por la (re)presentaciones percibidas. O algo así. Le hice notar que era un *long shot*, como dicen en inglés: un tiro de lejos y de improbable éxito. Es decir, un argumento débil, difícil de defender. Por ejemplo, le comenté que usar palabras de la familia de *influencia* en la formulación del problema lo forzaría a «demostrar», a un/a lector/a mala onda, dos cosas: primero, que los/as terapeutas *veían esas películas* y, segundo, que su práctica era *influida* por ellas (y quizás hasta *cómo* era influida). Algo que, para empezar, su modelo metodológico no le iba a permitir y que, en cualquier caso, desplazaba el problema de investigación hacia (algo así como) la influencia de los medios de comunicación en las prácticas terapéuticas. Y, además, ¿cuál podía ser el propósito de «demostrar» algo así?

Finalmente, y como parecía que el tesista indómito esperaba obtener alguna información acerca de los/as adolescentes a través del análisis de las películas, objeté que, si lo que quería era ver

cómo eran los/as adolescentes de las épocas consideradas (y no como habían sido presentados en el cine), ¿por qué no leía libros, estudiaba documentos o entrevistaba a personas que hubieran sido adolescentes en dichas épocas? Me parecía un rodeo innecesario ver películas (usar una forma de arte) para entender a los/as adolescentes (que son una forma de «la realidad»). Pregunté: ¿Por qué no, simplemente, trabajar con adolescentes «reales»? ¿Por qué usar películas? El tesista indómito invirtió la carga de la prueba y dijo, tranquilamente: «¿Y por qué no?» (Notable respuesta.) Argumentó que el cine, como otras formas de arte, *expresan su época* y, así, podría verse en él cómo eran los/as adolescentes, incluso más allá de lo que el/la director/a había querido expresar: que siempre hay fisuras por las que significados escapan del control consciente. Contesté que sí, que toda forma de arte es resultado de unas condiciones de posibilidad y que podían decir mucho más de lo que se había pretendido (la «*intentio auctoris*», de Eco), pero que el arte también puede ser arbitrario, en tanto es una *creación artística libre*: por ejemplo, puede representar algo de forma interesada, parcial o incompleta. (Al escribir esto, resulta claro que aquí ya podía intuirse mi derrota.) Su contestación fue notable (por rortyana): «¿Quieres decir que el cine puede ser poco fiel *a la realidad tal cual es*? ¿Acaso los documentos de la época no? ¿Acaso los/as entrevistados/as no? ¿Acaso ha de suponérsele a la memoria o a los documentos más Verdad que al cine? ¿No es acaso eso lo contrario de la propuesta construccionista?» Respuesta notable donde las haya, por lo que no me quedó más remedio que ceder mi rey.

Le dije que, en cualquier caso, no debía conformarse a mi postura: sólo tenía que *tener respuesta para todo*. «¿Por qué películas *que aborden la dictadura*? ¿Por qué no, simplemente, *películas chilenas*?» «Por esto y por esto», y una pila de argumentos sólidamente respaldados en fuentes. «Muy bien. Ahora: ¿qué hace a su tesis *clínica*… y *sistémica*? ¿No es la suya una tesis de psicología social, de sociología, de comunicación social? ¿Qué aportaría esto a la clínica sistémica?» «Esto y lo otro», y otra pila más de argumentos sólidamente respaldados en fuentes. «¿Por qué usar películas? ¿Por qué no acomodarse al canon y usar libros, documentos, entrevistas?» Y más explicaciones.

Pero he aquí lo interesante: ante mis objeciones, en lugar de ceder a la presión y buscar mi bendición, el tesista me dijo: «Yo creo que los/as terapeutas son influidos/as por todo lo que viven. Y, por otro lado, sólo faltaría que aquí me digan que hay ciertos temas que pertenecen de por sí a ciertos programas.» Y con «aquí» se refería a que se trataba de un programa declaradamente «posmoderno» y construccionista, al que, presumiblemente, le iba a costar (contra) argumentar que hay algo *en sí* de cada tema que lo hace pertenecer *naturalmente* a cierto programa (o área académica). Algo más bien poco posmoderno y, claro, muy poco construccionista.

Sostuve que me creía lo segundo y no tanto lo primero, que tenía buenos argumentos para defenderse de la segunda objeción y no tanto de la primera. Respecto de la tercera objeción, no tenía nada que agregar: su respuesta —antirrepresentacionista consecuente— era suficiente para mí (aunque suponía que a su argumento le esperaban tormentas provenientes de lectores/as menos proclives a pensar rortyanamente —no hay forma de conocimiento con un acceso privilegiado al mundo *tal cual es*—) o feyeberabendeanamente (todas las formas de saber deberían gozar de la misma respetabilidad social). Y las tormentas, claro, vendrían, suponía, del hecho de que su argumento *se salía del juego de lenguaje de la ciencia*, según el cual, uno debe usar tales y cuales tipos de fuentes y no tales y cuales otros.

Pero, ¿por qué traigo este caso aquí? *Porque así, exactamente, es como yo creo que deben ser los/as tesistas.* Porfiados/as, seguros/as de sí mismos/as, apasionados/as de su idea, resueltos/as, comprometidos/as, profundamente embebidos/as «de su cuento». También rebeldes, subversivos/as, desafiantes. En fin, *indómitos/as.* Así es como entiendo que se disfruta: cuando se es fiel a uno mismo/a. Y así, también, como la ciencia puede ser algo diferente de lo que ha sido. De este modo, incluso cuando, como en este caso, es probable que el futuro depare cierto vapuleo académico. Es más, creo que el sistema académico debería trabajar para contribuir a «crear» este tipo de tesistas. Y no, claro, los que nos gustan tanto a los/as *profes* guía: *los/as que dicen a todo que sí.* Estoy tan acostumbrado a ello que, por un momento, sus porfías me parecieron una insolencia: «¡Faltaba más! Discutirme *a mí*, La Ciencia Encarnada! ¡Habrase

visto tamaña afrenta a mi dignísima figura! ¡A mi experiencia! Guardias, ¡a mí! ¡Desmembrad a este díscolo en la plaza pública! Así aprenderá. Y, sobre todo, aprenderán los/as demás.»

Es cierto que todo conspira *contra* este tipo de estudiantes. Aquello que mencioné al principio de este libro: la falta de formación en la tarea de investigar. Una tarea a la que los/as estudiantes son lanzados/as más que llevados/as (con las consecuencias esperables: en este caso, una tendencia a sobreestimar la palabra de los/as que parece que saben). Eso, pero también la alta valoración que tiene, en el mundo académico, la repetición del pasado, lo mucho que nos gusta a los/as profesores/as que nos sigan la corriente, la desigualdad de poder entre profesores/as y estudiantes, la insistencia de todo el sistema educativo en la conformidad más que en la divergencia, la conversión de los títulos académicos en bienes de mercado y el frecuente deseo de los/as tesistas de «embarrarse» lo menos posible en el proceso de tesis. Y algunas cosas más que seguro se me pasan.

Así, los/as tesistas indómitos/as se transforman en una *rara avis*… porque nosotros/as, desde el sistema educativo, así lo queremos y hacemos. Como fuere, y repitiéndome, entiendo que a lo que deberíamos aspirar quienes poblamos el mundo académico es a que los/as tesistas *se apropien de sus problemas de investigación* (*ergo*, de sus proyectos y de sus tesis). Ése es el norte y, entiendo, el camino al placer. Lo demás es firmas y sellos.

A7. Resumen para los/as que no les interesa la epistemología, saltaron hasta esta página y se conforman con un 4…

Hola, mi nombre es Javier Bassi y voy a resumir lo dicho hasta aquí para quienes tienen mejores cosas que hacer que leer no sé cuántas páginas acerca de epistemología y demás asuntos y se han saltado todo lo anterior. Va.

i. La ciencia puede entenderse *como una práctica social*
ii. Esto implica que la ciencia es algo que hombres y mujeres hemos hecho y hacemos de forma más o menos sostenida, que podríamos hacer de otra forma y que no se distingue sustancialmente de otras cosas que también hacemos (es decir, no es

algo sagrado ni ajeno a lo humano). Esta concepción también implica que la ciencia opera según una serie variable de normas que, entre otras cosas, determina qué debe hacerse si uno quiere «hacer ciencia», por ejemplo y en lo que aquí importa, investigar. Desde este punto de vista, investigar consiste más que nada en obedecer dichas normas

iii. Otra forma de ver el asunto es entender la práctica científica como un *juego de lenguaje*, según los definió Wittgenstein (que no fue muy bien, por cierto). Así, investigar es jugar el juego de lenguaje de la ciencia. Y, como uno no nace ni es criado en el juego de lenguaje de la ciencia, sino en el juego de lenguaje de la vida cotidiana (del *mundo de la vida*, según la feliz expresión de Husserl (re)tomada por Alfred Shütz), hay que aprender a traducir de un juego de lenguaje… a otro. Así, investigar, *podría entenderse como una forma de traducción* entre juegos de lenguaje (es decir, entre modos de vida)

iv. Si uno es antirrepresentacionista (y no veo cómo se puede ser otra cosa en el siglo XXI), también puede colegir que esa práctica social que es la ciencia no *habla del mundo*, sino que *crea el mundo al hablar*, es decir, construye parte de lo que luego entendemos como la «realidad». Si se acepta esto, hay que tomarse la investigación con mucha seriedad o, dicho de otro modo, hay que ser dioses/as responsables

v. La distinción cuali/cuanti está obsoleta y es improducente: sería mejor usar distinciones entre metodologías críticas o acríticas o entre investigaciones orientadas al cambio social o a la mantención del *statu quo*. También podríamos deshacernos de la clásica distinción entre métodos y optar por otra: entre epistemologías. Finalmente, podríamos borrar del todo la frontera o, al menos, cuestionarla integrando metodologías *cualis* y *cuantis* en la misma investigación. Como sea, hay que pasar a otra cosa porque aburrimos hasta la muerte con esta cantinela de «lo *cuali*» y «lo *cuanti*»

vi. Si uno va a meterse en el avispero de hacer una tesis, haría bien en recordar que conocer debería producir placer. Con esto en la cabeza, uno debería tomar las decisiones (sobre todo las que tienen que ver con la elección del tema y la formulación del

problema de investigación) siendo fiel a sí mismo/a, buscando algo que lo/la mueva hasta el tuétano y estando dispuesto/a a defender dichas decisiones

vii. Finalmente, con Rodrigo, creemos que hay que meterse de cabeza en el proceso (perderse en el laberinto), comprometerse, hundirse y casi ahogarse si es preciso, y no, simplemente, sacárselo de encima, encararlo con espíritu formalista y con la única intención de cumplir con lo que hace falta para obtener un papel con autógrafo de rector

viii. Resumen para los/as que no les interesa la epistemología, saltaron hasta esta página y se conforman con un 4: *loop* hasta el infinito

Así, y si pudieron escapar del *loop*, finaliza este apartado. A continuación, en el apartado *B*, trataré la cuestión de *cómo* formular un proyecto de tesis, es decir, a partir de ahora, me ocuparé de *cuestiones de procedimiento* que, en general, son las más descuidadas en los manuales de metodología.

B. ¿Cómo se formula un proyecto de investigación?

Después de lo defendido hasta aquí, no puedo, sin más, decir ahora: «Así se formula un proyecto.» Para ser mínimamente coherente…

Rubia: Uh, empezamos otra vez… Pensé que aquí venía el «Esto se hace así.» La entrega es el martes.
Yo: Bueno, *eso viene*, sólo quiero aclarar un par de cosas…
Rubia: «Un par de cosas», dice. Ya conozco tu «par de cosas»…
Yo: Ya… Pero uno no puede sostener lo que he sostenido acerca de la ciencia y de la investigación y, después, de golpe, olvidarse y defender un *modus operandi* como si fuera algo revelado… Hay que explicar de dónde sale ese operar…
Rubia: Qué decepción.

B1. ¿Por qué este modo de formular un proyecto y no cualquier otro?

He sostenido antes que la ciencia es una práctica social. Una derivación básica de esto es que *la ciencia cambia*, tal como todo lo humano cambia. Así, apenas podríamos hablar de *la* ciencia: tendremos que hablar de *las ciencias* o de todas esas prácticas que han existido y que ahora conviven y cuyos practicantes (¡todos/as!) denominan del mismo modo —«ciencia»— ¡a pesar de ser cosas tan diferentes! Desde este punto de vista, ¿qué legitimidad debe asignarse a quien —a mí o a cualquiera— diga: «Así es como debe investigarse»? Pues, sin más y siendo rortyano, la legitimidad que cada uno/a pueda ganarse, donde pueda y durante el tiempo que pueda. (Aquí es útil la idea de *efectos de verdad* más que la de *Verdad* a secas.) Pero, claro, dicha legitimidad nunca nos otorgará el lujo de escribir sobre diamante,

sino más bien y como sostuve antes, nos signará a hacer «caminos sobre la mar» con más o menos éxito.

Desde este punto de vista, no espero que lo que me dispongo a decir aquí sea inobjetable. De hecho, las *cuestiones procedimentales*, es decir, *el cómo* de la tarea de investigar, son tan conflictivas en las ciencias sociales como cualquier otra cosa (o sea, *muy conflictivas*). En defensa de mi propuesta puedo decir que el modelo que aquí expongo es el que se considera en la actualidad más o menos canónico —es decir, popular— en el contexto iberoamericano. Eso no es decir mucho, para qué nos vamos a engañar: se dice que Mariah Carey ha vendido entre 100 y 200 millones de discos... Como fuere, los elementos de mi propuesta constituyen ya (casi) un estándar y suelen ser, alguno más, alguno menos, requeridos como parte de los proyectos de tesis (e incluso de proyectos mayores). Por lo demás, evidentemente, todo está en discusión porque el *cómo* tiene muchos recovecos…

Por otra parte, e independientemente de tales elementos (cuya fuente son los textos metodológicos o los formatos de proyecto que solicitan las universidades), el detalle de este apartado proviene en buena medida de mi experiencia como docente y/o como profesor guía de tesis. Por ello, lo que aquí aparece está informado, tanto de cuestiones teóricas más o menos establecidas, como de mi vivencia en este terreno. Así, mi propuesta está a medio camino entre el texto metodológico clásico (procedimental) y una especie de autoetnografía.

Este último elemento remite, específicamente, a lo que Howard Becker llama «trucos» (Becker, 1998, p. 17): una serie de recomendaciones basadas difusamente en una casuística altamente personal, pero, creo, también muy útil. Dice Becker: «(Un truco es) un artilugio que nos ayuda a resolver un problema.» Y agrega: «Los oficios de las ciencias sociales tienen sus trucos no menos que la plomería o la carpintería, destinados a solucionar problemas que le son propios.» Dichos trucos, a veces, «son simples reglas empíricas» y, otras veces, «son el resultado del análisis científico social de la situación en que surge el problema.» Más generalmente, mi enfoque remite a lo que el autor hace en ese texto, *Trucos del oficio*, y también en *Manual de escritura para científicos sociales* (Becker, 1986):

alejar lo procedimental de ese espacio aparentemente ajeno a lo humano en el que habitualmente se mueven los textos de metodología («Esto se hace así») y vincularlo a una práctica situada (de la que, en última instancia, todo *set* de normas o recomendaciones proviene y extrae sus características: «Me parece que en este caso podríamos proceder así»).

En definitiva, lo que sigue *es una propuesta situada* (y con todas las cartas sobre la mesa) y no tiene, como he dicho, más legitimidad que la que se le asigne. Mi intención es revelar las condiciones de producción de lo dicho (que no son, insisto, ajenas a lo humano sino todo lo contrario) y, por otra parte, no sólo decir cómo se hace un proyecto, sino también *contribuir a la reflexión* y, en última instancia, a la discusión, reforma, destrucción, superación o lo que fuere de lo que aquí digo.

Este *carácter contingente* de lo procedimental, que hasta aquí suena muy romántico, tiene una arista menos amable pero que, imagino, interesará más a un/a estudiante. Porque, muy bien, *nada es sagrado*. De acuerdo. ¿Pero cómo es que ese campo de debates «llega» al estudiante? *En forma de angustia*. En efecto, que todo esté en discusión y movimiento tiene un efecto en general muy nocivo sobre los/as estudiantes en tanto las tesis se desarrollan en un espacio de conflicto político, de tensiones teóricas, de disputas internas y de ideas contrapuestas. En fin, *un avispero institucional*. Las tesis avanzan por el centro de esas tensiones irresueltas y los/as tesistas son los/as depositarios/as de ellas: sus cuerpos expresan y pagan por conflictos que están «en otro lado».

En este sentido, es muy habitual que las distintas personas implicadas en el proceso de realización de una tesis (profesores/as guía, profesores/as lectores/as, evaluadores/as externos/as, metodólogos/as, autoridades formales, opinadores/as varios/as, etc.) tengan nociones muy disímiles acerca de qué debe hacerse y cómo. Enraizadas, claro, en perspectivas muy diferentes acerca de otras cuestiones más básicas, como qué es el mundo y cuál es nuestra relación con él o, más cercanamente, qué es una persona, qué es o cómo funciona la sociedad, etc. *Esas diferencias son el sino de la vida académica* y lo más parecido a su «resolución»… *es una tesis*. En los procesos de tesis se ponen en juego dichas diferencias (algo que

puede terminar en situaciones muy tensas y desagradables para todos/as los/as participantes). De tal forma, podría decirse que una tesis es el *emergente* de tales tensiones y conflictos. Tensiones y conflictos que, como es de esperar, no son sólo teóricas/os o de fidelidad a autores/as, *son también políticas/os.*

Por otra parte, como he insinuado, los/as estudiantes suelen pasarlo mal: vagan de escritorio en escritorio, confundidos/as y angustiados/as, repitiendo: «Tal *profe* me dijo que lo hiciera así» y, al mismo tiempo, tratando de adivinar qué quieren unos/as y qué quieren otros/as, para darles el gusto, lo cual, claro, *es una tarea imposible.* O es posible, *pero se llama esquizofrenia.* A esta situación calamitosa se suma el hecho de que, por lo general, los/as estudiantes, sobre todo los/as de pregrado, pero los/as de posgrado también, no tienen, por lo que sostuve al principio de este libro, la formación para poder tomar decisiones autónomas y fundamentadas. En ocasiones tampoco tienen el valor para hacerlo porque se los/as ha «criado» en una cultura de respeto —incluso de temor— al/a la profesor/a y se los ha «preparado» para memorizar, repetir e identificar y no para el tipo de habilidades que requiere la formulación de un proyecto: operar con autonomía, mirar con atención, reflexionar, integrar, crear, desafiar, defender, perseverar, ser valiente ante la crítica... Como fuere, sus cuerpos portan la marca del conflicto ajeno durante meses y a veces años.

Mis consejos particulares a este respecto, a los que volveré luego, son:

i. Aceptar que una tesis es un *proceso dialógico*[38], es decir, colectivo, relacional. Menos románticamente: «Tu tesis no es *tu* tesis» (hay que hacer, por ejemplo, el duelo de la «idea propia» y de la autoría individual) y
ii. no procurar conformar a todo el mundo sino *tener respuesta para todo.* Es decir, apropiarse, en la medida de lo posible, del trabajo, y poder fundamentar las decisiones tomadas. Esto supone

38 Para una explicación detallada de esta forma de concebir el lenguaje (y, en lo que aquí interesa el proceso de investigación), la lectura obligada es un texto de Bajtín que cité antes: *El problema de los géneros discursivos*, en *Estética de la creación verbal* (1979).

escuchar a los/as que mandan, pero luego tomar una decisión propia y ser capaz de defenderla. *Cualquier énfasis que haga en esta idea es poco*: la capacidad por parte de un/a tesista de explicar y defender lo que ha hecho es, entiendo, la más importante en la formulación de un proyecto y la realización de una tesis.

Evidentemente, ninguna de las dos cosas es fácil de hacer. El primer consejo implica tomarse las cosas con calma, saber escuchar y «dejarse ir», es decir, no temer a deconstruirse y dejar de ser un ente «puro» y autónomo que se sale siempre con la suya. El segundo, implica casi lo opuesto: *apropiarse* del proceso y, sobre todo, trabajar mucho más duramente. Sobre todo, poder explicar y defender lo hecho es muchísimo más duro que, simplemente, seguir órdenes (por eso no van filósofos/as a las guerras).

Volviendo a la idea de las diferentes formas que puede tomar el *cómo* investigar o el *cómo* diseñar proyectos, querría insistir en que esta propuesta no es más que otra voz y no pretendo que sea otra cosa.

Ahora sí, a lo nuestro.

Rubia: Gracias.
Yo: De *na*.

B2. ¿Qué es y qué incluye un proyecto de investigación?

Un proyecto de investigación puede entenderse como un *guión* o como la definición de un *camino a seguir*. En lo concreto es un documento escrito que define (crea) un problema de investigación y determina el modo en que puede saberse algo de él. Responde, esencialmente, a cuatro preguntas:

i. ¿Qué quiero saber?
ii. ¿Cómo concibo teóricamente eso que quiero saber?
iii. ¿Por qué vale la pena tomarse el trabajo de averiguarlo?
iv. ¿Cómo haré para saber eso que quiero saber?

(Si uno es un antirrepresentacionista converso como yo, debería reemplazar toda la familia de palabras de *saber* por la de *construir* o *inventar*, algo para lo que ni los/as constructivistas/construccionistas confesos/as parecen preparados/as para hacer.)

Así, el proyecto *es un plan*. Como todo plan, se diseña y comunica *para ser incumplido*: realizar una tesis nunca será seguir ciegamente el proyecto, más bien, será tomarlo como punto de partida e ir modificándolo en base a decisiones informadas. Ningún proyecto puede preverlo todo y no hay que temer a hacer cambios sobre la marcha (esto es lo que se conoce como *diseños flexibles*). De todas maneras, es poco probable llegar a buen puerto *con un mal plan*. Así, el proyecto debe ser la mejor guía que pueda ser… *pero no es palabra santa*: puede y debe irse modificando en base a su decurso.

Por lo demás, claro, están todos esos imponderables que pueden hacer que un plan zozobre: las inesperadas objeciones de algún/una profesor/a lector/a, un/a profesor/a guía de vacaciones y que no contesta los correos, problemas prácticos con las instituciones implicadas, demoras burocráticas… Y también están las clásicas dificultades (ponderables y previsibles): que el/la tesista crea que destinará a la tesis más tiempo del que destinará, que las cosas resulten ser más complejas de lo que parecían, que algún camino alternativo resulte más atractivo que el trazado, que se deje todo para último momento…

Como fuere, más allá de ponderables e imponderables, *debe haber un plan*. Eso es fácil de entender. Pero hay otra cosa: ¿qué debe contener ese plan? A eso que «debe contener» un proyecto lo llamo «formato de proyecto» (también, «diseño»[39]) y es, claro, *una serie de requisitos* (otra vez la Ley). Como espero se intuya a esta altura, esos requisitos son relativamente variables: lo que «debe contener» un proyecto es algo contingente, es decir, dependiente del contexto (concretamente, de la práctica social que produzca

39 Prefiero *formato* a *diseño*: el primer término me parece más general. *Diseño* suele utilizarse para referirse a los requisitos y el orden de los elementos metodológicos. De ahí, «diseño metodológico». *Formato*, según lo uso aquí, incluye elementos extrametodológicos como la apariencia del texto, el estilo de escritura o partes no-metodológicas del escrito (como la introducción o la portada). Así, el término *formato* me parece más apropiado que *diseño* en este contexto.

tesis como resultado). En ese sentido, podemos entender un formato de tesis como un *dispositivo* (Foucault, 1977).

En criollo/estudiantés, un dispositivo es una cosa que es como es porque las cosas son como son y que, a su vez, hace que las cosas sean de una forma determinada. Esa definición no será citada jamás, pero tan mal no está. De hecho, algo así dice Agamben discutiendo el concepto (2011, p. 257, las cursivas son mías):

> (Un dispositivo es) todo aquello que tiene, de una manera u otra, la capacidad de capturar, *orientar*, *determinar*, interceptar, *modelar*, *controlar* y *asegurar los gestos, las conductas, las opiniones y los discursos de los seres vivos.*

Y «aquello», en este caso, sería un proyecto de investigación. Y las cursivas aluden a que el hecho de que el formato sea como es (por ejemplo, que *exija* tal o cual cosa) determina lo que los/as tesistas pueden o no hacer y, claro, lo que puede o no ser un «resultado» de la investigación (es decir, lo que puede devenir Realidad). En definitiva, el formato de proyecto de tesis, entre otros elementos de la práctica social llamada «producción de tesis» (o, más altisonantemente, «producción de conocimiento científico»), contribuye a controlar lo que los/as tesistas pueden hacer y, por otra parte y más importantemente, contribuye a determinar qué se tendrá por Real cuando la investigación acabe. Así, si los formatos de tesis exigieran otras cosas… el mundo sería, al menos de forma parcial, *literalmente diferente*.

Pero vamos a la fuente: Foucault. Va en difícil (Foucault, 1977, p. 128 y ss., las cursivas son mías):

> Lo que trato de situar bajo ese nombre (el de dispositivo) es, en primer lugar, un conjunto decididamente heterogéneo, que comprende discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, *decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas*, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas; en resumen: los elementos del dispositivo pertenecen tanto a lo dicho como a lo no dicho. El dispositivo es la red que puede establecerse entre estos elementos.
>
> En segundo lugar, lo que querría situar en el dispositivo es precisamente la naturaleza del vínculo que puede existir entre estos elementos heterogéneos. Así pues, ese discurso puede aparecer bien como programa de una institución, bien por el contrario, *como un elemento que permite justificar y ocultar una práctica*, darle acceso a un campo nuevo de racionalidad. Resu-

miendo, entre esos elementos, discursivos o no, existe como un juego, de los cambios de posición, de las modificaciones de funciones que pueden, éstas también, ser muy diferentes.

En tercer lugar, por dispositivo entiendo una especie —digamos— de formación que, en un momento histórico dado *tuvo como función mayor la de responder a una urgencia*. El dispositivo tiene pues *una posición estratégica dominante*. Esta pudo ser, por ejemplo, la reabsorción de una masa de población flotante que a una sociedad con una economía de tipo esencialmente mercantilista le resultaba embarazosa: hubo ahí un imperativo estratégico, jugando como matriz de un dispositivo, que se fue convirtiendo poco a poco en el mecanismo de control-sujeción de la locura, de la enfermedad mental, de la neurosis.

(…)

He dicho que el dispositivo era de naturaleza esencialmente estratégica, lo que supone que se trata de una cierta *manipulación de relaciones de fuerza, bien para desarrollarlas en una dirección concreta, bien para bloquearlas, o para estabilizarlas, utilizarlas, etc.* El dispositivo se halla pues siempre *inscrito en un juego de poder, pero también siempre ligado a uno de los bornes del saber, que nacen de él, pero, asimismo, lo condicionan*. El dispositivo es esto: *unas estrategias de relaciones de fuerzas soportando unos tipos de saber y soportados por ellos.*

No es éste el lugar para abundar en el concepto foucaulteano de *dispositivo* (un *hit* de las ciencias sociales donde los haya), pero me interesa destacar un par de cosas más. Primero, lo dicho: el formato de tesis contribuye a controlar el proceso de producción de conocimiento y a quienes participan de él (ocupa una «posición estratégica dominante», que los/as tesistas no pueden cambiar a voluntad). Pero, segundo, lo que agrega la cita de Foucault es que dicho formato, en tanto dispositivo legislativo, aparte de dar forma y justificar una práctica, responde a unas condiciones concretas de producción: originalmente una «urgencia» (quizás, volviendo a Cottet y Pérez, la necesidad histórica de legitimación y autojustificación del discurso científico de la Modernidad), pero después unas ciertas «relaciones de fuerza» de las que emerge y que le dan forma. Así, el formato de tesis/dispositivo es sostenido por un tipo particular de saber y, a su vez, produce (permite) un tipo particular de saber.

Deleuze (1989, p. 11) es el que lo dice más bonito: entiende un dispositivo en términos de luz (las cursivas son mías).

> (Los dispositivos son) máquinas de hacer ver *y de hacer hablar* (!). (…) A cada dispositivo le corresponde su propio régimen de luz, la manera en que ésta le golpea, se difumina y se difunde, *distribuyendo visibilidad e invisibilidad, haciendo surgir y desaparecer objetos* que no pueden existir sin ella.

(«Notable, Gilles. Su mamá debe estar orgullosa. Tome asiento. Siga así y ojo con las malas juntas.»)

Pero, más allá de la preclaridad del estudiante Deleuze, creo que lo central queda expuesto: los dispositivos *hacen ser* (que es lo mismo que decir que *hacen no ser*, es decir, que ocultan, niegan, excluyen, invisibilizan, desaparecen). Un formato de proyecto hace todo eso.

Bajando a la tierra, diré que los elementos que se le suelen exigir a un proyecto de investigación de tesis en ciencias sociales han llegado, como dije antes, a estandarizarse bastante. No es que no haya disputa, la hay, pero ciertos elementos centrales suelen repetirse. Sí varía, claro, cómo se entiende cada uno de ellos (o qué se espera de cada uno de ellos) y también el orden o el formato en el que se solicitan, pero, aun así, diría que hay algunos acuerdos transversales básicos.

Se distinguen, en principio, tres «tipos» de tesis:

i. *las tesis empíricas*,
ii. *las tesis teóricas* y
iii. *las tesis centradas en análisis de casos* (que, simplificando, pueden ser de tipo histórico[40], sociológico o psicológico).

40 Como se verá, he reducido la amplia gama de ciencias sociales a tres: la historia, la sociología y la psicología. Lo he hecho así con el fin de simpliflicar la presentación y debido a que las considero, en cierto sentido, *prototípicas*. Por tanto, entiendo que quienes operan en otras disciplinas pueden utilizar lo aquí escrito como modelo de referencia. Por ejemplo, si bien podría pensarse que un caso histórico es una serie de eventos de cuyo análisis se espera extraer cierto rendimiento teórico, podrían considerarse también casos que, aun siendo históricos (¿qué cosa no lo es?), son objeto de estudio de disciplinas específicas. Así, desde el trabajo social podría estudiarse un programa de combate de la pobreza, desde la comunicación una campaña publicitaria, desde la pedagogía un modelo de enseñanza, desde la ciencia política el ascenso de un partido al poder, etc. En cada caso, como es evidente, el análisis del caso se hará desde las teorías que resulten pertinentes, aunque usando lo aquí expuesto como punto de referencia inicial.

Así, existen tres *sets* diferentes de elementos que deben incluirse en los proyectos según sean éstos de uno u otro «tipo». Las primeras, *las empíricas*, son tesis que incluyen algún tipo de trabajo de campo, como entrevistas, análisis documental u observaciones *in vivo*. Las segundas, *las teóricas*, son el desarrollo fundado de un argumento y para llevarlas a cabo no se requiere trabajo de campo sino que se emplean textos o documentos secundarios (es decir y como expliqué antes, no producidos para la investigación y, por tanto, disponibles antes de que ésta se lleve a cabo). Finalmente, *los estudios de caso* son análisis teóricos de «casos» en un sentido amplio: en líneas generales y simplificando, diría que hay dos niveles de análisis: el sociológico (por ejemplo, el análisis a la luz de teorías económicas de la experiencia histórica de un determinado país) o psicológico (por ejemplo, el análisis de un caso clínico desde una teoría particular).

Para las tesis empíricas, los elementos requeridos suelen ser los siguientes:

i. Portada (nombre del proyecto, institución a la que está vinculado, autor/a o autores/as, ciudad/país, fecha, etc.)
ii. Índice
iii. Resumen y palabras clave
iv. Introducción
v. Contextualización o fundamentación
vi. Formulación del problema (que incluye: pregunta de investigación, objetivo/s general/es, objetivos específicos y relevancia o justificación)
vii. Marco teórico
viii. Marco metodológico (que incluye: perspectiva epistemológica, tipo de investigación, definición de variables e hipótesis —sólo para tesis cuantitativas—, método, muestra/unidades de información, técnica/s de recogida/construcción de información, técnica/s de análisis de la información, procedimiento, aspectos éticos)
ix. Carta Gantt
x. Referencias bibliográficas
xi. Anexos

Para las tesis teóricas, por su parte, los elementos son levemente diferentes:

i. Portada (nombre del proyecto, institución a la que está vinculado, autor/a o autores/as, ciudad/país, fecha, etc.)
ii. Índice
iii. Resumen y palabras clave
iv. Introducción
v. Contextualización o fundamentación
vi. Formulación del problema (que incluye: pregunta de investigación, objetivo/s general/es, objetivos específicos y relevancia o justificación)
vii. ¿Marco metodológico?
viii. Estado del arte
ix. Línea o desarrollo argumental
x. Aspectos éticos (si fueren pertinentes, lo cual es muy poco común)
xi. Carta Gantt
xii. Referencias bibliográficas
xiii. Anexos

Finalmente, en los análisis de caso, los elementos varían un poco también. Suelen ser:

i. Portada (nombre del proyecto, institución a la que está vinculado, autor/a o autores/as, ciudad/país, fecha, etc.)
ii. Índice
iii. Resumen y palabras clave
iv. Introducción
v. Contextualización o fundamentación
vi. Formulación del problema (que incluye: pregunta de investigación, objetivo/s general/es, objetivos específicos y relevancia o justificación)
vii. Presentación del caso
viii. Líneas tentativas de análisis teórico
ix. Aspectos éticos
x. Carta Gantt

xi. Referencias bibliográficas
xii. Anexos

[Las diferencias parecen menores, pero son sustanciales, como veremos más adelante.]

B2.1. Nota a colación de la historicidad y contingencia de la práctica científica: lo que «queda fuera» o «no cabe» en estos formatos de proyectos y qué hacer al respecto

Es muy común que algo que un/a tesista quiere hacer no se lleve bien con los formatos de proyecto exigidos… Es éste un reclamo muy común: tesistas que quieren poner dos preguntas de investigación en lugar de una, que pretenden utilizar diseños flexibles, que abogan por investigaciones participativas, que no encuentran una técnica de análisis apropiada… y que no saben cómo «meter» eso en un formato que, *a priori*, parece rechazar ciertas cosas al tiempo que bienviene calurosamente ciertas otras. Es decir, siempre hay elementos que «no se llevan bien» con los formatos. Esto es fácil de explicar si uno entiende los formatos como los he presentado aquí: *como dispositivos*. En efecto, en tanto dispositivos, los formatos son generativos —tienden a favorecer un tipo particular de práctica científica y a crear un tipo particular de mundo— al tiempo que son represivos —tienden a excluir ciertos otros tipos de práctica científica y a obturar ciertos tipos de mundo—. Sin sorpresas hasta ahí.

En estos casos, y esto es muy, pero muy importante, *manda la inquietud rubiana*. No hay que poner la carreta delante de los bueyes, como dice el dicho, el *cómo* delante del *qué*. No debe abandonarse una inquietud porque «no cabe» en la práctica científica establecida. Esa incompatibilidad *es un problema de la práctica científica* (concretamente, del formato), *nunca de la inquietud*, *nunca de la idea*. Las ideas, las inquietudes, *no son ni buenas ni malas al margen de un ordenamiento legislativo… que las hace buenas o malas*. Las ideas, las inquietudes, son, a lo sumo, *agresivas para un statu quo* o *incompatibles con un juego de lenguaje*. Respecto de éste —concretamente, el juego de lenguaje de la ciencia— sí pueden resultar inadecuadas, impropias, impertinentes, insuficientes, etc.

Así, repito: si inquietud rubiana y formato «no se llevan bien»… *el problema es el formato*. Y, por tanto, *hay que reformarlo*. En definitiva, no hay que poner al método por sobre la idea, no hay que resignar una inquietud porque no se conforma a lo establecido por el discurso científico-metodológico. Proceder así es fijar la historia: no hacer algo… *porque no se ha hecho* (idea bizarra donde las haya, pero muy defendida). Lo que hay que hacer es… *inventar nuevos modos*, es decir, mover la rueda de la práctica científica: ése debería ser el norte programático.

Pues bien, ¿qué «no cabe» en estos formatos que he presentado? ¡Montones de cosas! Ya antes mencioné una: los modelos de investigación participativa. ¿Qué más? Me centraré en dos que suelen aparecer muy a menudo: *los diseños flexibles* y *las técnicas de análisis de la información* (*el* agujero negro de los manuales de metodología).

i. *Los diseños flexibles*. Un «diseño flexible» es una serie de pasos… abiertos a lo inesperado. ¡Es casi una contradicción!...[41] *pero es posible*: se trata de proyectos que prescriben una serie de cosas por hacer, en un cierto orden, aunque dejan explícitamente abierta —es decir, por escrito— la posibilidad de alterarla en diferente grado y según las circunstancias. El ejemplo paradigmático en este sentido es la IAP[42], que en su formulación inicial —la de Kurt Lewin— ya incluía un diseño «en espiral» que permitía ir tomando decisiones respecto de la investigación en base al análisis de su decurso. También la etnografía suele requerir un diseño flexible. Aunque, en resumen, yo diría que esta cualidad es extensible a proyectos/investigaciones de cualquier tipo (también *cuantis*, por si alguien se lo está preguntando): *cualquier proyecto puede declararse «flexible»*. ¡Y así debería ser en la mayoría de los casos! De lo contrario, se hace sospechar que

41 Es lo que Nora Mendizábal (Mendizábal, 2006, p. 70) llama «la paradoja de los diseños flexibles»: tener que congeniar las características «flexibles, evolutivas, cambiantes, propias de estudios desarrollados en escenarios naturales» con el requerimiento de tener que «elaborar un diseño (proyecto) de investigación explícito y comunicarlo en forma escrita».

42 Para una muy buena introducción histórica y teórica a la IAP, ver *Hacer para transformar. El método en la psicología comunitaria* de Maritza Montero (2006).

sabemos mucho ya… *de lo que supuestamente queremos saber*. Lo normal debería ser lo opuesto: que la realidad nos sorprenda y, en lo concreto, deje mal parado a nuestro proyecto. Si no, ¿para qué investigar *in the first place*?

Veamos ejemplos. Dentro de un enfoque cualitativo, puedo decidir hacer más entrevistas de las que tenía pensadas o hacérselas a personas que no había considerado previamente (quizás porque no sabía que existían o qué rol jugaban en el problema investigado). También puedo cambiar la guía que diseñé para realizar dichas entrevistas porque noto que no cubre áreas relevantes. Puedo sumar entornos o personas a una observación participante. ¡Puedo hasta cambiar la mirada teórica! Más radicalmente, puedo darme cuenta de que el proyecto estaba del todo mal orientado y ¡decidir hacer otra investigación!, es decir, formular una pregunta más acorde a lo que estoy viendo que sucede.

Es poco común que esto pase —abandonar o subvertir un proyecto «a mitad del río»—, pero no es para nada extraño que los/as tesistas se percaten, en la instancia de campo, de que su proyecto era inviable o de que no abordaba aspectos importantes del problema, incluso, se dan cuenta de que el problema no era tal o de que había otros más acuciantes para los/as investigados/as. En cualquier caso, es raro que den por tierra el proceso de tesis aun en estos casos: hay demasiado que perder —tiempo, dinero, esfuerzo, ideas queridas que no se pueden abandonar sin desestructurarse— y suele ser más posmodernamente inteligente adherirse a un mal plan… que hacer lo que habría que hacer, que es quemar y empezar de cero.

Como fuere, esta misma flexibilidad vale, como he dicho, para proyectos que utilizan modelos cuantitativos. Bien podría un/a tesista juzgar que debe aplicar más cuestionarios o emplear otro modelo estadístico. Puede pasar —tal como pasó en una tesis que guié— que los/as tesistas se percaten de que el instrumento elegido… es incomprensible para las personas investigadas (no entendían lo que decía). Puede pasar y pasa, que los/as tesistas «se cambien de bando» y «transformen en *cuali*» una investigación *cuanti* por las razones que sean (o al revés).

En fin, si bien se ha asociado la flexibilidad del diseño a «lo *cuali*», yo entiendo que *es una cualidad que puede (y debería) tener cualquier investigador/a*. Ser flexible no es indicación de «ser *cuali*»: *es indicación de no ser cabeza dura*. En efecto, si en el curso de la investigación, algún aspecto del proyecto se muestra improducente, aparece como un obstáculo o no parece estar a tono con lo que se está aprehendiendo… no veo por qué debería mantenerse.

Pues bien, esta cualidad, a mi juicio tan deseable, se halla en cierta contradicción con la idea de un plan, es decir, de un proyecto. Sí, pero no del todo: uno puede diseñar un proyecto de forma honesta y rigurosa, al máximo de sus capacidades y teniendo en cuenta todo lo que uno debería… para darse cuenta después de que es un/a ser humano/a y que ha pasado algo por alto o fallado en ver tal o cual cosa. Así, la «solución» a esta aparente contradicción es generar un proyecto de forma rigurosa, pero mantenerse abierto/a a cambiarlo si se juzga necesario. Y, muy importantemente, dejar por escrito, *en el proyecto*, esa predisposición. Pero, ojo, no cuenta aquí el diseñar un mal proyecto —por ejemplo, en base a una insuficiente revisión bibliográfica— para decir luego: «Ah, esto no lo sabía.» Eso no es flexibilidad: eso es, simplemente, *un mal proyecto*

ii. *Las técnicas de análisis ad hoc*. Por lo general, todo va muy bien con los proyectos… hasta que hay que precisar cómo se analizará la información. Una formulación del problema, un marco teórico, un modelo metodológico…. *trunco*, que llega con aire hasta las técnicas de recogida/producción de información *y ahí se vence*. Esto es más común en modelos *cuali* que en modelos *cuanti*, ya que los segundos tienen una serie de técnicas más o menos fijas y pautadas —el grado de estandarización es mayor—, además de relativamente limitadas, como veremos. En los modelos *cuali* es mucho más lo que se puede hacer con la información y mucho más difuso cómo hacerlo (una «arbitrariedad» y «opacidad» que se han transformado en objeto de críticas). En cualquier caso, se trata, como he dicho, del agujero negro de los manuales de metodología: *el análisis*. En este sentido, la pregunta es quizás la más habitual de todas: «¿Qué haré con la información —las

notas de campo, las transcripciones, las fotos, los videos…— una vez que las/os tenga?

Pues bien, ¿qué se hará? ¿Qué hacer con todo ello? En el mejor de los casos, como veremos, habrá técnicas ya inventadas por los grandes nombres de las ciencias sociales, usadas en muchas investigaciones y lo suficientemente legitimadas como para no tener que dar demasiadas explicaciones: se trata del *canon establecido*, de las cosas «como deben ser». Y esto es así en muchas investigaciones, para las que basta con explicitar qué técnica se usará, explicar en qué consiste y por qué es pertinente a la investigación de que se trate. Y santo remedio.

En el peor de los casos, la investigación será tan singular que el/la tesista no encontrará ninguna técnica legitimada para analizar su información. Esto es así en muchas ocasiones y los/as tesistas lo pasan bastante mal porque no saben «de dónde agarrarse». Y hacen bien en pasarlo mal porque efectivamente, *no hay* «de dónde agarrarse». Es en este punto, justamente, en que el formato y sus exigencias vuelven a hacerse sentir: uno se encuentra sin una técnica ya inventada que poner en el apartado *Técnica de análisis de la información*.

¿Qué hacer? Lo primero, y al igual que en el punto anterior, es reconocer que, si la técnica no existe, si lo que un/a tesista pretende hacer para analizar su información no pertenece al canon, *habrá que inventarlo*. No hay que resignar una buena idea —en este caso un procedimiento de análisis pertinente, promisorio, bien pensado y diseñado— *porque a nadie se le ocurrió antes o porque no es muy famoso*. De hecho, las técnicas más consolidadas… ¡alguna vez empezaron a ser! (a menos que se sostenga que se hicieron durante la Creación, junto al resto de las cosas del mundo). Alguien (más comúnmente, «álguienes»), en algún momento, las inventó y otros/as tantos/as le creyeron y siguieron el camino. Camino que, después, de tan andado, parece sin tiempo. Así, la regla general sería: «No hay ningún obstáculo para empezar huella.» O, más bien: «Hay tantos obstáculos como quieran poner quienes evalúan los proyectos, pero no hay ninguno de tipo epistemológico,

político, teórico o metodológico.» (Lo cual, es justo confesarlo, en entornos tendientes al integrismo teórico-metodológico, no vale absolutamente nada.)

En todo caso, se empieza huella *explicando lo que uno hará* (o hizo, si se trata de una tesis ya realizada). Así, la forma de sortear esta limitación del formato es *explicando*, ¡nunca abandonando la idea! Y, como se hará huella, habrá que explicar más que cuando uno puede decir, simplemente: «Utilizaré análisis de contenido según tal o cual autor/a», o: «Utilizaré la técnica de análisis argumentativo de tal o cual autor/a». En este sentido, y como veremos, el apartado *Procedimiento* suele ser muy útil en estos casos: permite dar cuenta *de los pasos* que se siguieron para llegar desde la información… a las conclusiones. Algo vital en estos casos, toda vez que hay que hacer transparente un procedimiento que, hasta ese momento, ¡sólo uno conoce! y que, por ello, hay que «vender». De este modo, la tarea consiste en *convencer* a los/as lectores/as que desconfían de lo nuevo de que lo que uno ha hecho es pertinente, tiene sentido y está bien realizado. Con suerte, el invento será útil para otros/as investigadores/as y la técnica dejará de ser *ad hoc* —instituyente— para ser legitimada —instituida—. Y así hasta el fin de los tiempos.

En resumen, si el formato pide una técnica de análisis de datos (como regularmente lo hacen) y no existe ninguna que se adecúe a las necesidades de la investigación, no hay que retroceder hacia terreno seguro —hacia una técnica consolidada— sino *avanzar* hacia una técnica que, quizás, acabe siendo canónica

He comentado con cierto detalle tres ejemplos de incompatibilidad entre un formato y lo que un/a tesista pretende hacer: *las investigaciones participativas*, *los diseños flexibles* y *las técnicas de análisis ad hoc*. La conclusión más importante, para estos casos y otros similares (de improbable casamiento entre una idea y una ley), es la siguiente: *hay que priorizar la inquietud* (que es el futuro) y no el método (que es el pasado). Es decir, hay que instituir, si corresponde, amerita y vale la pena, y no ser absorbido en lo instituido porque es más cómodo, más práctico, más simple.

B2.2. La investigación como artesanía… y la idea de justificación

Para las situaciones que acabo de presentar y otras similares, es útil pensar la investigación —y particularmente la metodología— *como un oficio* o *como una forma de artesanía* (y no *como un receta*). Estas metáforas se acercan a una idea que he presentado antes —la de «truco» de Becker—, en el sentido que no remiten a algo fijo e inmutable sino a algo más difuso y cambiante. La primera metáfora fue propuesta por Bourdieu (Bourdieu y Wacquant, *op. cit.*) y la segunda por Wright Mills (*op. cit.*) y luego por Jesús Ibáñez (1986). Veamos.

Una receta es una secuencia de indicaciones acerca de cómo hacer algo. Así, una receta de cocina, pero también unas instrucciones para armar un mueble o un tutorial de *YouTube* para sacarnos de encima un virus informático. Pero todos/as sabemos que un/a cocinero/a no sólo sabe seguir indicaciones, también sabe qué hacer cuando la receta no puede llevarse a cabo según está escrita porque, por ejemplo, falta un ingrediente. Lo mismo si no tenemos un martillo o si las instrucciones del tutorial no dan los resultados esperados y nuestro ordenador muere para nunca resucitar. Ahí entra el *savoir faire*, el *oficio*, la *artesanía*, el *truco*.

En un sentido global, yo diría que estas metáforas tienen en común el insinuar que la investigación —y la metodología también— *tienen algo de improvisación razonada* (o de *desvío meditado* de la receta). Improvisaciones razonadas y desvíos meditados que producen los efectos deseados y solucionan un problema. También diría que la tarea de investigar, así pensada, no se aprende como una receta («Haz esto y luego esto y no hagas nada que no te diga»), sino *que se aprende mediante la práctica* y mediante el pensamiento creativo y orientado a casos concretos.

Al respecto, dice Bourdieu (p. 164):

> Puesto que se trata de comunicar esencialmente un *modus operandi*, un modo de producción científica que presupone un modo de percepción y un conjunto de principios de visión y división, no hay otra manera de adquirirlo que viéndolo funcionar en la práctica u observando cómo (sin que, para ello, sea necesario emplear principios formales) este habitus científico, llamándolo por su nombre, «reacciona» ante decisiones prácticas: cierto tipo de muestreo, determinado cuestionario, etcétera.

> La enseñanza de un oficio o, como diría Durkheim, de un «arte», entendido como «práctica pura sin teoría», exige una pedagogía que nada tiene que ver con la que se aplica a la enseñanza de *conocimientos*. Como puede observarse claramente en las sociedades carentes de escritura y escuelas —pero cabe señalar que esto también se aplica a lo que se transmite en las sociedades con escuelas e, incluso, en las escuelas mismas—, numerosos modos de pensamiento y de acción —a menudo los más vitales— se transmiten de la práctica a la práctica, mediante modos de transmisión totales y prácticos basados en el contacto directo y duradero entre quien enseña y quien aprende («Haz lo mismo que yo»).

De este modo, hay una parte formalizable y formalizada —la receta instituida, el método, la técnica, el canon— pero también un espacio para la creatividad y la novedad. Continúa Bourdieu (p. 165), respecto de los/as sociólogos/as, pero yo diría que puede extenderse a un «maestro» de cualquier disciplina:

> El sociólogo que intenta transmitir un habitus científico se asemeja más a un entrenador deportivo de alto nivel que a un profesor de la Sorbona. Enuncia pocos principios y preceptos generales. Puede, desde luego, enunciar algunos, como lo hice en *El oficio de sociólogo*, pero a sabiendas de que no debe limitarse a ello (en cierto sentido, no hay nada peor que la epistemología, cuando se convierte en un tema de disertación y en un sustituto de la investigación). Procede mediante indicaciones prácticas, en una forma muy similar a aquella de un entrenador que reproduce un movimiento («En su lugar, yo haría esto»...) o mediante «correcciones» aplicadas a la práctica en curso y concebidas conforme al espíritu mismo de la práctica («Yo no formularía esa pregunta, al menos no en esos términos»).

Podemos ver que aparece, en el *modus operandi* de la investigación, algo indefinido e indefinible, algo que no cabe en ninguna receta/partitura y a lo que sólo puede contestarse *haciendo*, proponiendo, escuchando consejos («trucos»)… y arriesgándose.

Wright Mills, por su parte, recorre un camino similar (p. 206):

> (El investigador social) cree que es mucho mejor la información de un estudioso activo acerca de cómo procede en su trabajo que una docena de «codificaciones de procedimiento» hechas por especialistas que quizá no han realizado ningún trabajo de importancia. Únicamente mediante conversaciones en que pensadores experimentados intercambien información acerca de su manera real de trabajar puede comunicarse al estudiante novel un concepto útil de método y de la teoría.

Finalmente, Jesús Ibáñez (*ibíd.*, p. 14) sostiene que el *cómo* de una investigación no debe ser necesariamente un «procedimiento canónico» o una «prescripción», sino que puede ser una «pista» que ponga al/a la investigador/a en un camino que no esté del todo trazado, es decir, que abra «una red plural de procedimientos», de los que habrá de elegir para «cada caso concreto». En este sentido, Ibáñez entendería el diseño —la partitura o «los procedimientos estereotipados»— *como punto de partida* —un «lugar de despegue»— (no como mandato obligado); un punto de partida desde el que se pueden «intentar nuevos procedimientos, adaptándolos a la situación concreta de investigación». De este modo, los procedimientos canónicos son el principio —no el final— de una investigación.

En resumen, y siguiendo a estos tres autores, podría pensarse que la «artesanía» o el «oficio» comienzan donde termina el canon: en los intersticios de lo que está reglado, o en su final, aparece la creatividad, lo nuevo, la solución *ad hoc*. Yo creo que puede verse de otro modo: artesanía y oficio se relacionan *de forma compleja y variable* con el canon establecido. A veces van juntos y se superponen, a veces se alternan. Otras veces se excluyen… y la artesanía y el oficio pueden *reemplazar o subvertir el canon*. Pero, para ello, *hay que conocer muy bien el* canon, toda vez que no se cambia ni supera lo que no se conoce o no se entiende. Es decir, se debe ser un/a investigador/a experimentado/a… algo poco común en el caso de los/as tesistas (que, por ello, tienden a «sujetarse» de las recetas y cánones y arriesgar más bien poco). Así, en definitiva, los formatos habrán de entenderse como guías; guías que son a su vez muletas… de las que uno debería deshacerse en cuanto pueda (y lo/a dejen).[43]

43 Hay aún otros modos —además del que aquí propongo: el de una forma idiosincrática, no recetada, de proceder— en que la idea de artesanía puede vincularse a la investigación social. Creo que dichos modos generan excedentes de sentido muy interesantes. Por ejemplo, en *El artesano* (2008), Richard Sennett analiza con cuidado el trabajo artesanal. Por lo demás, el libro no se refiere a la investigación específicamente. De todas maneras, algunas de las características que adjudica a este tipo de trabajo resultan muy provocadoras aplicadas a la investigación. Mencionaré algunas. Sennett sostiene que el trabajo artesanal está «amenazado» por la producción en masa (p. 31). Defiende que lo que —esencialmente— distingue a dicho trabajo es una desinteresada vocación por hacer bien las cosas, una «aspiración a la calidad» (p. 36) , un «motivo impulsor» (p. 197) que no es más que

Como fuere, todas estas ideas remiten a una «salida de los límites», a la creación, a la institucionalización, a la resistencia, en fin, a la desviación de la norma (o a la invención de una nueva). Por tanto, los/as tesistas que opten por la artesanía y el oficio… serán habitualmente más atacados/as. Este reflejo reaccionario de lo instituido —materializado en una mayor cantidad de objeciones a un proyecto o tesis— me lleva a un punto central sobre el que haré bastante énfasis en lo que sigue: las ideas de *defensa* o *justificación*.

En el caso de que un/a tesista opte por los senderos canónicos, es esperable, como he sostenido, que sufra menos embates. En el caso contrario, evidentemente, lo opuesto será cierto. Pero, en ambos, lo más importante es que el/la tesista *pueda explicar y justificar lo que ha hecho*, es decir, que pueda defender razonablemente las decisiones tomadas, sobre todo, ante evaluadores/as poco afectos/as a la divergencia. A pesar de esta igualación, es probable que la justificación y la defensa sean aun más necesarias en el caso de proyectos díscolos, basados en «criterios artesanales».

¿En qué consiste esta tarea de justificación/defensa? Pues, simplemente, *en poder mostrar qué se hará*. Por ejemplo, mediante qué procedimiento —haciendo qué, concretamente— se llegará de las transcripciones de unas entrevistas a lo dicho en la conclusión. Legitimado o artesanal, *debe ser posible hacer transparente el procedimiento*

«hacer un buen trabajo» (p. 197). El autor sostiene, por otra parte, que el trabajo artesanal está fundado en una «habilidad desarrollada en alto grado» (p. 32) y que siempre obtiene mejores resultados si es realizado en conjunto (p. 38, p. 47) (!). Más adelante, defiende que dichas habilidades se aprenden en buena medida a través de la práctica (p. 78, p. 101), que existe una serie de sanciones para quienes no las adquieren en el grado requerido (p. 81) y que, ante problemas novedosos, debe uno salirse de los moldes e improvisar (p. 289), toda vez que no puede tenerse un «acabado» «conocimiento (…) de los detalles» al momento de «embarcarse» en una «empresa» (p. 322) (!). Muy interesantemente, habla de las «siete lámparas» que, siguiendo a Ruskin, deberían guiar al/a la artesano/a, entre ellas (pp. 144-145): «la lámpara del sacrificio», la «de la belleza» y la «de la memoria». También sugiere que un/a buen/a artesano «evita el perfeccionismo» y «sabe cuándo parar» (p. 322-323). (¡Que los/as tesistas te oigan, Richard Senett!) Finalmente, propone su «tesis más controvertida»: la de que «prácticamente todos los seres humanos pueden llegar a ser buenos artesanos.»

Creo que es evidente que todas estos rasgos que Sennett atribuye al trabajo artesanal pueden aplicarse a la investigación social y producir reflexiones muy interesantes.

a seguir, de manera de poder resistir las acusaciones de opacidad o arbitrariedad. Y esto, como he dicho, es aun más vital, si cabe, si uno está caminando por las fronteras del juego de lenguaje de la ciencia o, directamente, se ha declarado *outsider*.

B2.3. Elementos que componen un proyecto de investigación de tesis

RUBIA: Gloria, gloria, aleluya.
YO: Sí, aquí viene el famoso *cómo*.
RUBIA: Demos gracias.

Llegando, ¡finalmente!, al nivel más concreto de la formulación de un proyecto, a continuación desarrollaré los tres modelos —tesis empíricas, tesis teóricas y tesis centradas en casos— aunque el primero en mucho mayor detalle. Empezaré por los proyectos de tesis empíricas que, considero, «contienen» (hasta cierto punto) a los otros dos, a pesar de las diferencias que he mencionado. Como regla general, explicaré en qué consiste cada elemento (qué es) y qué se espera de él (qué condiciones debe cumplir). Cuando sea pertinente, detallaré los requisitos formales del elemento correspondiente, haré algunas recomendaciones, comentaré los errores más comunes y proveeré algunos ejemplos. Finalmente, tras la presentación de lo que suele exigirse en el caso de proyectos de tesis empíricas, abordaré los elementos diferenciales vinculados a proyectos de tesis teóricas y a los centrados en análisis de casos (puntos *B2.16* y *B2.17*).

B2.4. La portada

La portada y lo que contiene es la carta de presentación del proyecto y, por ello, debe cuidarse particularmente. Una portada defectuosa (por ejemplo, con errores de ortografía) causa una mala primera impresión y puede predisponer al/a la lector/a de forma negativa (no hay nada peor que hacer enojar a un/a evaluador/a desde el principio…). En primer lugar, hay que asegurarse de que la portada se atenga a lo solicitado por el formato o la institución correspon-

dientes. Esos requerimientos formales pueden ser más o menos específicos (en ocasiones se proveen modelos de portadas), pero, en cualquier caso, es útil respetarlos. En segundo lugar y en lo que no esté explícitamente solicitado, conviene ajustarse a ciertas reglas generales que son más o menos las mismas que para cualquier otro trabajo académico: adecuación formal… y «buen gusto» (algo fácil de decir, pero bastante difícil de precisar).

Requisitos

Los elementos a incluir en la portada varían pero suelen ser:

—Nombre y logo de la universidad en la que se desarrolla el proyecto
—Título/nombre de la investigación
—Tipo de investigación (por ejemplo, «Proyecto de tesis para optar al grado de…»)
—Nombre del/de la autor/a o nombres de los/as autores/as
—Nombre del/de la profesor/a guía
—Nombre del/de la metodólogo/a (si correspondiere)
—Ciudad o país
—Fecha o año

Recomendaciones

—Si los hay, cíñete a los requisitos formales
—Si no los hay, incluye la información básica (que he presentado en la lista anterior)
—Cuida la ortografía, particularmente las tildes y las mayúsculas: ¡la portada es la cara de tu proyecto!
—Si ignoras si los/as evaluadores/as del proyecto son gente inclinada a valorar la originalidad y el pensamiento divergente, opta por una portada sobria: no uses diferentes tipografías, no uses tipografías exóticas que asusten a los/as conservadores/as (como ésta, *ésta* o **ésta**) y evita las páginas de colores. En un sentido general, huye del barroquismo: se supone que una tesis es algo serio y, en este punto, es mejor aburrir que horrorizar

—Pon, si te dejan, una hoja en blanco tras la portada (cuidando que no lleve número de página). En las versiones impresas del proyecto (y de la tesis final también), esa hoja hace que la portada se vea mejor porque no se trasluce nada de la página que está detrás. Si no se puede dejar una hoja en blanco, opta por un papel más grueso para la portada. Si el trabajo se imprime como algo parecido a un libro, con tapas duras y demás, ignora este consejo

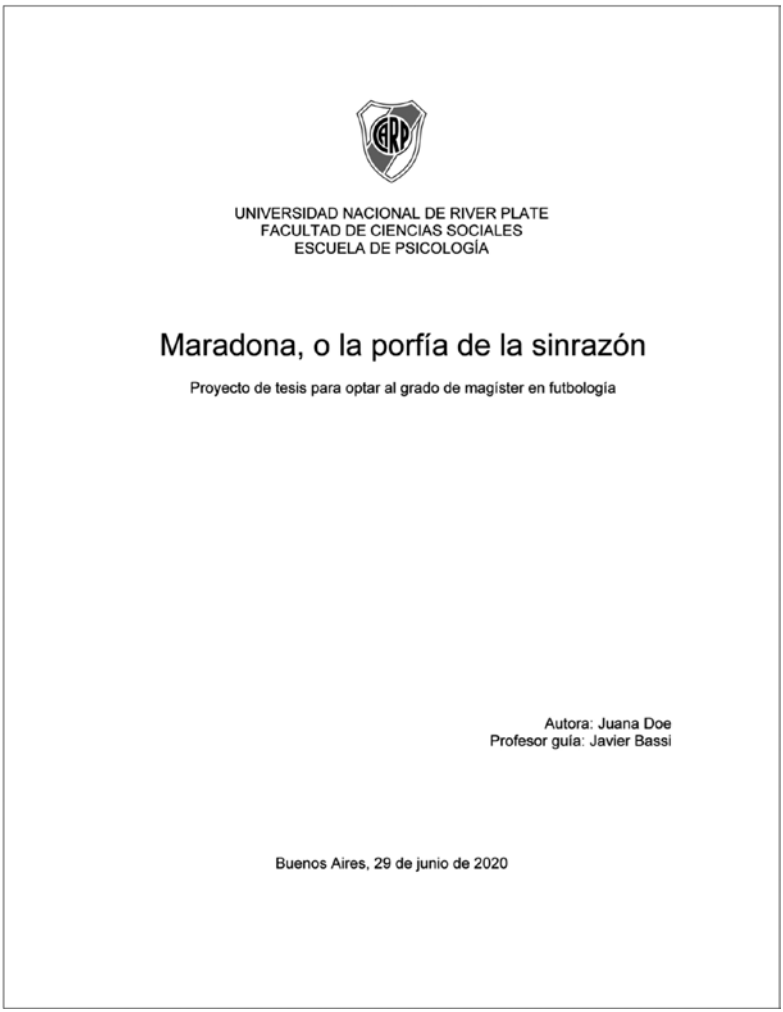
Errores habituales

—Elementos formalmente requeridos faltantes (imperdonable)
—Elementos formalmente requeridos incompletos o no adecuados a lo solicitado
—Errores de ortografía (particularmente, mayúsculas innecesarias o faltantes y ausencia de tildes en las palabras)
—Logos pixelados (usa un logo de alta resolución)
—Logos desproporcionadamente grandes o demasiado pequeños (mira la portada al 50% en tu pantalla: ¿los diferentes elementos se ven armónicos entre sí?)
—Logos deformados: en ocasiones, al agrandar o achicar los logos, se alteran las proporciones de la imagen original por lo que ésta aparece aplanada o «estirada» (agranda o achica el logo desde uno de sus ángulos para mantener las proporciones de la imagen original)
—Muy común: puntos tras el título o tras los nombres del/de la autor o de los/as autores/as: *los títulos, subtítulos y nombres no llevan puntos finales porque no son oraciones.* (Por lo demás, es ésta una ley de la Inquisición lingüística que se aplica *a todo el proyecto.*)
—Comillas en el título: a no ser que se requiera explícitamente, los títulos no llevan comillas (las comillas están reservadas para cuando se cita o para cuando se usa una palabra de un modo no convencional). A lo sumo, usa cursivas. Yo recomiendo sólo un tamaño de letra mayor… *y nada más*
—Barroquismo: tipografías exóticas, varias tipografías diferentes, tamaños de letra desproporcionados, páginas de colores,

diferentes colores en las letras, fotografías poco pertinentes, etc. Los límites de la creatividad son insondables…

Buen ejemplo

Presento a continuación una portada que ilustra bien lo que he sugerido.



UNIVERSIDAD NACIONAL DE RIVER PLATE
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
ESCUELA DE PSICOLOGÍA

Maradona, o la porfía de la sinrazón

Proyecto de tesis para optar al grado de magíster en futbología

Autora: Juana Doe
Profesor guía: Javier Bassi

Buenos Aires, 29 de junio de 2020

De todo lo que la portada incluye, es de particular interés el nombre o título de la investigación. Me detendré en ello.

B2.4.1 El título o nombre del proyecto (y futura investigación)

El título/nombre (en adelante, *título*) es un aspecto clave del proyecto: debe resumir su contenido, representar su razón de ser y, además y como si eso fuera poco, «tener gancho». Entremos en detalles.

En primer lugar el nombre debería dar una primera idea de lo que el proyecto se propone lograr, es decir, de su objetivo cognoscitivo básico. En este sentido, quien lo lea debe pensar: «Ah, ya entiendo qué quiere saber y/o hacer.» Es importante destacar que, cuando los/as investigadores/as buscan material para sus trabajos no leen toda investigación que parezca relevante a sus fines: por lo general, se limitan a leer el título, el resumen y las palabras clave. Por ello, es importante que estos elementos —particularmente el título— sean muy claros y permitan hacerse una idea precisa y rápida acerca de la investigación. Para representarse la importancia del título, es útil pensar en las razones que nos llevan a elegir un libro… de cientos: *ese peso tiene*. Es por esto que yo, por ejemplo, leería *En busca del tiempo perdido* de Proust o *Escritos subnormales* de Manuel Vásquez Montalbán.

En segundo lugar, además de representativo del contenido del proyecto, *el nombre debería atraer*, es decir, llamar a seguir leyendo. En este sentido, existe un cierto margen para ser imprecisos/as y hasta poéticos/as: a diferencia de la pregunta y de los objetivos, el título permite jugar con los límites. En la misma línea no es necesario entrar en mucho detalle (por ejemplo, acerca del tipo de persona que formará parte de la investigación o el entorno en el que se llevará a cabo). Como fuere, es importante mantener presente que el título es, por lo general, lo primero que se lee *y debe reunir adecuación formal y atractivo*.

Esto, claro, no es fácil de hacer. En ocasiones es mejor poner un título provisorio (y aburrido) a la espera de algo mejor. ¿Por qué? Porque uno tiene una mejor idea de la investigación… *una vez que la ha terminado*. También antes, al terminar el proyecto. Raramente se conoce todo lo que va a realizarse *antes de realizarlo*. En este sentido, puede ser bastante difícil poner un nombre que *represente* a una investigación… que aún está en pañales. En ocasiones, la mejor forma de *representar* lo hecho… es esperar a

haberlo hecho. En ese momento se está en mejor condición para poner un título acorde.

Por ello, yo aconsejo no romperse la cabeza: es útil dar con un buen título desde el principio, pero si no es el caso, se puede salir del paso con un título provisorio que podrá ser cambiado más adelante. Todo es cambiable… *hasta que deja de* serlo, que es cuando uno presenta su proyecto terminado a evaluación. Pero, antes de eso, suele pasar mucho tiempo y, sobre todo, mucha agua bajo el puente.

En lo formal, existen dos formatos básicos: uno convencional (que describe de forma más o menos directa el nudo/objeto del proyecto) y otro, por así decirlo, más «licencioso», que permite algún rodeo metafórico (y que incluye dos partes, separadas con dos puntos, la segunda de las cuales es más precisa). Veamos los requisitos y algunos ejemplos.

Requisitos

—El título debería *representar* de modo claro el objetivo central del proyecto, es decir, aquello que se quiere saber (o, para tesis teóricas o análisis de casos, aquello que se tratará). En este sentido, opera para situar al/a la lector/a inadvertido/a

—Debería, al tiempo, *ser atractivo*, llamar a seguir leyendo y no ser tedioso, complicado de leer o muy detallado. Para lograr esto último, entre otras cosas, el título no debería ser demasiado largo (como máximo, un par de líneas): como regla general, mientras más corto, mejor

Recomendaciones

—Identifica los elementos básicos de tu investigación: ¿qué quieres saber?, ¿cuál es el constructo mediador (si lo hubiere) mediante el que lo indagarás? (actitudes, representaciones sociales, discurso, narrativas…), ¿qué personas/teorías/procesos estarán implicadas/os?, ¿en qué contexto se llevará a cabo la investigación? Lo habitual es que al menos algunos de estos elementos estén representados en el título

—No te «cases» con el primer nombre que se te ocurra: genera alternativas, pide consejo, lee las opciones en voz alta o a otras personas, mantente abierto/a a «*insights* milagrosos»
—Sé creativo/a: el título permite cierta libertad que la pregunta o los objetivos no. ¡Úsala! Ya habrá tiempo para ser más preciso/a
—No temas cambiar el título en estadios avanzados del trabajo: es probable que, al avanzar con el proyecto, vivas una epifanía o una iluminación que te abran los ojos a qué es lo que distingue tu proyecto. Lo importante es que el título definitivo sea coherente con el trabajo realizado… y te deje conforme
—Si estás convencido/a, mantente firme antes las críticas y piensa en argumentos para defender tu opción ante evaluadores/as ariscos/as

Errores habituales

—Títulos vagos o inespecíficos que no dicen suficiente acerca del proyecto
—Títulos con excesivo nivel de detalle que aburren o confunden
—Títulos entre comillas (como dije antes, las comillas se utilizan para citar o bien para marcar una palabra usada en un sentido no convencional… *y para nada más*)
—Títulos con punto final (como dije, los títulos y subtítulos no llevan puntos finales, lo cual es válido también para todos los títulos y subtítulos del cuerpo del proyecto)
—Títulos con errores de ortografía (en la era de los procesadores de texto con correctores son imperdonables y causan una muy mala primera impresión)
—Títulos con puntuación excesiva (si el título es corto, es extraño que requiera comas o puntos seguido)

Buenos ejemplos

—En el formato convencional: *Identidad de género en mujeres que han padecido cáncer de mamas*, *Significado que otorgan mujeres dirigentes a su rol en campamentos de la Región Metropolitana*

de Santiago o *Los movimientos estudiantiles en Chile: presente y perspectivas*

—En el formato «licencioso»: *El buen camino: una historia de vida que ilustra los efectos de la (in)disciplina sobre la producción de conocimiento* o *Niños de cristal: narrativas de progenitores/as de niños/as que padecen osteogénesis imperfecta*

En estos dos últimos ejemplos se ve más claramente lo que decía antes acerca de la opción «licenciosa»: este formato, ampliamente utilizado en la investigación en ciencias sociales, contiene una parte más «poética», por así decirlo, que refiere vagamente (metafóricamente) al problema de investigación y otra, más precisa, que se parece a un título convencional, completa la primera y hace el título más «aceptable» académicamente. Es importante destacar que, sin esta segunda parte, el título podría considerarse inadecuado por no contener información suficiente: *El buen camino* o *Niños de cristal* no dejan en claro acerca de qué versarán los proyectos.

Malos ejemplos

—*Recursos de afrontamiento ante el estrés laboral, utilizados por profesionales psicólogos/as y psiquiatras, con niveles altos y bajos de ansiedad, que trabajan en hospitales públicos de la Comuna de Independencia.* El título es muy largo y detallado: parte de la información provista no es necesaria para la comprensión del objeto básico de la investigación y puede explicitarse más adelante —habitualmente, en la formulación del problema, en la que no hay espacio para jipismos—. Una alternativa: *Recursos de afrontamiento ante el estrés laboral de psicólogos/as y psiquiatras que se desempeñan en hospitales públicos*

—*La terapia sistémica* o *Los/as mapuche.* Son muy breves e imprecisos: ¿*qué*, de la terapia sistémica o de los/as mapuche, se pretende saber? Así formulados, los objetos de investigación son enormes, en tanto no puede ser *toda* la terapia sistémica o *todo* acerca de los mapuche lo que se investigará

En cualquier caso, estas indicaciones son, ¡como todo este apartado procedimental!, relativas: hay elementos contextuales (institucionales, es decir, normativos) que intervienen para decir qué es y qué no es un título aceptable y, por otra parte, cuestiones idiosincráticas de los/as tesistas que también juegan un rol importante: algunos/as pueden sentirse más cómodos/as o conformes con uno u otro formato o título, algunos/as pueden decidir ir contra lo normativo o lo esperado por alguna razón particular (un mayor impacto, por ejemplo). Yo, por caso, titulé mi tesina de doctorado *Todas putas. Etnografía organizacional no autorizada de una multinacional…* ¡y así pasó!: esa (notable) circunstancia y el título mismo expresan qué tipo de persona soy y también en qué tipo de institución me movía. Pero, claro, eso puede no ser factible en todos los casos.

Así, considero importante conocer estos y otros requerimientos, pero, al mismo tiempo, animo a tener el valor para contravenirlos si se puede y se tiene una buena razón.

B2.5. El índice

El índice, en el remoto caso de que se ignore, es una lista de los contenidos de un texto (del proyecto de investigación, en este caso) con sus correspondientes «lugares» en dicho texto, expresados en números de página. Los contenidos consignados, por su parte, son los diversos apartados del texto, típicamente representados por títulos y subtítulos.

Al igual que el título y por la misma razón, es mejor hacer el índice al final: uno no sabe qué ha hecho… *hasta que lo ha hecho*. En este caso, no sabe cuáles son los contenidos… *hasta que lo sabe*. Específicamente, tratar de hacer el índice al principio puede ser muy contraproducente toda vez que el texto, como resultado de las múltiples revisiones de las que suele ser objeto, varía constantemente: si se hace el índice al principio… puede que no acabe indicando nada o que indique apartados que ya no están allí. Y esto, claro, es un problema ya que el índice es la herramienta de búsqueda básica de los/as lectores/as del proyecto.

Requisitos

—El índice debe ser exhaustivo: todo lo que está en el texto (apartados, títulos y subtítulos) *debe estar en el índice*
—Inversamente, el índice debe ser preciso: por un lado, no debe haber en él nada que no esté en texto (por ejemplo, porque desapareció en alguna revisión) y, por otro, lo que está indicado, debe estar donde se dice que está
—Se señala, para cada apartado, título o subtítulo, el número de página donde se inicia… *y nada más*
—La lista de contenidos debe ir justificada a la izquierda y los números de página justificados a la derecha. Suele unir ambas columnas una línea de puntos para evitar que el lector/a se pierda en el camino entre el contenido y su lugar

Recomendaciones

—Compón el índice al final o lo más hacia el final que te dejen
—Asegúrate de que se vea bonito: es, junto a la portada, lo primero que ve un/a lector/a
—Si lo has hecho de modo manual, revísalo: asegúrate de que esté todo lo que tiene que estar (todos los títulos y subtítulos del texto deben estar en el índice) y de que a cada título/subtítulo le corresponda, en el índice, la página en que se encuentra en el texto
—Una buena sugerencia (gracias, Claudia): crea, a medida que escribes el proyecto, otro documento que sólo contenga sus títulos y subtítulos. De ese modo, al final ¡tendrás tu índice! y sólo te faltará agregar los números de página. (Lamentablemente, este truco llegó tarde para mí al escribir este libro.)
—Si eres espabilado/a con las posibilidades de los procesadores de textos, usa la función de composición automática de índices: el índice quedará perfecto en todo sentido

Errores habituales

—Índices no exhaustivos: no todo lo que está en el texto se halla en el índice

—Índices imprecisos: los contenidos no están donde el índice dice que están

—Problemas de formato varios, debidos, en buena medida, a índices hechos «de forma casera» y/o a las apuradas (índice y referencias suelen dejarse habitualmente muy para el final… *y así quedan*). Problemas que se pueden ver más o menos así:

- **Introducción**……Págs 1—2
- **I. contextualización**……Págs 2—6
- Pregunta de investigación……Pág. 7
- Objetivo general……Pág. 7
- Objetivos específicos……..Pág. 7
- Relevancia……Págs. 7—9

En este caso (extremo, sí, y buen ejemplo por ello), sobran los guiones, las negritas son probablemente innecesarias, no hace falta poner «Págs.» ni consignar la página en la que el apartado termina («7—9») y, finalmente, la columna derecha aparece desalineada. El efecto global, como es evidente, es de desprolijidad. Habría sido mejor algo así (aunque esté hecho, también, «de modo casero», es decir, manual):

Introducción……....1
Contextualización …….....2
Pregunta de investigación..... 7
Objetivo general ...……..……7
Objetivo específicos……7
Relevancia ……..…….……7

Los puntitos, claro, son opcionales, pero ayudan a no perderse. Por otra parte, en algunos índices se señala la jerarquía de títulos y subtítulos, destacando los primeros por su tamaño de letra y/o la

posición que ocupan en el índice. También se indica el número o letra de apartado correspondiente. De este modo (que está hecho con la función automática del *Word*):

MARCO TEÓRICO **3**

Introducción 3
Personalidad **4**
Definiendo el concepto de personalidad 4
Internalidad 4
Estabilidad 5
Consistencia 5
Diferencia 10
Teorías de la personalidad 11
Aproximación psicoanalítica 11
Enfoque humanístico 16
Modelo conductista 18
teorías de los rasgos 20
Perspectiva cognitiva 28
Conclusión general 29
Pequeños grupos **31**
Introducción 31
Algunas definiciones 32
Particularidades de los grupos 33
Solución de problemas 34
Decisiones grupales 36

¡Pituquísimo!

B2.6. El resumen (o *abstract*)

El resumen y las palabras clave (desarrolladas en el punto siguiente) remiten a algo muy bonito que es *la comunicabilidad y la socialización* del conocimiento científico. A través del título, como comenté, y de estos dos elementos, es como los/as demás investigadores/as rastrean y ubican las investigaciones realizadas, toda vez que es

precisamente esta información la que se recoge en bases de datos y publicaciones *online*.

¿Esto qué quiere decir? Quiere decir que es aquí, justamente, *donde se juega la posibilidad de «vender el pescado»* al mundo y uno inicia su camino al *star system* académico (con suerte): *siendo visible y atrayendo* (aunque lo mejor de lo mejor es ser citado/a). Por ello, los criterios básicos en la formulación de las palabras clave y del resumen son: *representatividad, claridad*, *precisión* y *capacidad de síntesis*. Una buena forma de pensarlo es al revés: si uno buscara una tesis parecida a la que de hecho ha escrito, ¿qué palabras pondría en *Google* o en una base de datos para encontrarla? Esto, claro, remite a lo que ya mencioné para el título: la razón de ser, el objeto central, el motivo básico del proyecto. *Eso* debería contener tanto el resumen como las palabras clave.

Empecemos por el resumen. Lo habitual es que sean de 200 ó 300 palabras, aunque pueden ser de más, y que se soliciten en castellano y en inglés. Respecto a qué información incluir en el resumen de un proyecto, diría que lo esencial es precisar *qué se quiere saber*, *desde qué perspectiva teórica* y *cómo se pretende lograrlo*. En este punto, claro, uno no tiene aún resultados, por lo que no puede consignarlos. Aun así, algunos proyectos piden resumen, lo cual siempre me resultó un poco extraño… En el caso de que sea el resumen de un trabajo terminado (una tesis), a lo dicho, se deberán agregar *los resultados* y *las posibles derivaciones de lo realizado* (por ejemplo, aportes o debilidades de la investigación y/o posibles caminos futuros).

En cuanto al formato, y dado que el resumen es de lo más público que tiene un proyecto o una tesis, conviene ser conservador, por ejemplo, remitiéndose a las formas más canónicas de la escritura científica: no es cuestión de horrorizar de entrada a posibles citadores/as.

Requisitos

—En general, el resumen no debe tener más de 200 ó 300 palabras (pero, como fuere, hay que adecuarlo a los requisitos específicos que correspondan). En cualquier caso, son pocas, por lo que el resumen no suele pasar de los dos párrafos

—El resumen debe contener lo necesario para que alguien que no sabe nada del proyecto/tesis se haga una idea básica del/de la mismo/a. Eso suele ser: *qué se quiere saber, desde qué perspectiva teórica, por qué medios* (método) y, si ya se ha realizado la tesis, *con qué resultados*

Recomendaciones

—Redacta el resumen de un modo más bien conservador para no asustar a nadie antes de tiempo. Para un proyecto, cosas del tipo: «En este estudio se indagará la relación…», «El enfoque teórico seleccionado es…», «La perspectiva epistemológica de base es…», «El modelo metodológico elegido es…», «El método utilizado será…», «La técnica de construcción/análisis de información será…», etc. Si el trabajo ya fue realizado: «A tal fin, se entrevistó a catorce obreros de la construcción…», «Los resultados indican una relación fuerte y estable entre…», «Un aporte destacado del presente estudio es…», «Para trabajos futuros en esta línea, se sugiere…», etc. En fin, la sacrosanta voz pasiva que nos libra a todos/as de hacernos cargo de las cosas que hacemos… *pero vende más*

—No improvises. Escribe un guión del resumen. Decide *antes de empezar* qué irá en el resumen y, luego, *recorre ese camino*

—No tengas miedo de revisar y reescribir: reescribir, como dice Howard Becker (1986) no es señal de inhabilidad: es la característica básica de la escritura científica. Lee y relee el resumen: ¿está todo lo que hace falta saber? ¿La redacción es simple y elegante? ¿El resumen genera ganas de seguir leyendo el proyecto o la investigación?

—No incluyas términos altamente técnicos o, si son vitales para tu trabajo, defínelos brevemente

—Incluye sólo los/as autores/as y/o las teorías vitales y/o centrales: precisa el enfoque teórico general y su/s principal/es autor/es/as, pero sin entrar en detalles. Lo que importa es que el/la lector/a entienda cuál es la perspectiva general desde la que «miras y entiendes» tu objeto de investigación

—¡No traduzcas el resumen con algún traductor *online* o recurriendo a un/a amigo/a que dice que sabe un poco de inglés! *Haz una buena traducción*: alguien la leerá. Una buena traducción *parte del guión del resumen, no del resumen en castellano*. Es decir, incluye todo lo relevante, pero escrito según la particular «forma de ser» del idioma al que estás traduciendo. Esto, incluso aunque implique reescribir y no seguir literalmente el resumen en su idioma original. En inglés, por ejemplo, hay modos canónicos de escribir resúmenes: si no los conoces o no manejas el idioma, pide ayuda

Veamos ahora algunos ejemplos, no sin antes aclarar su estatus: como todo, y no creo que esté demás repetirlo, la adecuación o no de los resúmenes no puede definirse *a priori* y al margen de las situaciones académicas específicas. En los ejemplos que siguen, pueden discutirse y objetarse varias cosas. A pesar de eso, son instructivos porque contienen lo que más arriba he dicho que son los contenidos mínimos de un resumen: qué se quiere saber, desde qué perspectiva teórica, cómo y con qué resultados (si es una tesis ya realizada). Dicho esto, son discutibles cuestiones de estilo, orden, prioridad, etc.

También puede decidirse que es necesario agregar algún elemento que, por las características particulares de la investigación, resulta importante. Así, *los buenos ejemplos* no son paradigmas de la perfección: son sólo buenos puntos de partida en tanto contienen los elementos básicos que he mencionado. Por otra parte, las razones por las que un resumen puede estar mal (es decir, *los malos ejemplos*) son muchas y no pueden ser todas representadas aquí. El mal ejemplo que aquí presento lo es por las razones que aclaro, pero pueden pensarse muchos otros malos ejemplos que lo sean por otras razones.

Ejemplo relativamente bueno (de una tesis ya realizada)

«La presente investigación tuvo como objeto aportar a la predicción de la accidentabilidad en trabajadores de la construcción a partir de los factores de riesgo psicosocial descritos en la teoría del

cuestionario *Istas21*. Para este fin, fue seleccionada una muestra de 120 trabajadores de la construcción, provenientes de cuatro empresas diferentes. Cada empresa proporcionó una submuestra de 30 trabajadores que contestaron el cuestionario *Istas21*. El análisis de los datos obtenidos reveló que la muestra total tiene altos niveles de satisfacción en el trabajo y bajos niveles de tensión y malestar de salud y social. Asimismo, no se observa ninguna diferencia entre las distintas submuestras para las variables psicosociales de riesgo, a excepción de ítems específicos como exigencias psicológicas cuantitativas, exigencias psicológicas emocionales, posibilidades de desarrollo, sentido del trabajo, síntomas cognitivos de estrés, claridad de rol, satisfacción con el trabajo, síntomas conductuales de estrés y síntomas somáticos de estrés. Los resultados sugieren que hay factores más allá de las variables psicosociales que explican la accidentabilidad en trabajadores de la construcción.»

«Relativamente bueno», digo, porque falta precisar el modelo de análisis estadístico utilizado, pero, por lo demás, el resumen precisa claramente y sin rodeos qué se quería saber, cómo se hizo y qué se obtuvo, al tiempo que sugiere líneas futuras. En otro orden de cosas, está redactado de modo conservador y formalista. A este respecto, nótese el uso de la voz pasiva, que hace que «la investigación» (y no las investigadoras, *que eso eran*) *tenga por objeto* tal o cual cosa o que «los resultados» (y no, de nuevo, las investigadoras) *sugieran* tal o cual cosa.

Como he dicho antes el estilo impersonal es un «truco retórico» ampliamente utilizado en la escritura científica, que hace que el mundo «haga cosas» ante los ojos de los/as investigadores/as que son mostrados/as así *como médiums* entre la «Realidad» y las teorías. Yo abogo por su destierro de la práctica científica, es decir, promuevo el hacerse cargo de lo actuado y de su rol en los «hallazgos», entre otras cosas, escribiendo de un modo que muestre esas operaciones como lo que son: *actividades humanas*.

Pero, bueno, puede que mi postura no sea muy popular. Por eso es que en este punto clave (por lo visible) como es el resumen, sugiero dejar a un lado el progresismo y conformarse a la Ley.

Buen ejemplo (proyecto de investigación)

En el caso de proyectos de investigación, evidentemente, no se incluyen resultados. Por otra parte, se redactan en tiempo futuro, toda vez que la tesis no ha sido realizada aún. Veamos un ejemplo.

«La presente investigación indagará en los relatos respecto al abuso sexual en madres cuyos hijos han sido víctimas de éste. A tal fin, se realizará una revisión teórica de conceptos como el de *agresión* y *abuso sexual*, desde algunas de las principales aproximaciones de la psicología y más específicamente desde modelos sistémicos. Metodológicamente, la investigación se enmarca en una perspectiva cualitativa y se llevará a cabo utilizando el método narrativo: a partir de entrevistas narrativas individuales y grupos de discusión, se describirán los relatos de dichas madres en torno a la situación de abuso (cómo se enfrentó este hecho, con qué se lo relaciona, etc.). Así, se intenta aportar a la psicoterapia y a otras intervenciones dirigidas a la reparación del abuso, tanto en la madre como en la persona que ha sido afectada directamente y en otros familiares.»

(Un) mal ejemplo

«El presente proyecto se enmarca en un estudio descriptivo acerca de los relatos que presentan mujeres y usuarias adolescentes de la atención pública de salud, respecto de sí mismas y de su relación con la construcción de la subjetividad. Se realiza una breve reseña y descripción acerca de la depresión en general y la depresión en adolescentes, para luego realizar un estudio de aquellas narrativas predominantes en ellas y su relación con la construcción de la subjetividad. En este proyecto se plantean los objetivos generales y específicos, así como las hipótesis que se encuentran a la base de esta investigación. Finalmente se enuncia la metodología.»

Como es evidente, el resumen dice más bien poco de lo que contiene el proyecto de investigación (aunque no empieza mal…). Así, en este caso, el error sería la falta de información relevante

que un/ lector/a necesita para hacerse una idea precisa de qué se quiere saber y cómo se planea lograrlo. Por ejemplo, decir que «se enuncia una metodología» no es lo mismo que enunciarla, que es lo que se debería hacer.

B2.7. Las palabras clave

Pasemos ahora a las palabras clave. Este elemento es el que más claramente remite a la comunicabilidad y sociabilización del conocimiento científico. Son el equivalente de los *tags* con los que son categorizados los contenidos en *blogs* y páginas *web* y que todos/as usamos para codificar/encontrar información. Su función es hacer fácilmente hallables los escritos científicos publicados. Por esto, hay que encarar las palabras clave con espíritu de publicista: *con la intención de vender*. En el fondo, es una operación de márquetin. Y uno, claro, no vende si no identifica claramente su producto: por ejemplo, si las palabras elegidas son muy generales y no ayudan a distinguir el producto de otros similares (como en *Taller mecánico*) o tan específicas que no dejan en claro en qué consiste el producto para un/a no iniciado/a (como en *Reparación de cojinetes de apoyo de bancada de motores policilíndricos*).

Así, las palabras clave deberían reflejar los núcleos fundamentales de la investigación para gente que uno se imagine que puede andar buscando nuestro «producto». También deben permitir discriminar nuestro trabajo de otros similares, por lo que, como decía antes, las palabras elegidas no deberían ser muy vagas o generales.

Requisitos

—Las palabras clave son habitualmente cinco. Las expresiones compuestas de dos o más palabras, como *déficit atencional*, cuentan como una palabra. A pesar de esto, conviene no abusar: escribir *La participación comunitaria reduce el sentimiento de inseguridad en pobladores/as de pequeñas comunidades* es demasiado.

En conjunto, deberían «resumir» el tema y/o problema del proyecto y/o la investigación. Al ser varias palabras, ha-

bitualmente se puede precisar más que eso: no sólo lo que se pretende saber (o lo que se «halló»), sino también otros elementos como conceptos teóricos o autores/as fundamentales o bien conceptos o autores/as «gancho» (machos o hembras alfa de las ciencias sociales) que, se asume, pueden «atraer las miradas» (como es el caso de Butler o Žižek)

—Alguna vez me aconsejaron no repetir palabras que aparezcan en el título: sería redundante ya que el título también se codifica en las bases de datos

—También me aconsejaron consignar, como palabra clave, el país en que se escribe la tesis: atrae, me dijeron, a cualquiera que busque investigaciones en el contexto en que nos movemos. Esto, claro, cambia el criterio temático que yo propongo para las palabras clave y lleva el asunto del márquetin al extremo. No me convence mucho pero ahí queda

—Lo ideal es incluir algunas palabras más «generales» (que sitúen el proyecto/tesis en un «marco», pitucamente llamado *framework*) y otras más específicas que logren distinguir nuestro trabajo, de otros, dentro de dicho marco, para buscadores/as más avanzados/as

Recomendaciones

—Piensa en tu proyecto como en un *continuo de especificidad*. Reflexiona acerca de cuál es su temática general o el constructo teórico central (por ejemplo, *la cohesión social*) y cuáles son sus singularidades más específicas (por ejemplo, *la cohesión social en comunidades que han sufrido desastres naturales*). *Tus palabras clave deberían cubrir ese rango*

—Piensa en si el modelo metodológico que has elegido es lo suficientemente singular como para ser destacado. Por ejemplo, porque casi nadie lo usa en investigaciones. Así, quizás quieras, además de lo «temático», mencionado en el punto anterior, aludir al *cómo* de tu investigación, a su metodología, por ejemplo, incluyendo una palabra clave como *historia de vida*, *investigación—acción* o el nombre de un cuestionario o test en particular

—Piensa en si las personas que operarán como informantes/participantes/«sujetos de manipulación» (Jesús Ibáñez *dixit*) poseen alguna característica lo suficientemente destacada como para ser incluida en las palabras clave, como *acromegalia* o *hermafrodita*, o quizás algo no tan destacado pero que tú crees que es vital para entender tu proyecto. Lo mismo para los contextos o procesos que puedas estar analizando: ¿juegan un rol destacado?

—No te cases con las primeras palabras clave que se te ocurran. Haz *brainstorming*, solo/a o acompañado/a: genera más palabras de las que necesitas. Lee tus cinco finalistas a gente que desconozca el proyecto y pregúntales que impresión les causa esas palabras, de qué se imaginan que trata el trabajo. Chárlalo con tu profesor/a guía

—No dudes en cambiar las palabras clave a medida que avanzas con tu proyecto: es muy probable que, a medida que profundizas, se te haga claro qué es eso que define tu proyecto, su núcleo básico. Ese núcleo básico que no podría quedar fuera de las palabras clave

—Pon tus palabras clave en *Google* o en bases de datos y mira qué sale: en un mundo ideal, deberían salir investigaciones similares a la tuya

—Recuerda eso que dicen en las bibliotecas: «Un libro mal colocado, es un libro perdido.» Asimismo, un proyecto o tesis mal catalogado (con *tags* inadecuados) es un proyecto o tesis perdido para el mundo científico al que tanto queremos pertenecer

Errores habituales

—El error más habitual es la *generalidad*: las palabras elegidas no distinguen el proyecto/tesis de otro/a similar. El efecto final es que tu trabajo irá a una bolsa en la que todos los gatos son pardos. Cosas como *racismo*, *aculturación*, *psicoanálisis*, *esquizofrenia*… que no vayan acompañadas de términos más precisos, corren el riesgo de ser indiferenciables del mar de textos que andan por ahí

—El otro error común es el opuesto: no hay ninguna palabra general, por lo que sólo podrán encontrar tu trabajo aquellos/as muy conocedores/as del tema, que se hallen «de cabeza» en él y que, por tanto, manejan el argot asociado con soltura. Esto es muy común cuando uno trabaja con conceptos muy específicos de autores/as muy específicos/as y que, de tanto lidiar con la tesis, cree que cosas como la *alicantropía* o la *performatividad* son palabras que nuestras madres usarían

Buenos ejemplos

—Para la pregunta de investigación «¿Cuáles son las narrativas acerca de la construcción de identidad en personas que han sufrido una amputación?», por ejemplo: *construcción de identidad*, *identidad deteriorada*, *amputación*, *Erving Goffman*, *enfoque narrativo*

—Para el objetivo general «Conocer los significados asociados a la maternidad en mujeres profesionales de la Región Metropolitana»: quizás, *maternidad*, *valores posmodernos*, *vida urbana*, *mujeres profesionales*, *postergación de la maternidad*

Malos ejemplos

Como dije antes respecto de los resúmenes (me estoy poniendo pesado…), las palabras clave pueden ser poco adecuadas por más de una razón, pero, en general diría que el error más común es que las palabras no contengan todas las aristas relevantes o destacadas del proyecto o tesis, es decir, que falten elementos clave. Por lo demás, lo dicho: palabras clave que son muy generales o muy específicas.

—Para la pregunta «¿Cuáles son los relatos acerca de las prácticas micropolíticas de psicoterapeutas sistémicos que trabajan en el programa de salud mental integral de un COSAM?»: *micropolítica*, *terapia como operación política*, *poder*, *institucionalidad*. En este caso, puede que las palabras *poder* e *institucionalidad* sean muy generales e indiquen poco acerca del proyecto. También puede ser que nadie introduzca «terapia como

operación política» en un buscador. Podrían haberse reemplazado por, verbigracia (me encanta escribir *verbigracia*), *prácticas de resistencia en terapia, relatos de terapeutas, práctica clínica, terapia sistémica, micropolítica*

—Para el objetivo «Identificar las premisas de mujeres católicas en relación al matrimonio y al divorcio»: *religión católica, matrimonio, divorcio*. En este caso, las palabras clave son muy generales y dan pocas pistas acerca del proyecto. Por ejemplo, no se menciona a las «mujeres católicas», que son el objeto de investigación, ni a sus «premisas» que es el constructo teórico que se utilizará para indagar sus creencias

B2.8. La introducción

Pasemos a cuestiones más importantes. La introducción cumple el rol de… *introducir*, justamente, al/a la lector/a al proyecto. La forma que sugiero de pararse respecto de esto es la siguiente: vas en el metro, se sube un/a amigo/a, te pregunta qué estás haciendo, le dices que estás trabajando en tu proyecto de tesis, que estás harto/a, que tu *profe* guía es insoportable, etc. ¿Qué más le cuentas si tu amigo/a se baja en la próxima estación? *Eso* es la introducción.

En lo formal, es una mezcla de elementos contextuales, teóricos y metodológicos. Por lo general, contiene:

—El propósito o sentido básico del proyecto, que suele incluir el contexto en el que se realiza (que, a su vez, tiene mucho que ver con su razón de ser). «¿Por qué este proyecto y no más bien la nada?», preguntaría Heidegger. Por ejemplo, decir que se trata de un proyecto para optar al grado de psicólogo/a o de un proyecto propuesto para tal o cual concurso o fondo. Este elemento a veces no está presente, toda vez que se sobreentiende y/o está explicitado en la portada

—Una breve referencia contextual respecto del problema de investigación en la que se mencionan, muy superficialmente (porque luego se volverá a ello), algunos antecedentes de contexto y/o teóricos previos a la investigación. Algo del tipo: «La cuestión criminal ha sido abordada desde diferentes

perspectivas teóricas y ámbitos institucionales. (…) Una de las razones de esto es el recrudecimiento de los problemas en las cárceles y la creciente crítica a su función y forma de operar. (…) Se han hecho diferentes propuestas respecto de cómo trabajar, desde lo clínico, en el ámbito sociojurídico, pero las iniciativas interdisciplinarias han sido más bien escasas. (…) En Chile, en particular, el debate ha sido intenso tanto a nivel teórico como del debate público.»

—La enunciación, de nuevo muy breve, de qué se quiere saber. Por ejemplo: «En este trabajo pretendemos abordar una arista a la que se le ha prestado relativamente poca atención: el caso de las personas que son «resocializadas» con «éxito»

—El enfoque teórico propuesto (o la «mirada» teórica que configura el problema). Por ejemplo: «Entenderemos este fenómeno desde el punto de vista de la *Teoría de la identidad social* de Tajfel». O: «La perspectiva teórica propuesta para abordar el problema de investigación planteado es el psicoanálisis, particularmente, en su vertiente lacaneana.»

—El modelo metodológico incluye muchas cosas: *perspectiva epistemológica*, *método*, *técnicas de recogida/ construcción de información* y *análisis*, *muestra/unidades de información*, etc. Pero, en este punto, *sólo se esboza*. Es una *in-tro-duc-ción*. Ejemplo: «Desde una perspectiva construccionista, proponemos el análisis del discurso como método. Particularmente, realizaremos una serie de entrevistas semiestructuradas a diez amas de casa de entre 18 y 30 años y utilizaremos la técnica de detección de repertorios interpretativos (Wetherell y Potter, 1988) para analizar su visión acerca del mundo del trabajo.»

—En algunos casos se incluyen las «partes» que contiene el documento: una enumeración de qué encontrará el/la lector/a: «En primer lugar, realizaremos una contextualización del problema de investigación. Luego, presentaremos su formulación: pregunta, objetivos y relevancia. En el siguiente apartado, detallaremos las teorías que guían nuestra comprensión del fenómeno tratado y, finalmente, estableceremos una propuesta metodológica que dé cuenta del

mismo.» *O algo así.* (Este apartado puede no ser necesario si se lo considera redundante con el índice, pero yo creo que, bien usado, sitúa al/la lector/a en tanto le da una visión de conjunto del proyecto, es decir, de lo que le espera.)

Requisitos

—Brevedad: la introducción, en un proyecto típico (de entre 15 y 20 páginas), no excede las dos o tres páginas
—Generalidad: es una síntesis acotada y poco profunda, *una foto*, que da una visión general del proyecto, pero que no da detalles de nada (aunque es más profundo que el resumen)
—Su función es situar al/a la lector/a y darle las coordenadas básicas de lo que va a leer. Los/as profesores/as que leen proyectos suelen leer muchos, de temáticas muy diferentes y es muy útil dejar en claro, lo antes posible, qué es lo central del proyecto en cuestión: así, es posible para ellos/as colegir de forma inmediata «de qué estamos hablando». El tiempo de los/as profesores/as es crónicamente escaso y agradecerán que vayas al grano
—Atractivo: aquí seguimos en la parte inicial del proyecto y es aconsejable no horrorizar ni aburrir. El texto debe ser claro, sin errores formales y llamar a seguir leyendo

Recomendaciones

—Define qué incluirás en la introducción *antes de empezar a escribirla*: define los elementos y su orden. No empieces a escribir así sin más. Es decir, define *un guión*
—Si puedes, escribe la introducción al final (por las razones que he expuesto más arriba respecto de las palabras clave y del resumen)
—Lee, lee, lee, lee y relee tu introducción. Léesela a alguien en cuyo mundo no existen las ciencias sociales (bendito/a sea) y pregúntale: «¿Se entiende?»
—Lee introducciones de tesis que obtuvieron buenas evaluaciones (nadie, jamás, ha hecho caso a este consejo, pero es quizás el mejor de todos)

—Reescribe: no tengas miedo de reescribir. Me detendré en esto más adelante, pero, como insinué antes siguiendo a Howard Becker, desarrollar un proyecto y una tesis es primordialmente un trabajo *de reescritura*, no *de escritura*: casi nadie acierta a la primera, ni siquiera tus superhéroes. Reescribir no te hace menos inteligente o académicamente incapaz, sólo te hace humano/a

—Revisa tu introducción una vez terminado el proyecto y asegúrate de que lo que contiene *es coherente con lo que en realidad contiene el proyecto*. Como resultado de la reescritura y las revisiones es probable que algo que esté en la introducción… ya no exista en el texto. Eso supone un error grave toda vez que dices que vas a hacer algo que no haces o que el lector encontrará algo que ya no está…

Errores comunes

—El error más habitual es una introducción que no deja en claro lo central del proyecto y, por tanto, no *introduce* al/a la lector/a al trabajo. El efecto es de confusión: «¿Pero qué quiere saber?», «¿de qué estamos hablando?» En un caso así, los/as profesores/as suelen saltarse la introducción, ir a la pregunta de investigación y, en el caso de que esté bien formulada, decir: «Ah, ahora entiendo.» *Eso es malo*: no deberías obligar a tus profesores/as a hacer malabares para entender tu proyecto. La dificultad, en todo caso, puede deberse a información insuficiente o desordenada; o, también, a una redacción deficiente, confusa, innecesariamente rebuscada o demasiado técnica (en un momento en que el/la lector/a aún no está familiarizado con el argot teórico usado en el proyecto)

—Otro error es una introducción demasiado larga y detallada que «adelanta» cosas que serán desarrolladas más adelante (por ejemplo, entrar en menudencias del modelo metodológico)

—El error opuesto: una introducción demasiado breve que no provee las coordenadas básicas. De ellas, la más importante es la que precisa qué se quiere saber: si falta eso, la

introducción necesariamente falla en su función toda vez que el/a lector/a avanza «en ciego», sin tener claro a qué se enfrenta y sin poder situarse en un *frame of mind* acorde. Los/as profesores/as, como es de esperar, se predisponen de formas diferentes según si van a leer algo que les interesa o algo que no, pero lo peor es, entiendo, que hayan leído diez páginas y aún no sepan de qué trata el asunto…

—Introducciones incoherentes con el texto que, supuestamente, *introducen*. Como efecto de las revisiones, cambios y copiados y pegados sucesivos, suele pasar que algo que la introducción anuncia… no está en el texto

—Finalmente, errores de formato: la introducción es la primera parte con texto abundante (antes sólo hemos tenido la portada, el índice, el resumen...). Aquí ya hay texto-texto, suculencias de páginas enteras, y es aquí donde el/la lector/a recibe las primeras claves visuales de la rigurosidad del proyecto (y ya se sabe que las primeras impresiones…). Un texto con errores ortográficos, oraciones aisladas, desorden o falta de un orden expositivo, justificación del texto a un solo lado, barroquismo de subtítulos, etc., produce una mala impresión, *con independencia de su contenido*

Buen ejemplo

«Desde 1950 hasta la fecha se ha ido produciendo un cambio epidemiológico en la población chilena consistente en el aumento de la esperanza de vida, y a la vez, en el aumento de enfermedades crónicas como el cáncer, constituyéndose así un importante problema de salud pública (Ministerio de Salud de Chile, 2010). Entre los tipos de cáncer con mayor tasa de mortalidad en Chile, se encuentra el cáncer de mama. Esta enfermedad afecta principalmente al sexo femenino, representando la segunda causa de muerte por cáncer en la mujer, mientras que en varones se presenta solo en un 1% (Cirugía de mama, 2007). Su prevalencia está en aumento a nivel mundial: actualmente una de cada diez mujeres tiene la posibilidad de presentar cáncer de mama en algún momento de su vida (Gómez, 2006). Su mayor incidencia ocurre en la etapa de la vida

adulta, entre los 20 y los 45 años aproximadamente, coincidiendo con el planteamiento de diversas metas personales, como el logro de un trabajo estable, una carrera exitosa o ser madre (Papalia, Wendkos & Duskin, 2007).

Este padecimiento tiene complicaciones vinculadas a la medicación utilizada para combatirlo, como la quimioterapia y el *tamoxifeno*, cuyo impacto se expresa en diversas dimensiones como la estética y la corporalidad (Pérez, 2008), la imposibilidad de tener hijos, síntomas similares a los de la menopausia (como la sequedad vaginal, la disminución de la libido) (Cortínez & Salinas, 2008), entre otros.

En la sociedad actual existe una gran estigmatización respecto al cáncer, lo que conlleva que las personas que rodean a la paciente puedan expresar desprecio hacia ella, a través del trato, provocando cambios significativos en las relaciones. Por ejemplo, la estigmatización puede llevar a que la familia trate a la mujer que padece cáncer como a una persona más frágil, más vulnerable, etc., pese a que antes del padecimiento, la mujer era vista como fuerte. Esto puede tener consecuencias de diverso tipo sobre la mujer misma (García & González, 2007). Lo señalado permite pensar que los efectos de esta enfermedad no se limitan a su forma física, sino que también afectan a nivel psíquico, repercutiendo en diversos ámbitos de la vida de la paciente, tales como sus relaciones sociales, familiares, de pares, entre otros, pudiendo modificar lo establecido hasta el momento (García & González, 2007).

Entre los elementos asociados a esta enfermedad, está el uso terapéutico del tratamiento hormonal con *tamoxifeno*, una droga que obliga a la postergación de la maternidad, puesto que entre sus principales efectos secundarios se encuentra el riesgo de vida del feto y de la madre. Éste debe ser administrado durante cinco a diez años, aproximadamente (Instituto Nacional del Cáncer, 2010).

Pese a la gran incidencia del cáncer de mama en nuestro país, aún no se ha profundizado sobre la influencia de esta enfermedad en las estructuras ligadas al *self* desde una perspectiva de género, considerando, además, que es percibido como un ataque directo hacia una parte del cuerpo representativa de la identidad feme-

nina: la mama (Baron, 2002). De esta manera, considerando esta enfermedad como un evento que influye en diversos aspectos vinculados a la identidad de género femenino, tales como la estética y corporalidad; la posibilidad de ser madre biológica; la vida laboral y social; entre otros; cabe entonces preguntarse, ¿de qué forma repercute el cáncer de mama en la identidad de género en mujeres que lo han padecido? ¿Qué componentes de la identidad de género se vieron más influenciados o modificados?

Para efectos de la investigación, se utilizará una perspectiva sociocognitiva, que permitirá explorar de qué forma esta enfermedad ha irrumpido en los aspectos mencionados, revelando la influencia que este suceso posee en la construcción de su realidad, en las creencias que poseen de sí misma y en el modo de procesar la información de su entorno. Estos aspectos vinculados a la identidad de género femenino serán analizados a partir del discurso de mujeres entre 25 y 35 años que viven la fase de supervivencia y de reinserción a la vida cotidiana tras el padecimiento de la enfermedad (Malca, 2005). Por tanto, la presente investigación pretende evidenciar cómo la enfermedad incide en la identidad de género y sus componentes: autoconcepto y roles y en los estereotipos ligados a la identidad que conforman las características prototípicas asociadas a la feminidad (Pastor, en Barberá & Martínez, 2004).»

El ejemplo contiene todos los elementos necesarios: una minicontextualización que sitúa la investigación en un contexto concreto (Chile), algunos lineamientos teóricos básicos (qué es el cáncer, a quiénes afecta, qué consecuencias tiene; elementos que ayudan a entender el porqué de la pregunta de investigación), qué se pretende saber, desde qué perspectiva teórica y mediante qué método.

Como he dicho antes, no se trata de un ejemplo que elijo por su perfección (si es que existe tal cosa y pudiéramos ponernos de acuerdo acerca de en qué consiste), sino que lo elijo en tanto puede operar como un buen punto de referencia. Por lo demás, está redactado de forma clara y ordenada, a pesar de ser extraído de una tesis de pregrado en las que los problemas de redacción son moneda corriente.

Otro buen ejemplo, pero tomado de la prensa (Molina, 2012), pero que es notable por la claridad —particularmente al final

del extracto— con que expresa lo que hará en el capítulo que se dispone a presentar:

«En lo que sigue, argumento que la clase política española ha desarrollado en las últimas décadas un interés particular, sostenido por un sistema de captura de rentas, que se sitúa por encima del interés general de la nación. En este sentido forma una élite extractiva, según la terminología popularizada por Acemoglu y Robinson. Los políticos españoles son los principales responsables de la burbuja inmobiliaria, del colapso de las cajas de ahorro, de la burbuja de las energías renovables y de la burbuja de las infraestructuras innecesarias. Estos procesos han llevado a España a los rescates europeos, resistidos de forma numantina por nuestra clase política porque obligan a hacer reformas que erosionan su interés particular. Una reforma legal que implantase un sistema electoral mayoritario provocaría que los cargos electos fuesen responsables ante sus votantes en vez de serlo ante la cúpula de su partido, daría un vuelco muy positivo a la democracia española y facilitaría el proceso de reforma estructural. Empezaré haciendo una breve historia de nuestra clase política. A continuación la caracterizaré como una generadora compulsiva de burbujas. En tercer lugar explicitaré una teoría de la clase política española. En cuarto lugar usaré esta teoría para predecir que nuestros políticos pueden preferir salir del euro antes que hacer las reformas necesarias para permanecer en él. Por último propondré cambiar nuestro sistema electoral proporcional por uno mayoritario, del tipo *first-past-the-post,* como medio de cambiar nuestra clase política.»

(Aplausos.)

Mal ejemplo

«La sociedad, gracias a los procesos de modernización que le ha tocado experimentar, ha tenido que irse adecuando, y por lo mismo realizar ciertas modificaciones a los estándares que hasta el minuto tenían como ya establecidos, es por ello que en nuestro proyecto de tesis abordaremos uno de estos cambios como es el caso de la nueva masculinidad experimentada por los hombres de nuestra sociedad. En la primera parte del proyecto de investiga-

ción planteamos toda la información relevante a la pregunta que determina nuestra investigación, para luego proponer el objetivo general, objetivos específicos, la contextualización donde se aporta información referente a los aspectos importantes en los cuales se enmarcar**á** la investigación, para terminar con la relevancia o partes que propone de nuestro proyecto de investigación conducente al seminario de grado.»

En este ejemplo hay múltiples problemas: es muy breve, teóricamente vago (aseveraciones de sentido común sin contenido teórico, sobre todo al principio), no precisa bien qué es lo que se pretende saber ni cómo y, finalmente, la enunciación de los apartados no agrega nada que no pueda colegirse leyendo el índice.

Como he mencionado antes, los malos ejemplos pueden serlo por muchas razones (discutibles, por lo demás), por lo que es imposible reflejar aquí todas las posibilidades. Por ello, es mejor encarar la situación al revés: en lugar de hacer inventario de errores posibles, es mejor proponerse una introducción «ideal» y trabajar en pos de ella (algo que, por lo demás y evidentemente, vale para todos los apartados de un proyecto). En este sentido, vuelvo a mi primera recomendación: *escribe un guión* y avanza desde ahí.

B2.9. La contextualización o fundamentación (también, *problematización*)

Más suculencia: este apartado es, junto a la formulación del problema con el cual está muy relacionado, vital en la articulación de un proyecto. Así que, atención la tropa.

Contextualización y *fundamentación* no son exactamente lo mismo: la primera alude a la provisión de los elementos contextuales en los cuales el problema de investigación tiene lugar. Por ejemplo, una escuela de tal o cual ciudad que se caracteriza por su alta deserción escolar. La fundamentación alude a otra cosa un tanto diferente: a la construcción del problema de investigación, es decir, a aquellos elementos que hacen que el problema… *sea un problema*. Y esos elementos pueden ser tanto contextuales como teóricos. Por ejemplo, una localidad en la que las muertes violentas de mujeres a manos de hombres es mucho más alta que en otras localidades similares

(elementos que aluden a un contexto) y una serie de preceptos teóricos provenientes de los enfoques de género que den cuenta, por ejemplo, de ciertas condiciones que hacen eso posible.

En cualquier caso, los proyectos no suelen exigir ambas cosas… *sino una de las dos*. Y, cuando lo hacen, en general, en esencia, apuntan a lo mismo: *a la construcción del problema de investigación*. Y, para ello, yo creo que hay que incorporar (o pueden incorporarse) ambos tipos de elementos: contextuales y teóricos.

Antes de proseguir, un *detour* (o *retour*) necesario acerca de esa palabra: *construcción*. A quien leyó el apartado epistemológico, no debería sorprender: los problemas de investigación, en tanto «cosas» del mundo social, *no existen*, *se construyen*. No hay nada «ahí afuera», en el mundo, esperando a ser «descubierto» y «descrito». Más bien, las cosas del mundo (y los problemas de investigación también) son el resultado, como espero haya quedado claro, *de nuestras prácticas*, particularmente de aquellas vinculadas a la producción de conocimiento. No abundaré porque creo que ya me he centrado lo suficiente en esto, pero sí repetiré aquí que la realidad es como es *porque le hacemos las preguntas que le hacemos*. Es por eso que si preguntamos por *representaciones sociales*, el mundo tomará la forma de representaciones sociales; si preguntamos por *discurso*, *contenidos reprimidos* o *narrativas*, más de lo mismo. Obviamente, ésta es la razón por la cual los terapeutas «encuentran» en sus «terapeutizados/as» y los/as investigadores/as «encuentran» en el mundo… siempre lo que buscan: *porque hacen las preguntas que hacen y porque no hacen otras*. En otro nivel, si preguntamos por *(cor) relación*, *estructuras societales*, *patrones históricos* o *procesos de acumulación de capital* «el mundo nos contestará» en esos términos.

Me (re)detengo un poco en esto porque es aquí, *justamente*, donde esa construcción empieza a hacerse más evidente: lo que sea que hagamos en la contextualización/fundamentación *creará*, en un sentido fuerte, el problema de investigación, es decir, ¡la realidad! (el *hit* de las ciencias sociales: «La realidad es construida»). Esta operación de selección y articulación de elementos a la que nos abocamos *definirá un mundo posible*. Hablando en plata: aquí empezamos a ser dioses/as. Me viene a la cabeza la arenga de la profesora Lydia con la que empezaba *Fame*, la serie de los '80, en

su traducción latinoamericana, que es la que conocí: «¿Quieren fama? Pero la fama cuesta… Y *aquí* es donde empiezan a pagarla…. ¡con sudor!» Y empezaba la canción: «*Fame! I'm gonna live forever! Ta-ra-ra-ra-ra-ra-ra-rá… Fame!*» y Leroy Johnson ponía cara de dulce. Pues aquí, la fama es el problema de investigación y lo del sudor no podría ser más cierto.

Así, la contextualización/fundamentación es, antes que nada, *un proceso de construcción de un problema de investigación*. Aquí se articulan una serie de elementos diversos que *hacen aparecer* algo como un problema. Sé que suena difícil… ¡y lo es!: es uno de los momentos más complejos en la formulación de un proyecto. Pero no es imposible, sólo que requiere mucha paciencia y mucho diálogo. Veamos.

Aclaración/advertencia: a partir de aquí, resulta complicado hablar de algo relativo a un proyecto sin hacer alusión a elementos anteriores o posteriores. Esto es esperable: un proyecto *es una estructura* y, en tanto estructura, sus elementos están enlazados y se relacionan los unos con los otros. Así, es difícil empezar a hablar de algo en tanto no hay una «punta» de la madeja… hay un sistema más o menos cerrado que podría empezar a describirse por cualquier lado. Mi criterio, como puede verse, responde a la secuencia en que los formatos de los proyectos están organizados, pero es evidente que no es así como la formulación del proyecto sucede: más bien, podría decirse que uno piensa *en todo a la vez*: el problema, las teorías, el marco metodológico, las posibilidades pragmáticas de llevar a cabo el «plan», etc. Es por esto que, en esta parte puede que aparezcan ciertos solapamientos y repeticiones.

¿Y cómo se crea un problema de investigación? Todo empieza por lo que la Rubia llama *inquietud*. Una inquietud es un estado de movilización por alguna *cosa*. Es decir, por una *cosa* que a uno le gusta, le atrae, quiere saber, le interesa, le llama, le moviliza. En definitiva, hay una (buena) respuesta al *porqué* de la investigación.

En el peor de los casos, hay sólo hay un mandato («Tienes que hacer una tesis») y la formulación del problema no es más que otro paso de una serie de pasos que llevan a un título… *y ésa es toda su importancia*. Esta situación no es para nada infrecuente y, por lo general, lleva a lo que he llamado tesis «sin sangre»: trabajos por

lo general mediocres, casi siempre desapasionados y sin excepción irrelevantes para las ciencias sociales. En fin, *formalistas, procedimentales, burocráticos*: por cumplir.

Todo esto, claro, puede considerarse «cuestión de gusto»: una tesis genial aquí… es un bodrio allí. Sí, así es: podemos discutir indefinidamente acerca de qué es un trabajo interesante, es un debate irresoluble. La dificultad que aquí interesa, en tanto toca a la tarea de formular un proyecto, es otra: *si no hay inquietud es muy difícil construir el problema*. ¿Por qué? Porque al no haber una inclinación clara, el/la estudiante revolotea por una serie indefinida de problemáticas sin sentirse particularmente «tentado/a» por ninguna. Así, la etapa de construcción puede hacerse muy larga y tortuosa —y hasta caótica— y, por otro lado, el/la estudiante será particularmente propenso/a a seguir a sus consejeros/as: profesores/as guía, metodólogos/as, etc., sin poder apropiarse de su proyecto y guiarlo él/ella. (Aquí entrarían los/as tesistas que «saltan» de un tema a otro sin más trámite, a la espera de satisfacer al panóptico y como si diera lo mismo una cosa que la otra. O aquéllos/as que, con candor, preguntan qué habrían de investigar.)

Lo ideal, claro, es lo opuesto: que haya pasión, inquietud, deseo. Me gusta pensar que, en este caso, la vida no es algo separado del problema de investigación: vida y preocupaciones académicas se confunden, se mezclan y se influyen mutuamente. Por ejemplo, si el problema de investigación es algo que el/la tesista siempre quiso saber, en lo que trabaja o sueña con hacer. Eso, como se verá, es un muy buen predictor de la marcha de la formulación del proyecto: si hay inquietud, es muy probable que las cosas marchen mejor.

Así que, supongamos que hay una inquietud y que partimos de ella. La inquietud pertenece al mundo de la vida y, por ello, no se conforma al juego de lenguaje de la ciencia. Puede ser muy vaga y difusa: «Me interesa trabajar con prostitutas», «He notado que los hombres tenemos menos problemas que las mujeres en vernos orinar los unos a los otros», «Mi papá me dijo que desde que no trabaja le cuesta levantarse por las mañanas», «Queremos ver la cuestión del Estado», «Me gustan los avisos de Coca-Cola» y un infinito etcétera. Estas inquietudes —que cotidianamente nos movilizan a hacer cosas como tomar cursos, leer un libro y charlar

con gente—, para llegar a ser problemas de investigación, deben, como comenté en el apartado epistemológico, ser *traducidas*. ¿Traducidas a qué? *Traducidas al juego de lenguaje de la ciencia*, según ésta se entienda en el contexto en que nos movemos.

En sentido estricto, no hace falta más que un inquietud para poder empezar, una inquietud en tanto *drive*, incompletud o estado de movilización hacia algo: así empiezan todas las investigaciones y, en esencia, *no hay inquietudes malas o deficientes*. Todo sirve como punto de partida. *El problema es la traducción*: ahí es donde esa inquietud toma otra forma, o se pierde por completo en otra cosa, en definitiva, *es traducida a un problema de investigación*. O no.

Y éste es el punto, claro, en que empiezan las exigencias propias de esa práctica social institucionalizada que es la ciencia: no toda inquietud acaba en un problema de investigación bien formulado. Para lograrlo, la inquietud debe conformarse a una serie difusa de normas que operan como guardianas, como rito de pasaje… del mundo de la vida… a la Ciencia.

Esto supone otra cosa: la inquietud podría pensarse como algo más o menos individual (digo «más o menos» porque no creo que exista nada humano que sea individual). Como fuere, podría pensarse que es una inquietud *personal*, aunque, claro, su raíz, como todo lo humano, *es social*, y en ella puede rastrearse su razón de ser y su forma. Pero, podría concederse que *es uno* quien «tiene» o «porta» la inquietud.

Bien. ¿Pero qué pasa cuando uno pretende *traducir* la inquietud y «hacerla ciencia»? Entra en una esfera netamente social: la práctica social legitimada para producir conocimiento científico. Y, como toda práctica, *es algo colectivo*. «¿Y?», me preguntarán. «¿A qué vamos con esto?» A algo básico y que ya he aludido antes: tu tesis… no es *tu* tesis. Y si alguna vez lo fue, es aquí donde deja de serlo. La formulación de un proyecto *es esencialmente una tarea colectiva* de la que participa mucha gente (pero mucha). Esto es un poco contraintuitivo porque a uno le gusta sentirse dueño/a de su tesis: «Es *mi* tesis.» «Mi tesis» para acá, «mi tesis» para allá… Pero no, no es *tu* tesis: es una producción colectiva que expresa (es un *emergente*) la larga y compleja interacción de muchas personas: tú, tu familia, tus amigos/as, opinadores/as varios, el/la profesor/a

guía (a veces *los/as* profesores/as guías), los/las profesores/as lectores/as, los/as metodólogos/as, las autoridades, los/as vecinos/as, los/as desconocidos/as que dicen cosas que escuchas al pasar y decides incorporar a tu proyecto. Eso sin hablar de esa otra «actriz» que lo sobrevuela todo, la Ley, que, claro, también «escribe» su parte.

Así, un proyecto es el resultado (vuelvo a la idea —sistémica— del *emergente*) de la interacción compleja y sostenida de todas estas personas y cosas… y de vaya a saber cuántas más (si me pongo psicoanalista no paro…). Por todo esto, quien se embarque en formular un proyecto, haría bien en hacer *el duelo de la autoría,* el duelo de eso que los/as tesistas (mal) llaman «*mi* idea».[44] (Casi podría pensarse, ahora que me pongo poeta, que una tesis es el proceso de disolución de una idea en una comunidad.)

En este punto, creo que es bueno leer estas palabras de Henry Miller, uno de mis escritores preferidos (1963, pp. 15-16):

> ¿Quién escribe las grandes obras? No somos los que firmamos ¿Qué es un artista? Un hombre con antenas, que sabe cómo captar las corrientes de su atmósfera, dentro del cosmos; él simplemente tiene la facilidad de captarlas, sin mayor esfuerzo. ¿Quién es original? Todo lo que hacemos, todo lo que pensamos, ya existe y tan sólo somos intermediarios, eso es todo, que hacemos uso de lo que existe en el aire. ¿Por qué los grandes descubrimientos científicos tienen lugar en diferentes partes del mundo al mismo tiempo? Lo mismo sucede con los elementos que constituyen un poema, una gran novela o una gran obra de arte. Estos elementos ya existen en el aire, lo que pasa es que no se les ha tomado en cuenta, eso es todo. Necesitan del hombre, del intérprete, para ser descubiertos. (…) Antes dije que los escritores son personas con antenas; si un escritor sabe que lo es debe ser sumamente humilde. Debe reconocerse como una persona que posee ciertas facultades destinadas al servicio de los demás. No tienen nada de qué enorgullecerse, su nombre no representa nada, su ego es nulo, tan sólo un instrumento dentro de una larga procesión.

44 Foucault renegó acerca de su estatuto (o el de cualquiera) como «autor» de una obra. Por otra parte, los diversos ataques a la idea de un *yo* centrado y dueño de sí mismo (el *ego* cartesiano), desde el psicoanálisis, el marxismo, las teorías (pos) modernas de la identidad, la *Escuela de Chicago* o la Escuela Sistémica han dejado bastante maltrecha la idea de que hombres y mujeres podamos sentirnos realmente «dueños/as» de algo o independientes de toda influencia social. Una *inquietud*, por buena que sea, no escapa a estas consideraciones.

Pero volvamos a la contextualización/formulación del problema. Decía que es aquí donde la *inquietud* se transforma en un *problema de investigación*, es decir, donde la primera es *traducida* al segundo y, por tanto, aparece como problema. Bien, ¿qué es lo central en ese proceso? Transformar la inquietud en (algo parecido a) lo que Wright Mills denomina «problemas públicos de la estructura social» (Wright Mills, *op. cit.*, p. 27)[45]. Wright Mills, curiosamente, usa una terminología muy similar (de hecho, también habla de «inquietud»), pero no en el sentido que he usado aquí. Veamos.

Para Wright Mills una «inquietud personal» viene a ser algo que le pasa a una o a pocas personas y puede, por tanto, ser considerado en términos individuales: si una sola persona contrae una enfermedad, nos centraremos en qué es eso que tiene esa persona que hizo que la contrajera: por ejemplo, ha incurrido en más conductas de riesgo que otras personas. Ahora, si la enfermedad es contraída por cientos o miles de personas… la cuestión cambia: deberemos pensar en ciertas características de la estructura y/o dinámica social que facilitan el surgimiento y contagio de dicha enfermedad: por ejemplo, que la enfermedad se transmite por la saliva y la gente de cierta sociedad tiene el hábito de besarse o toser en lugares públicos.

Un claro ejemplo de esto último es lo que normalmente llamamos *estrés*. Sus expresiones son virtualmente infinitas: desde la vivencia subjetiva de nunca estar a la altura de las exigencias del trabajo hasta las crecientes consultas a psicólogos/as y psiquiatras, del uso de psicotrópicos varios a todas las versiones de la autoayuda, el yoga

45 El carácter «estructural» del problema social del que habla Wright Mills no implica necesariamente una homologación a la idea de «hecho social» en Durkheim. Es decir, ocuparse de problemas sociales no implica entenderlos como entes más o menos al margen de las acciones de hombres y mujeres y que funcionan por sí mismos. También puede entenderse la idea de *problema social* de Wright Mills vinculándola a la visión de la *Escuela de Chicago* y a su estela teórica: una ciencia social más «de andar por casa», más micro, más centrada en las interacciones cotidianas, en fenómenos alejados de la «gran teoría» parsoneana, del análisis de procesos macrosociológicos y de la estadística acromegálica. Así, puede, perfectamente, encontrarse un problema social… ¡en una persona!, tal como se hace regularmente a través del método biográfico: la historia de vida de un inmigrante, por ejemplo, puede decir mucho de la sociedad de la que partió, de aquélla a la que procura incorporarse y de los aspectos psicosociales del proceso de emigración/inmigración.

y la música *new age*. La cuestión es que *casi nadie* en Occidente está a salvo de este problema. Ese hecho, justamente, nos debería hacer pensar, no en qué «está mal» con tal o cual persona, no en qué «hace mal» alguien que sufre estrés, tampoco deberíamos (aunque es lo que hacemos) buscar soluciones individuales/paliativas al asunto (tales como la psicoterapia o los psicotrópicos). Estas «soluciones», lo que hacen en definitiva, es abordar individualmente (como si fueran inquietudes) problemas que son sociales (estructurales). Y, al hacer eso, culpan tácitamente a las personas de sus problemas y dejan la estructura sin cuestionar. En definitiva, deberíamos, entiendo, reflexionar acerca del «modo de ser» de la sociedad que construimos y sostenemos y, claro, es allí donde deberían orientarse los esfuerzos de cambio. De otro modo, y según hacemos regularmente, acabamos aceptando que «hay algo mal» en esas gentes que, ¡oh sorpresa!, andan estresadas. Lo cual no dejaría de ser curioso: cientos de miles de personas que «están mal», «falladas», «defectuosas» o que son «incapaces» de lidiar con el mundo…

Mi postura es que estar estresado/a es lo sano, lo normal, es un buen indicador. Es algo esperable dada la vida que vivimos, el lugar que ocupa el trabajo y la forma en que lo hacemos (por ejemplo, la cantidad de tiempo que le dedicamos). No es un problema individual y, por tanto, no puede ser realmente solucionado a ese nivel. A lo sumo, paliado. Aun así, continuamos confundiendo los niveles: pastillas y terapia… reemplazan a las soluciones estructurales que, claro, son más lentas y más caras, además que suponen «meterse» con la estructura social y con quienes la sostienen (que, por cierto, no quieren ser molestados/as).

Pero volvamos al aspecto teórico y leamos a Wright Mills (*ibíd.*, p. 27-28):

> La distinción más fructuosa con que opera la imaginación sociológica es quizás la que hace entre «las inquietudes personales del medio» y los «problemas de la estructura social». Esta distinción es un instrumento esencial de la imaginación sociológica y una característica de toda obra clásica en ciencia social.
>
> Se presentan *inquietudes* en el carácter de un individuo y en el ámbito de sus relaciones inmediatas con otros; tienen relación con su yo y con las áreas limitadas de vida social que conoce directa y personalmente. En consecuencia, el enunciado y la resolución de esas inquietudes corresponde

> propiamente al individuo como entidad biográfica y dentro del ámbito de su ambiente inmediato: el ámbito social directamente abierto a su experiencia y, en cierto grado, a su actividad deliberada. Una inquietud es un asunto privado: los valores amados de un individuo le parecen a éste que están amenazados.
>
> Los problemas se relacionan con materias que trascienden del ambiente local del individuo y del ámbito de su vida interior. Tienen que ver con la organización de muchos ambientes dentro de las instituciones de una sociedad histórica en su conjunto, con las maneras en que diferentes medios se imbrican e interpenetran para formar la estructura más amplia de la vida social e histórica. Un problema es un asunto público: se advierte que está amenazado un valor amado por la gente.

Wright Mills provee varios ejemplos (p. 28 y ss.). Revisemos uno particularmente claro (p. 29):

> Veamos el matrimonio. En el matrimonio el hombre y la mujer pueden experimentar inquietudes personales, pero cuando la proporción de divorcios durante cuatro primeros años de matrimonio es de 250 por cada 1000, esto es prueba de un problema estructural que tiene que ver con las instituciones del matrimonio y de la familia y con otros relacionados con ellas.

Creo que queda claro: existen dos niveles (inquietud y problema de la estructura social). *El que nos debería interesar en tanto investigadores/as es el* segundo: ahí hay ciencia social. En la inquietud (la de Wright Mills) no: hay, a lo sumo, un problema individual que, en tanto tal, no tiene por qué interesar a nadie más que a quien lo experimenta y, quizás, a sus amigos/as, a su familia y a su terapeuta (si tiene el lujo de tenerlo). Así, en la contextualización/fundamentación debemos *construir* un problema de investigación que sea, a la vez, un *problema de la estructura social* en los términos que he precisado.

Espero que el término «problema de la estructura social» no desoriente a psicólogos/as —o a no-sociólogos/as— o a tesistas inmersos/as en proyectos de tesis teóricas o de estudios de caso. Espero que tampoco les haga parecer que esto no tiene nada que ver con sus proyectos. Todo lo contrario: creo que la distinción de Wright Mills *se aplica a todo tipo de proyectos*, del tipo que sean, de la ciencia social que sean.

Por otra parte, espero que el término «problema de la estructura social» no se confunda con el de *problemas de contingencia social*, es decir, problemas que, en un momento dado «aquejan» a una determinada sociedad y se hallan en el debate público (muy comúnmente porque los medios de comunicación así lo han decidido y no porque esos problemas se hayan vuelto más serios). Tenemos sobrados ejemplos de esto: el *bullying*, el síndrome de hiperactividad, el abuso sexual infantil, los delitos violentos, etc. Así, para empezar, que un problema *nos parezca* más acuciante no significa que lo sea: baste como ejemplo la enorme diferencia que suele haber entre los delitos contra la propiedad —robos, hurtos— que los medios reportan y los que se denuncian, algo que no sucede con los delitos contra las personas —asesinatos, homicidios— (todos suelen reportarse por su impacto mediático y social). La sobrerrepresentación de estos últimos en los medios contribuye a una falsa impresión: uno acaba creyendo que es más probable ser asesinado/a que asaltado/a. Así, hay que tomar con mucho cuidado el hecho de que algún tema se halle en el candelero del debate social. Por otra parte, un derivado de confundir «problema de la estructura social» en el sentido de Wright Mills con el de *problemas de contingencia social*: estos últimos, dada su visibilidad e impacto, suelen atraer a los/as tesistas (y también ser una «salida fácil» al elegir problema de investigación) y, cada año, aparece algún «tema estrella» que parece preocupar a todo el mundo. Así, rutinariamente, un tercio de proyectos apuntan hacia el mismo «acuciante problema social»: abuso de menores por parte del clero, violencia de género, embarazo adolescente, saturación de los servicios públicos, abuso de drogas, establecimiento del salario mínimo, etc. O lo que sea que digan los diarios.

Es claro, entonces, que en primer lugar hay que ser muy cuidadoso/a antes de decidir que un problema es socialmente acuciante o «serio» (y, por tanto, *relevante* de ser estudiado). Y, en segundo lugar, que un problema sea relevante o contingente… *no lo convierte en un problema de investigación* en los términos que interesan en un proyecto de investigación.

Veamos otra forma de pensar esta cuestión: a través de la idea de formulación del problema *en términos* teóricos. Esto es algo con

lo que aburro hasta la muerte a mis estudiantes y tesistas: «¿Cuál es el problema teórico ahí?» Alude a que el problema de investigación, sea del tipo que sea (incluso análisis de casos), *debe poder plantearse/pensarse en términos teóricos*, es decir, *más generales*, *más abstractos* y relativamente independientes del contexto y del caso considerados. Es decir, el problema debe poder ser comprendido no sólo en términos idiosincráticos o localistas. Si no se puede realizar esta operación, habitualmente uno se está moviendo en el ámbito de la inquietud (la de Wright Mills) y, por ello, obviando algo fundamental: que el problema debe interesar a alguien más aparte de a las personas implicadas en él.

Desde este punto de vista, el problema de investigación debe exceder los límites individualistas y autocentrados de la inquietud y debe poder comprenderse en términos teóricos (es decir, debe aludir a problemas teóricos que desbordan los límites de las personas o situaciones investigadas). Sólo en este caso estamos ante algo que merece ser problema de investigación.

¿Y por qué «en términos teóricos»? *Porque la teoría es el idioma que la ciencia social habla y entiende*. Es la forma en que quienes la habitamos nos comunicamos, en tanto es una abstracción de situaciones concretas, un modelado de eventos históricos, una puesta en forma del mundo y su devenir, una fijación (justamente el tipo de fijación que Nietzsche considera que no es posible…). Por ello, si no hablamos «en teoría», quedamos fuera de las ciencias sociales y sólo podemos hablar a quienes conocen y comparten nuestra particular circunstancia de vida: conocimiento, sí, pero autorreferencial y encapsulado.

Como fuere, el requisito de abordar un «problema de la estructura social» implica dos cosas, que operan como condiciones (a mi juicio, vitales):

i. *Hay que definir el problema de investigación en términos teóricos*. ¿Qué significa esto? Lo diré un poco en *lacanés*: que cuando uno investiga algo, normalmente, *está investigando otra cosa*. Lo que de verdad importa, *está en otro lado*. Tomaré el ejemplo de mi tesis de doctorado. Mi tesis de doctorado es una historia de vida: era la historia de un hombre, compañero de trabajo de mi papá, en un banco, que escribió, con mínima instrucción universitaria,

dos libros: uno de psicología y uno de economía. Debido a ese exiguo paso por la normatividad académica (por lo que evitó los «puntos de control», como los llamé, en que se nos dice cómo hacer las cosas para que sean académicamente/científicamente aceptables), su producción es inconmensurable a lo que podríamos llamar la psicología y la economía «oficiales». En definitiva, sus teorías eran, a nuestros ojos, *bizarras*. Mi punto de vista es que su producción no es ni más ni menos ridícula o acientífica que lo que es, por ejemplo, el psicoanálisis. La diferencia no es de contenido, *es de forma*: la producción académica tiene el valor que tiene (en términos de prestigio, difusión, legitimidad, etc.) *porque* ha sido (es) dócil a dichos «puntos de control»: «Así se cita, así se escribe, a éstos/as se los cita, a éstos/as no, etc.» Como resultado de ambos tipos de proceso, la obra de mi «sujeto de manipulación» era eminentemente libre, en el sentido más profundo que pueda pensarse. Libre… *e invisible*: su autor no pertenece al mundo académico, no es citado, no da clases, no es invitado a coloquios… Nosotros/as, en cambio, sí lo somos: damos clases, publicamos, nos llaman para dar charlas, etc. ¿A qué precio? *La docilidad. La obediencia. La conformidad*. Nuestra producción no es «más científica» ni «más seria» que la de mi entrevistado: sólo ha acatado la normas. Y, en virtud de ello, obtiene otro estatus.

Hasta ahí, no más que una historia interesante. Pero, ¿cuál es el problema de investigación ahí? ¿Por qué la historia había de interesar a alguien más que a mi entrevistado y a mí? Claramente, el problema de investigación no es esa persona a la que entrevisté: a mí, esto sonará cruel, *no me interesaba él en tanto persona* (aunque acabó siendo así). Pero, desde el punto de vista «científico» el interés está *más allá* o *en otro lado*: en este caso, el problema era *el proceso de disciplinamiento del conocimiento y sus efectos. Ahí residía el problema en términos teóricos.*

¿Y en qué se diferenciaba de hablar de Juan Pérez, empleado de banco que escribió libros? En que ese caso remite a un problema teórico, es decir, a algo que está más allá, quizás al lado, quizás contenido… *pero que no es Juan Pérez*. Juan Pérez, habitualmente, no nos importa: *nos importa el problema teórico que*

él encarna. ¿Por qué? Porque se espera que toda investigación refiera *un contexto más general*, algo que excede a las personas que intervinieron/participaron en la investigación y/o a los contextos/procesos particulares que fueron analizados.

Así, si trabajo con choferes de buses mujeres (en un mundo de choferes hombres), no me interesan *esas mujeres particulares*, me interesa *el problema* que ellas, en tanto mujeres situadas y socialmente constituidas, «llevan en sus cuerpos», ejemplifican, resumen, portan. Dicho problema podría ser *el desafío a los roles de género en el ámbito laboral*: ¡ése podría ser el problema! Si trabajo con adolescentes que pintan grafitis, no me interesan *esos/as adolescentes*: me interesa, quizás, la forma de agrupación de los/as jóvenes; me interesan, quizás, las formas de resistencia a la normatividad social y/o las relaciones de los grupos de grafiteros con la policía. Si trabajo con obreros/as sindicalizados/as, no me interesan *esos/as obreros/as sindicalizados/as*: me interesa, quizás, un tipo particular de organización novedosa que derivó en beneficios para los/as trabajadores/as.

En fin, espero que quede claro que lo que siempre «está detrás» es algo distinto de lo que el problema de investigación expresa de manera explícita. Y es distinto en dos sentidos importantes:

a) Es más general (es decir, no abarca sólo a las personas/contextos/procesos implicadas/os en la investigación); y,
b) remite a un núcleo de problemas teóricos que exceden el contexto concreto de realización de la tesis y que, en definitiva, *son el problema de investigación*.

Esto es de vital importancia: *sin estas condiciones, no hay problema de investigación*. Yo suelo abordarlo en mis clases con un ejercicio: *la pregunta del/de la investigador/a polaco/a*. «Muy bien, quieres saber qué piensan los/as terapeutas acerca de sus pacientes más aburridos/as… ¿Y? ¿A quién le importa esta investigación (aparte de a ti mismo/a, claro)? ¿Qué aporta? ¿Qué cambiará una vez que sepamos esto? Supongamos que los/as terapeutas dicen que odian profundamente a esos/as pacientes. ¿Qué podríamos extraer de valioso para las ciencias sociales?» Y aquí viene la

pregunta: «Imagina a un/a investigador/a polaco/a. Le dices: "Los/as terapeutas chilenos/as odian a los/as pacientes que los/as aburren." Muy bien. ¿Por qué habría eso de interesarle a él/ella, un/a investigador/a polaco/a, en su contexto polaco y con su vida polaca, que, claro, no tienen nada que ver con lo que vivimos por aquí?» O, inversamente: es el/la investigador/a polaco/a quien nos dice: «He encontrado que los/as niños/as polacos/as empiezan a fumar a los 13 años.» ¿Qué podría importarnos eso —más allá del dato puro, informativo—, aquí, en nuestro contexto?

El no encontrar respuestas a estas preguntas es uno de los errores más habituales de los proyectos y resulta un muy buen indicador de que no hay, aún, problema de investigación. Digo «aún» porque no es que no pueda haberlo, pero habrá que poner más elementos que le den un «peso teórico» que «saque» al problema de su contexto concreto y lo haga trascender, es decir, convertirse en un problema teórico, o, siguiendo a Wright Mills, en un «problema de la estructura social».

¿Cómo se hace esto? *Hablando. Dialogando. Buscándole la vuelta. Revisando opciones.* A priori, cualquier *inquietud* (en el sentido rubiano del término) puede ser salvada si se la explora lo suficiente. Daré un ejemplo: una investigación que nació como el interés por saber qué pensaban los adultos mayores de la homosexualidad. Si era eso, bastaba con ir y preguntar a algunos/as adultos/as mayores qué pensaban de la homosexualidad. Y ellos/as nos dirían, supongamos (y siendo prejuicioso), que les parecía una enfermedad, una desagracia, un castigo divino, una degeneración, una afrenta a la naturaleza. La pregunta hasta ahí era la de siempre: «¿Y?» Muy bien, eso les parece… ¿y? ¿A quién importa? ¿Qué aporta? Además, claro, de lo más simple que es saber algo que no sabíamos (algo que, por lo demás, deberían lograr todas las tesis). En este punto, el/la investigador/a polaco/a no estaría conforme: «Un montón de viejos/as en el sur del mundo creen que la homosexualidad es esto o lo otro. ¿Y a mí qué?» Y pasa al *paper* siguiente. ¿Cómo convencerlo?

En el caso que relato, los/as estudiantes *agregaron a más personas*: algunas jóvenes, otras adultas. Y les preguntaron lo mismo.

Y compararon. Y, como es evidente, los/as más jóvenes sostenían versiones menos estereotipadas y menos prejuiciadas acerca de la homosexualidad. ¿Qué pasó ahí (que, en este caso, fue algo tan simple como la diversificación de la muestra)? Pues que el problema pasó a ser *la dificultad que, como seres humanos, tenemos para aceptar lo nuevo*; dificultad derivada, en buena medida, de que nacemos en un mundo que es como es y luego cambia sin preguntarnos y, además, cambia más rápido que nuestra capacidad de adaptación. Y eso… *eso es otra cosa*. Ahí sí hay un problema acerca del que hay muchas teorías explicativas y que podría interesar al/a la investigador/a polaco/a. ¿Por qué? Porque es probable que un proceso similar tenga lugar en Polonia (o en cualquier otro lado) y pueda ser más o menos abstraído de sus circunstancias concretas… y *convertido en teoría* (o pensado teóricamente).

Así, vemos que el problema no es que tales o cuales personas piensen esto o lo otro o que pasen tales o cuales cosas a nivel social (que es como suelen empezar los proyectos): lo importante es ver cómo podemos convertir eso en algo que trascienda el contexto y se sitúe en un espacio teórico. Eso puede suceder, como en el ejemplo, por un cambio en el perfil de los participantes de la investigación. Pero, en otros, puede suceder por un reenfoque teórico, la suma de una teoría, la exploración de problemas cercanos, un pequeño giro en la pregunta, la agregación de un nuevo contexto o de un proceso relacionado… Pueden pasar muchas cosas: por eso, no hay por qué abandonar una idea que parece muy «localista», puede que por ahí cerca ande un problema de investigación. Sólo que hay que explorar, revolver, remecer, repensar, leer nuevas cosas, hablar con gente estimulante, hacer locuras, empezar de cero.

En cualquier caso, lo que hay que retener es esto: la pregunta de investigación concreta *remite a otra cosa*. Podríamos decir que *es una excusa* para estudiar algo más amplio, más relevante y que tiene siempre un carácter teórico. El problema de investigación, en definitiva, debe ser configurado en términos teóricos, *es una construcción teórica*, que usa como punto de apoyo unos contextos concretos o unas personas específicas que lo expresan, que son atravesados/as por él. Pero siempre, una pregunta de investigación

remite a un núcleo de problemas que, en esencia, son teóricos y están «más allá» de lo que, *a priori*, parece ser el problema o está explícitamente expresado. (Estoy siendo insistente y repetitivo en este punto porque es el más básico de todos: si uno logra crear el problema de investigación, el resto resulta muchísimo menos complicado.)

De hecho, es uno de los problemas y defectos más comunes de los proyectos de tesis el no poder construir el problema *desde lo teórico* y quedarse en un espacio localista, que sólo interesa a los/as participantes, a los/as investigadores/as o a las instituciones patrocinantes. Otro caso común es revolotear, merodear, fracasar, frustrarse y volver a empezar… hasta que desde la esquina menos pensada aparece un problema de investigación bien estructurado y viable.

En definitiva, crear un problema, no es más que *una cuestión de paciencia y trabajo*

ii. La otra cosa que hay que hacer es *alejar el problema de investigación del espacio y la lógica de la encuesta*. La segunda condición, muy relacionada con la primera, es desvincularse de la lógica de la encuesta que podría resumirse así: «¿Qué piensan tales o cuales personas acerca de tal o cual cosa?», «¿Qué características tiene esta experiencia, esta institución, este grupo?» O, en un nivel más sociológico: «¿Qué pasó aquí o allí en tal época?» Como es fácil de colegir, es esto lo que hacen los gobiernos, las agencias de publicidad y otros/as mercenarios/as del capitalismo, las empresas, etc. Y lo hacen porque quieren tomar decisiones en base a dicha información. Pero ni los gobiernos, ni las agencias de publicidad, ni los/as mercenarios/as del capitalismo, ni las empresas ni los etcéteras tienen la menor intención de generar conocimiento con otro fin que no sea seguir manteniendo la sartén por el mango. Al menos, no les interesa un conocimiento más duradero y, sí, *más inútil*. Estos agentes sociales sólo pretenden comprender el «estado de cosas» para tomar decisiones: dar subsidios, obviar tal o cual tema en un discurso, sacarse tal o cual foto, cambiar la etiqueta a un producto, poner carteles rojos en el metro… Eso se llama *medición* (o, quizás, *constatación de un*

estado de cosas) y sirve para lo que acabo de mencionar: tomar decisiones.

De la academia se espera otra cosa: que generemos un conocimiento más, digamos, «general», y que lo hagamos aun cuando no sirva para nada. (En este terreno, justamente, se libra la eterna batalla acerca de la función de la universidad: ¿proveedora del mercado u otra cosa?) Pero, sobre todo, se espera que podamos insertar ese «estado de cosas» en unos marcos, sí, *teóricos*, que le den inteligibilidad. ¿Los jóvenes empiezan a fumar antes? Eso es un problema de salud para un gobierno. Y harán lo que crean que tengan que hacer. Pero para la ciencia social eso *es una pregunta que debe ser respondida* o *es un elemento que debe ser situado en un marco más amplio*, que debe ser comprendido, quizás explicado.

En este sentido, las lógicas de la academia y las de los/as otros/as actores/actrices sociales a los que el conocimiento interesa son diferentes: quizás son iguales en contenido, pero muy diferentes en enfoque. Por ello, para un problema de investigación no basta con decir: «Éstos/éstas piensan esto de esto»[46] o «Esto fue lo que pasó», porque la pregunta que sigue será siempre: «¿Y?»

«Qué opinan los/as adolescentes del consumo de marihuana? Que no es una amenaza a la salud.» ¿Y? «¿A quiénes votan los carpinteros? A la derecha.» ¿Y? «¿Qué perfil de personalidad tienen los/as gerentes/as de empresas? Los/as gerentes/as de empresas muestran más rasgos psicopáticos.» «¿Qué forma toman las corrientes migratorias? Los países "periféricos" están absorbiendo más inmigración que los "centrales".» «¿Cómo ha sido el despliegue de las multinacionales del *retail* en Latinoamérica? Empezaron tímidamente, y ahora están por todos lados.» ¿Y?

46 Lupicinio Íñiguez-Rueda (2013) lo plantea de este modo: «Z de X en Y.» Donde *Z* es un constructo mediador —tales como las representaciones sociales, el discurso o las narrativas—, *X* es un grupo social —tales como los/as pescadores/as o los/as obstetras— e *Y* es un objeto/proceso social —tales como los/as inmigrantes o la desaparición de los pequeños almacenes—. El autor sostiene, además, que es ése el formato en que se ha acabado (auto)encerrando la investigación cualitativa, contribuyendo a su estandarización y estereotipación y, en última instancia, a la pérdida de su carácter contrahegemónico.

Siempre, la pregunta será: «¿Y?», que es lo mismo que preguntar: «¿A quién importa?, ¿qué aporta?, ¿qué sabremos que no sabíamos?, ¿en qué medida comprendemos mejor el mundo social?, ¿cómo podría explicarse este resultado?, ¿cómo podemos insertar esos procesos en marcos interpretativos más amplios o relacionarlos con otros procesos similares?»

Pues bien, hay que saber qué responder a esas preguntas, al menos tentativamente. Y las respuestas remiten siempre a lo mismo: *a un problema estructurado desde lo teórico. La pregunta debe remitir a un problema teórico*, no a un estado de cosas del que no puede extraerse más que un «dato». Es decir, debemos poder intuir en el problema, como dije antes, algo más amplio y relevante que sí mismo, algo que está más allá de la superficie y que es lo que «de verdad» queremos saber. Volviendo a los ejemplos del párrafo anterior: los procesos intergrupales en los cuales los significados acerca de la marihuana circulan socialmente, los procesos políticos del gremio de los carpinteros que han hecho que entiendan que la derecha representa mejor sus intereses, el tipo de vida que llevan los gerentes y que los hacen distanciarse emocionalmente de las consecuencias humanas de sus decisiones, las relaciones norte/sur, los cambios en el despliegue del capitalismo global. Allí, o por allí, hay problemas teóricos, *por allí hay problemas de investigación.*

Lo importante, en cualquier caso, es trascender el «dato», no quedarse en él: el establecimiento de un «dato» no es suficiente para sostener una tesis —quizás sí una mala tesis—. A lo sumo es válido para una investigación orientada a la toma de decisiones. *Y nada más.*

¿Cuándo se presentan estos casos? En primer lugar, cuando a los/as tesistas no se les ocurre nada mejor. De hecho, es muy común que el primer «problema de investigación» sea de este tipo: «Queremos saber qué piensan los maestros de los cambios en el currículum» Y yo contesto: «Muy bien. Supongamos el final: no les gustaron los cambios.» Y mi pregunta, siempre cruel: «¿Y?» En segundo lugar, *por mandatos institucionales.* Muchas tesis se insertan en instituciones o en otros proyectos de investigación y, por tanto, están condicionados por las demandas que

provienen de allí. ¿En qué consisten estas demandas? En algo así: «Queremos saber qué proceso terapéutico está resultando más eficiente para la disminución de los cortes en los/as adolescentes.» O: «Necesitamos que tu tesis averigüe esto porque nuestro proyecto lo necesita como insumo.»

Estas suelen ser situaciones muy delicadas: el/la tesista se encuentra tensionado/a por dos demandas: la de la institución/proyecto en marcha… y la, digamos, «científica», representada por lo que es exigible de un proyecto de investigación en términos académicos. En este sentido, puede que obedecer las demandas institucionales o de proyectos en marcha solucione algunas cosas: los/as «demandantes» amarán al/a la tesista, toda vez que les soluciona un problema, les «hace saber» algo que querían saber, para los fines que sean. Pero eso, claro, no constituye necesariamente un problema de investigación. Es más, casi nunca lo constituye ya que proviene de demandas pragmáticas muy concretas. Tan concretas como esto: «Necesitamos que mires y ordenes todos estos videos de terapias de pareja, categorizándolos por fecha, tipo de paciente y motivo de consulta. Y ésa será tu tesis.» O: «Necesitamos que categorices estas entradas al hospital por tipo de enfermedad.» Ahí, claro, no hay problemas de investigación: lo que hay es una demanda institucional que pretende tomar forma de tesis.

¿Cómo escapar? En primer lugar, siendo firme: uno tiene que conseguir un problema de investigación… no «sacarle las papas del fuego» a nadie. En segundo lugar, *hablando*, *dialogando*, *pensando*, *leyendo*, *buscándole la quinta pata al gato*… como siempre. Puede que detrás de algo tan vacuo como lo que acabo de decir (de mirar videos de sesiones de terapias y categorizarlos o de inspeccionar documentos de un hospital) se esconda algo de mayor enjundia. Y esto es, justamente, lo que sucedió en el primer caso: el tesista, tras mirar los videos, se percató de que los/as terapeutas hacían cosas muy diferentes a las prescritas por las perspectivas teóricas que defendían. Así, el problema acabó siendo el de la coherencia teoría/praxis en terapia, algo que tiene, claro, más sustancia que ordenar videos para que puedan ser más fácilmente encontrados…

> En lo esencial, el tesista cumplió con la demanda (de la que, además, venía la financiación) pero pudo, por el costado, construir un problema de investigación relativamente autónomo e independiente de la demanda y que sí cumplía con lo que se espera de un problema de investigación

En cualquier caso, estas dos condiciones (que el problema sea, en última instancia un problema teórico, y que se aleje del ámbito de la encuesta) son fundamentales, es más, yo diría que *son las que hacen que un problema sea un problema*, o bien que una inquietud (en el sentido rubiano) se convierta en un problema de investigación, es decir, *sea traducido al juego de lenguaje de la ciencia*. Si no se cumplen estas condiciones básicas, la investigación (o sus resultados) son una mera constatación de un estado de cosas que, con todo lo interesante que pueda ser, no constituye un problema de investigación válido para una tesis en el sentido que lo he definido aquí (aunque, como he dicho, se hacen tesis de ese tipo).

Es ésta, la construcción del problema de investigación, la tarea más compleja en la formulación de un proyecto: la que más tiempo toma, la que más dolores de cabeza y frustraciones produce, la que más trabajo requiere. La buena noticia es que si uno cumple con esa tarea iniciática… *lo demás resulta mucho más simple*, en tanto, como veremos, los aspectos teóricos y metodológicos de un proyecto están íntimamente vinculados al problema de investigación. Lo opuesto es la mala noticia: quienes no aciertan a configurar un problema de investigación bien articulado suelen pasarlo bastante mal y derivan y se pierden, a veces irremisiblemente, a veces durante largo tiempo… hasta que deciden dejar de insistir y volver a empezar. En efecto, puede pasar mucho tiempo, conversaciones, intentos fallidos y frustraciones hasta poder llegar a un problema bien construido.

Volveré a esto más adelante, porque hay más cuestiones implicadas, pero aquí quiero volver al asunto central de este punto, la contextualización/fundamentación, que se nos había ya casi perdido de vista. En defensa de mi digresión diré que es difícil comprender cómo contextualizar/fundamentar algo… que no se

sabe qué es. Es por esto que me he detenido en algunos aspectos básicos del problema de investigación, tema al que volveré más adelante. Por ahora, dejémoslo ahí, y retomemos el foco de este apartado.

La contextualización/fundamentación, sostengo con cierto ánimo provocador en mis clases (y para que no se duerman), *es un acto de manipulación.* ¿Por qué? Porque construye el problema, hace aparecer algo como un problema de investigación digno de atención, lo cual, en la práctica significa que guía, orienta, «lleva» al/a la lector/a *hacia* la pregunta de investigación… que es el lo que viene en el apartado siguiente del proyecto. Y, si uno contextualiza/fundamenta bien, la pregunta aparece como una continuación lógica, casi necesaria, de la contextualización/fundamentación. Ése es el objetivo. En concreto, esto significa que alguien que lee la contextualización/fundamentación es «llevado/a hacia la pregunta», orientado/a para percibirla como algo interesante y relevante de ser investigado, es decir, es *manipulado/a.*

¿Y cómo se realiza esa manipulación? *Argumentando.* Podría entenderse la contextualización/fundamentación como una pieza de retórica en la que organizamos ciertos elementos contextuales y teóricos de un modo tal que, no sólo hacen aparecer algo como problema, sino también sirven de pasaje hacia la pregunta y, más importantemente, operan como su fundamento y razón de ser. Concretamente, la contextualización/fundamentación toma la forma de una argumentación, es decir, de la presentación de ciertos elementos que avanzan una tesis o la sostienen. Y esa «tesis» es la siguiente: «Existe este problema y hay que estudiarlo.» (Y a veces: «Y denme dinero para ello.»)

Veamos dos ejemplos clarificadores. Uno: dos estudiantes querían saber en qué consistían, verdaderamente y más allá del discurso oficial, los programas de reinserción de personas que habían sido condenadas por delitos de diverso tipo. Inicialmente pensaron en un modelo etnográfico: ir, estar en los entornos donde «se rehabilita», observar, registrar y analizar todo lo que pudieran acerca de esos programas y su operación cotidiana. Luego se inclinaron por un enfoque narrativo: analizar las narrativas de dichas personas acerca de su paso por los programas de reinserción en que habían

participado. ¿Cómo es que «mostraron» que eso era un problema y no, simplemente, una inquietud, una medición o una constatación de ciertos hechos? Es decir, que investigar eso no consistía, meramente, en mostrar cómo unas personas (los/as condenados/as) veían cierta cosa (el proceso de reinserción) y nada más. Algo que, como he dicho, podría no interesar a nadie, y menos aun al/a la investigador/a polaco/a.

En su fundamentación, presentaron los siguientes antecedentes /«datos»:

i. La idea de *reinserción* y la voluntad de reinsertar tienen una historia (que es la del «ideal rehabilitador»), es decir, no siempre existieron: hasta el siglo XVIII las penas tenían una función de separación de la sociedad o bien de castigo;
ii. dicha idea se «encarnó» en diversas instituciones, particularmente la cárcel, pero también en los psiquiátricos, las escuelas, el ejército…;
iii. la cárcel y las instituciones que la regulan han hecho de la reinserción su mismísima razón de ser (no hay «misión» declarada que no incluya como objetivos centrales la reinserción o la resocialización);
iv. en Chile, concretamente, ésa ha sido la regla (y aquí las estudiantes mostraban cómo en la historia institucional de la cárcel en Chile, la reinserción es la *driving force*; y,
v. a pesar de todo esto, las cárceles chilenas «no parecen haberse enterado» del hecho de que su *raison d'être* es la reinserción (!): la tasa de reincidencia es altísima, hay hacinamiento y condiciones infrahumanas en los establecimientos, la inversión en reinserción es irrisoria comparada a la que se destina a control y represión (y aquí las estudiantes presentaban estadísticas).

Así las cosas, tenía sentido argumentar que había que ir a las cárceles y tratar de ver en qué consiste eso de «reinsertar»: viéndolo y registrándolo (etnografía) o bien «retratándolo» en narrativas de supuestos/as reinsertados/as. En virtud de ello, entiendo, se hacía defendible la pregunta: «¿Cuáles son las narrativas acerca de

la *reinserción* de hombres penados que han pasado por programas de reinserción dependientes del Estado?»

Se podría decir que esos antecedentes/«datos» provistos y secuenciados argumentativamente «hacen aparecer» la situación como un problema. ¿Cuál? Quizás la incoherencia del discurso oficial y la *praxis*, quizás la ineficacia de la cárcel o de los programas, quizás el diferente significado que otorgan autoridades y penados/as a la idea de reinserción y a los programas mismos. Cualquiera de esas cosas podría entenderse/discutirse teóricamente y ser un «problema de la estructura social» de cierto peso. Pero, aparte de «hacer aparecer» el problema como tal… la contextualización/fundamentación, si está lograda, «lleva» al/a la lector/a a convencerse de que ahí hay un problema. (Es por eso que sostengo que se trata de un *proceso de manipulación*, en tanto uno elige cierta «información», deja otra de lado y ordena todo según cierta conveniencia.)

Como fuere, de esa sucesión de datos contextuales y teóricos «emerge» el problema de investigación, es decir, *es construido*. De esa articulación de elementos depende que el problema de investigación exista y pueda ser legitimado como tal. Y eso depende, claro, de qué tan bien uno argumente, es decir, de la pertinencia de los elementos presentados, de su solidez/legitimidad, de su apoyo en fuentes académicamente válidas, de su orden de presentación, de su rigurosidad formal y teórica, etc. En la elección de esos elementos, en su ordenamiento y en su presentación se juega que el/la lector/a «compre» que ahí existe un problema de investigación digno de tal nombre.

Otro ejemplo: unas investigadoras creían, en base a lecturas, que la violencia de género más «visible» y llamativa y que llega a ser llamada así es producto (o se inserta) en otros modos de violencia más sutiles. Tan sutiles que ni las consideramos violencia (por ejemplo, que las mujeres ocupen más de su tiempo en las tareas de la casa o en la crianza de los/as hijos/as, que las mujeres maltratadas por hombres deban pasar por una serie de programas institucionales —que llamaron «dispositivos de género»— que pueden entenderse como esencialmente violentos). Las investigadoras creían que en las trayectorias vitales de mujeres que hubieran padecido aquella violencia de género más «visible» encontrarían

esa otra violencia, que llamaban, desde ese *rockstar* que es Žižek, «estructural».

¿Cómo mostraron que allí había un problema de investigación? En este caso, teóricamente: la contextualización/fundamentación apenas contenía información contextual. Más bien, se centraba en teorías/autores/as que sostenían un punto de vista tal. Metodológicamente, propusieron el método biográfico: esperaban, en las historias de vida de estas mujeres, poder identificar esa «violencia estructural» que se postulaba teóricamente. Para ello presentaron teorías que defienden un punto de vista así (la vinculación entre estructura social y ciertos «síntomas» sociales más visibles): el mencionado Žižek, pero también Marx, Agamben, Martín-Baró… Desde estos autores era posible fundamentar que tal cosa podía pasar y que valía la pena estudiarla… y presentaron su proyecto.

Lo que vemos en estos ejemplos, entonces, es el intento de construcción de un problema de investigación que:

i. Aborda un «problema de la estructura social» (y no una inquietud *à la* Wright Mills);
ii. que trasciende el contexto concreto y las personas específicas vinculadas a la investigación;
iii. que puede entenderse en términos teóricos y que aporta (alimenta/desafía) a un núcleo de problemas teóricos más o menos general; y
iv. que podría interesar a alguien más que a los/as investigadores/as y a los/as investigados/as. Paralelamente, vemos el intento de legitimar, de convencer, de «vender» esa construcción a quienes deben aprobar/financiar el proyecto.

Así, y en definitiva, la contextualización/fundamentación podría entenderse como el espacio en que un problema es creado (hecho aparecer, traído al mundo, o, más bien, «hecho mundo»), a partir —o traducido— de una inquietud (rubiana) y expuesto para su consideración. *En buena medida, el éxito de un proyecto depende del éxito de esta operación.*

Requisitos

—La contextualización/fundamentación debe *construir el problema*, debe «hacer aparecer» algo como un problema de investigación para la ciencia social y no ser, meramente, una preocupación individual, la expresión de la necesidad institucional de solucionar un problema, una simple medición/encuesta o la constatación de un estado de cosas

—Dicho problema de investigación *debe abordar un problema de la estructura social* en los términos de Wright Mills, es decir, debe ocuparse de algo más que una «inquietud» (wrightmillseana, no rubiana). Así, los/as investigados/as (y también los contextos/procesos en cuestión) se hacen relevantes en tanto «manifiestan» o «expresan» la estructura social y la historia o, mejor, determinadas dimensiones sociales propias de la posición que ocupan en dicha estructura en determinado momento histórico. Idealmente, un problema de investigación encarna lo que Wright Mills llama «la imaginación sociológica» que «nos permite captar la historia y la biografía y la relación entre ambas dentro de la sociedad» (*ibíd.*, pp. 25-27)

—La forma de lograr eso es presentando una serie de elementos contextuales y teóricos, ordenados de cierto modo que «hagan aparecer» el problema. Los primeros son aquéllos pertenecientes al contexto en que la investigación será realizada, es decir, que «describen» el contexto (por ejemplo, datos que provienen de estudios estadísticos, otras investigaciones —*papers*, libros, etc.— del mismo contexto, noticias de prensa, documentos oficiales, etc.). Los segundos, los elementos teóricos, son conceptos o teorías que se vinculan al problema de investigación. Ambos tipos de elementos son diferentes y no deberían mezclarse, aunque el orden que aquí propongo (primero los contextuales, luego los teóricos) es sólo una sugerencia: la ordenación depende del proyecto

—Los elementos *deben ser ordenados*, y no, simplemente, yuxtapuestos. *Constituyen una argumentación* y las argumentaciones no tienen órdenes intercambiables: «Soy hombre, *ergo* soy

mortal» no es lo mismo que «Soy mortal, *ergo* soy hombre». Así, hay que presentar los elementos de un modo que, en su conjunto, construyan el problema y lleven a la pregunta o le sirvan de base y fundamento. La forma sería: «Dado que *A*, que *B* y que *C*, entonces *D* es un problema.» Así, debe ser claro cómo es que cada elemento se sigue del anterior y se vincula al siguiente. Un error muy común de las contextualizaciones/fundamentaciones es que los elementos no siguen un orden lógico

—En conjunto, los elementos presentados deberían ser *pertinentes*. La pertinencia alude a que los elementos presentados *están vinculados al o se relacionan con el problema que se intenta construir*. Quizás, decir que los salarios en tal o cual país son muy desiguales no aporta nada a construir un problema vinculado a la apropiación del espacio público. Por eso, hay que asegurarse de que los elementos contribuyen a construir el problema y son relevantes y necesarios para esa tarea. Si no, están fuera de lugar (no aportan nada en la construcción del problema). Las preguntas a hacerse en este punto son: «¿Para qué está este elemento?», «¿qué función cumple en la construcción del problema?», «¿cuál es su importancia?» También: «¿Qué pasa si lo quito?». Porque, si quito un elemento, y «no pasa nada», es decir, la construcción del problema no se resiente… *es que estaba por estar*

—Las fuentes utilizadas para armar una contextualización/fundamentación (y esto se aplica a cada punto del proceso de realización de un proyecto) *deben ser rigurosas*. No, simplemente, *pdfs* que uno se encuentra por ahí. Menos aún textos genéricos y de fuente dudosa como los que pululan por internet. Hay que hacer una revisión seria de los antecedentes teóricos y contextuales y apoyarlos con fuentes académicamente aceptables: textos clave/fundamentales vinculados al problema, *papers* que hayan sido publicados (y no artículos sin ningún tipo de filtros), fuentes fiables (como estadísticas oficiales o artículos de prensa «seria»). La rigurosidad en la selección de las fuentes es clave toda vez que hace a la firmeza de ese argumento que es la contextualización/fundamentación:

de hecho, argumentar es avanzar una tesis y cuidarse de sus «puntos flacos». «Puntos flacos» que podría cuestionar, por ejemplo, un/a profesor/a evaluador/a: «¿De dónde sacó ese artículo?» «De internet.» *Mala respuesta*. Para saber cuáles son esos textos fundamentales y esas fuentes rigurosas, es aconsejable empezar por consultar a entendidos/as en el problema de investigación. Es un grave error, por ejemplo, no utilizar a tal o cual autor/a esencial por pereza o desconocimiento o utilizar fuentes poco fiables académicamente. Volveré a esto luego[47]

—Los elementos deben ser también *suficientes*: la suficiencia alude que los elementos presentados son los que hacen falta para construir el problema. Es decir, *no falta nada*. Si un/a tesista, por ejemplo, dice que su problema de investigación ya ha sido profusamente explorado y no dice nada más, la pregunta obvia es: «¿Y por qué estudiarlo?» Ahora, si agrega que lo ha sido en otros países o por métodos distintos al que usará… *eso completa el argumento y lo hace suficiente*. Si no se logra esto, el problema no queda construido: *faltan elementos*. Consideremos el ejemplo que di unas páginas atrás acerca de las narrativas de personas en procesos de «reinserción» acerca de su paso por los programas orientados a ella: si las estudiantes no hubieran presentado datos que mostraban que la reinserción que tanto se dice que se quiere y se hace… *no se hace en lo más mínimo*, no habría habido problema de investigación por falta de elementos. Porque, si el Estado dice que quiere reinsertar… *y reinserta*, ¿cuál es el problema? A lo sumo, lo que podría haber es una oda al Estado…

—Los elementos teóricos no deben ser presentados en profundidad, sólo enunciados, ya que, en general, reaparecerán

47 Considero que el asunto de la búsqueda, selección y tratamiento de las fuentes bibliográficas y documentales está muy bien tratado en el clásico de Eco, *Cómo se hace una tesis* (1977). Más modernamente, en Blaxter *et al.* (*op. cit.*, p. 140 y ss.) y en *Tesis, tesinas, monografías e informes* (2007), de Mirta Botta, Jorge Warley y Nora Fasano de Roig.

Aconsejo al/a la lector/a interesado/a —que deberían ser todos/as, dada la relevancia de la cuestión— la consulta de dichos textos antes de comenzar a escribir la primera letra del proyecto.

en el marco teórico. En ocasiones, hay conceptos o teorías relevantes que ayudan a construir el problema (como en el segundo ejemplo que presenté, el de los relatos de vida de mujeres maltratadas). En esos casos, su tratamiento no debería ser en profundidad: debería incluirse lo mínimo necesario para que el/la lector/a los comprenda (si no los conoce) y entienda su rol en la argumentación, pero nada más: *la contextualización/fundamentación no es un marco teórico.* Puede que haya contenidos repetidos, pero, en todo caso, *es en el marco teórico donde éstos deben ser tratados con mayor detalle.* También puede pasar que sea la falta de conceptos/teoría lo que opera como parte de la argumentación. Por ejemplo, cuando no hay investigación local acerca del problema, por lo que es esa falta, justamente, la que forma parte vital de la argumentación: «Por otra parte, en nuestro contexto, apenas existen trabajos acerca de este tema, etc.» Tanto en el caso de la presencia como de la ausencia de conceptos/teorías/estudios relevantes, lo habitual es citarlos o mencionar sus elementos básicos (si fuera pertinente), pero, insisto, no se debería entrar en detalles. Por ejemplo, podría decirse: «Se ha investigado ampliamente este tema (Rodríguez y Ortubia, 2009; Meyer, 2003; Rivera y Compagno, 2008), aunque ninguno de estos estudios se ha centrado en niños menores de seis años» (si ése fuera el foco de tal investigación). O: «Hay una virtual ausencia de estudios relevantes en nuestro contexto. Podríamos mencionar los trabajos pioneros de Recabarren (1976) y algunos otros posteriores (Hall, 1987; Yuriev, 2003), pero tienden a ser escasos y demasiado dispersos.» En definitiva, vuelvo a insistir: los elementos teóricos operan como parte de la argumentación y, en ese sentido, *deben ser presentados* (porque son importantes para construir el problema)*, pero no detallados* (porque no se trata de un marco teórico)

—En un proyecto de tesis típico, la contextualización/fundamentación suele ocupar entre cuatro y seis páginas (pero esto es altamente variable dependiendo del tipo de proyecto y problema). En todo caso, lo importante es que esté lo que tiene que estar (pertinencia), que no falte nada (suficiencia)

y que la información presentada provenga de fuentes relevantes y sólidas (rigurosidad)

—El efecto final de la presentación de los elementos contextuales y teóricos es la «aparición» de un problema de investigación, es decir, *su creación*, a partir de dichos elementos. E, idealmente, esa «aparición» debe ser tal *para quien evalúa el proyecto*. Si la operación fracasa —y lo hace muchas veces— el problema no queda construido y el/la evaluador/a dirá: «Aquí no hay un problema de investigación.» O, peor: «¿Cuál es el problema de investigación?» Pregunta que hago miles de veces y me hace un ser profundamente amado entre mis estudiantes. Pero, sobre todo y como he sostenido, el efecto deseable es que la contextualización/fundamentación «lleve» a la pregunta (que es lo que suele pedirse inmediatamente después de la contextualización/fundamentación), de modo que el/la lector/a diga: «Perfecto. Dados estos elementos, es ésta, exactamente, la pregunta precisa/necesaria/pertinente.» Ahí, sabemos que hemos triunfado y nos merecemos dejar la tesis por un rato y salir a comer a un restaurante peruano

Recomendaciones

—Piensa: ¿a quién, aparte de a ti y a la gente que te quiere, le podría importar tu problema de investigación? ¿Qué diría el/la investigador/a polaco/a de tu problema? ¿Qué teorías son tocadas/alimentadas/desafiadas por tu problema? ¿Qué podrían aportar, en términos teóricos, los resultados de tu investigación? ¿Qué sabremos que no sabíamos cuando termines tu trabajo? Si no puedes contestar estas preguntas, casi seguro no tienes un problema de investigación entre manos: muy probablemente tienes una inquietud (wrightmillseana), una medición/encuesta, una constatación de algo que pasó, un problema para el que ya se han ensayado respuestas (o que ya están sólidamente legitimadas) o un mandato institucional vacío de problemas teóricos y lleno problemas por solucionar

—Si estás en el terreno de la inquietud wrightmillseana, es decir, en un problema que, en definitiva, no es un problema de la estructura social sino uno individual, piensa en situaciones/problemáticas *transversales y habituales* de la sociedad en que vives, el tipo de cosas que implica a mucha gente y que, normalmente, es bastante visible y forma parte del debate público. Esto es relativamente fácil de hacer, aunque no te dará un problema de investigación sino más bien *un campo*

—Si estás en el terreno de la medición/encuesta/constatación, piensa cómo podrías sacar tu problema de ahí: ¿qué elemento —teórico, metodológico, contextual— podrías agregar/quitar que haga que la medición/encuesta/constatación pase a ser un problema? Podrías usar otra teoría/autor, podrías cambiar algo del modelo metodológico (la muestra o el método, por ejemplo), podrías cambiar el contexto de realización o agregar uno nuevo, podrías agregar más variables/dimensiones de análisis o más documentos/fuentes... Algunos de esos cambios podría aportar un pequeño cambio, un *twist*, que te lleve hacia la luz. Explora posibilidades: a veces, detrás de una encuesta/medición/constatación sin relevancia para las ciencias sociales se esconde un problema de investigación valioso. Sobre todo, no te des por vencido/a si el tema te interesa: habla, conversa, lee, prueba opciones

—Explora los matices del problema que tienes entre manos, experimenta con diversas versiones, con pequeños y no tan pequeños cambios teóricos o metodológicos: pasar de «violencia doméstica contra la mujer» (algo bastante explorado últimamente) a «violencia doméstica contra el hombre» o pasar de «representaciones sociales» a «narrativas»… puede obrar el milagro. En mi experiencia, muchas ideas que no prometen mucho son «salvables» y convertibles en cosas interesantes. Daré un ejemplo de cómo un pequeño cambio «hizo aparecer» un problema de investigación donde antes no había nada (o había algo muy poco original) y me llevó a hacer lo más temido: «Disculpen, ¿cuál es el problema de investigación aquí?» Unos estudiantes se preguntaban por las ideas acerca de la muerte en mayores de 65 años.

Lo curioso es que en su fundamentación decían que en el contexto de la investigación la esperanza de vida había aumentado. Así, tenía poco sentido preguntarse cómo se sentían acerca de la muerte… *porque no estaban a punto de morirse*: hoy, una persona de 65 años, si nació en el lado soleado de la vida, está pensando en viajar, en aprender idiomas, en estudiar la historia de su país, en aprender a pintar, en divorciarse… *pero no en morirse*. Es más, la idea de la muerte ni les cruza la cabeza (bueno, a no ser que vivan en un país en el que la expectativa de vida es de 60 años, que no era el caso). Por lo demás, ¿no sabemos ya suficiente acerca de cómo es la cosa cuando se viene la muerte «tan callando»? ¡Hay pilas de teorías acerca de ello! ¡Hay hasta etapas definidas! ¿Qué podía aportarse? Ahí no había problema, o había uno ya archiinvestigado (pecado mortal). El giro fue el siguiente: la pregunta pasó a ser cuáles eran *las perspectivas de futuro* —o el proyecto de vida— del mismo grupo etario. En efecto, toda vez que la nueva longevidad había creado toda una serie de condiciones y posibilidades antes inimaginables (cuando la gente se moría poco después de dejar de trabajar) aparecía allí un campo: las personas de más de 60 años que están haciendo planes como si tuvieran 20. Aquí, vemos que un cambio pequeño en la pregunta (de *la muerte* a *la vida*)… hizo aparecer algo diferente, quizás menos trillado y que podía ubicarse en un horizonte teórico: «nueva» vejez, proyecto de vida, etc.

—*Consulta informantes clave*. Si ya estás más o menos orientado/a hacia algún tema, *identifica a los/as machos/hembras alfa del asunto*. Ellos/as te ahorrarán una cantidad de tiempo increíble: te podrán decir si tu problema ya está investigado (algo clave, como veremos), qué opciones tienes para reorientar tu trabajo en ese caso (por ejemplo, recomendándote otro contexto donde trabajar u otro tipo de personas o procesos que investigar), te podrán recomendar bibliografía básica, te podrán dar un *feedback* informado acerca de lo que tienes planeado. Con suerte, te ayudarán en el proceso y, con más

suerte, les interesará tu proyecto y lo apoyarán (por ejemplo, vinculándolo a investigaciones en curso)

—Si tienes un problema de investigación ya aprobado (es decir, que ha sido legitimado como problema de investigación ante quien corresponda), piensa: ¿cuáles son los elementos contextuales y teóricos que fundamentan tu problema (que lo hacen ser un problema)? ¿Por qué crees que eso que quieres saber es un problema de investigación? Una buena forma de ir hacia estas respuestas es preguntándote: «¿Por qué es que se me ocurrió como problema?», «¿qué me preocupa?», «¿qué veo?», «¿qué he notado, en la realidad social, que me ha hecho preguntarme por esta cuestión?», «¿qué diría que es lo central de mi inquietud rubiana?», «¿qué querría dar al mundo como resultado?»

—Una vez que tengas más o menos claros esos elementos que construyen el problema, *planea tu contextualización/fundamentación. Escribe un guión.* No improvises. Ese guión será una argumentación y, por tanto, debe tener un orden lógico… que lleva a una conclusión… *que no es otra cosa que la necesidad de investigar algo.* Puedes ver ejemplos de guión más adelante. Pero, básicamente, un guión es la presentación resumida y ordenada de los elementos que tendrá tu contextualización/fundamentación

—No improvises. Hacer una contextualización/fundamentación no es algo que se haga sentado/a frente a un computador y ya está: *supone investigar.* En efecto, no se trata de sentarse a teclear sin más (o peor, a copiar y pegar). Deberás revisar textos, artículos similares, información estadística, notas de prensa, evaluar tu propia experiencia, hablar con gente que maneje el tema, etc. Construir el problema es un proceso riguroso, no improvisado y, sobre todo, no algo que se pueda hacer sin más que sacar cosas varias de internet y ponerlas una al lado de la otra (uno de los errores más habituales, por lo demás). Así, es muy probable que tengas que abandonar ideas (inquietudes rubianas) promisorias por algo tan simple como esto: «Pero, hijo/a mío/a, yo mismo/a ya he escrito cuatro libros sobre esto…»

—Busca otra vez a los/as machos/hembras alfa de tu problema de investigación: ellos/as, como dije, te ahorrarán una cantidad invaluable de tiempo diciéndote qué elementos deberías incluir en tu contextualización/fundamentación y dónde hallarlos. También pueden decirte si los elementos que has incluido son suficientes y pertinentes. (Consejo: si esas personas no son tus profesores/as guía, no los/as agobies mandándoles diez páginas para que las lean: reúnete con ellos/as o mándales sólo tu guión.)

—Relee: asegúrate de que los elementos que presentas son pertinentes, suficientes, están rigurosamente apoyados en fuentes confiables (académicamente legítimas) y fundamentales y, en un sentido global, construyen el problema de investigación y «llevan naturalmente» hacia la pregunta, de un modo tan contundente que el/la lector/a no pueda «escapar» a la lógica de tu argumentación y deba «rendirse a la evidencia» de que ahí hay, efectivamente, un problema de investigación

—Volveré sobre esto cuando hable acerca de las cuestiones de formato (el *cómo*), pero diré aquí: escribe con precisión y sencillez, revisa ortografía, utiliza el argot técnico, cita según las normas que debas usar, da un formato prolijo al texto, no te pongas barroco/a con los subtítulos, justifica el texto a ambos lados, etc. En fin, *cuida la forma*: «entra» antes que el contenido y es casi tan importante como él

Errores más comunes

—El error más básico y grave: contextualizaciones/fundamentaciones que no construyen el problema de investigación. Además, es el error más común: se presentan datos, cifras, conceptos… cosas de todo tipo… pero sin un sentido discernible que construya el problema y «lleve» a la pregunta

—Contextualizaciones/fundamentaciones con elementos no pertinentes: conceptos/teorías irrelevantes, información contextual que no suma nada a la construcción del problema. Las preguntas que debes hacerte son siempre las mismas: «¿Qué

tiene que ver este elemento con el problema de investigación?» Y: «¿En qué aporta a su construcción?» También, lo inverso: «¿Si quito este elemento, se "deconstruye" el problema?» Así puedes saber si un elemento es importante porque si lo quitas y «no pasa nada» es que no era importante

—Contextualizaciones/fundamentaciones con elementos insuficientes: la construcción está bien encaminada… pero faltan elementos que acaben de construir el problema. Éste es, dentro de todo, un problema menor, toda vez que se pueden agregar cosas

—Fuentes impresentables: un artículo de algún profesor anónimo acerca de la teoría marxista, una presentación de diapositivas con fondo de delfines hecha por una buena señora acerca de las nuevas tensiones en el trabajo, un resumen de clase de algún/una estudiante voluntariosa acerca del liderazgo. *Todo eso, o cosas similares, tienen un valor igual a cero en el mundo académico.* Los autores/as y/o textos deben ser, como mínimo, *los fundamentales/esenciales del modelo utilizado*, deben utilizarse fuentes «primarias» (es decir, debe citarse, si se halla disponible, el texto original, del/de la autor/a original de la teoría, no citas de citas), el material debe ser actual (no, por ejemplo, de los años '70: aun si la teoría central es antigua, debe complementarse con revisiones de, diría, no más de 10 años de antigüedad), la información debe provenir de fuentes fiables y académicamente «respetables» (publicaciones periódicas, libros, *webs* institucionales…). En fin, un apoyo documental/bibliográfico débil a la línea argumental presentada en la contextualización/fundamentación la pone en jaque: cualquier profesor/a lector/a con manejo del tema puede dar por tierra la construcción del problema si considera que los argumentos son débiles o no están bien respaldados. Por ejemplo, un/a profesor/a podría decir: «No es cierto que no hay investigaciones a este respecto. Lo que pasa es que usted ha puesto vaya a saber qué en *Google* y no ha encontrado nada… y ha pensado que a nadie se le había ocurrido preguntarse lo que usted se está preguntando. Vaya, haga una búsqueda seria y vuelva a empezar.»

—Errores de formato, sobre todo, i) una mala ordenación de los (quizá buenos) elementos, de manera que no siguen una lógica que «va hacia el problema». Y, ii) una redacción confusa que empaña los argumentos presentados. Como he dicho, me dedicaré a esto más adelante, pero yo recomiendo una escritura simple, clara, limpia, precisa. Una escritura sin florituras ni complicaciones innecesarias, casi diría, *plana* (y hasta aburrida: mejor aburrida que impropia). Una escritura que sea la versión lingüística de la música de Thelonious Monk o de Ahmad Jamal: está todo lo que tiene que estar (y en un orden que bordea lo sublime)… *pero nada está por estar*. Y al decir «plana» no quiero promover una escritura simplona ni superficial, sólo pretendo contribuir a evitar un problema muy común: que, en el intento por sonar importantes y «científicos/as», es decir, en el vano empeño de ser lo que no son, los/as tesistas a menudo escriben unas jerigonzas barrocas que bordean lo incomprensible

Buenos ejemplos

He dado un par de buenos ejemplos antes. Agregaré aquí dos más en su esqueleto argumental.

Un estudiante se sorprendía de que la psicología de orientación sistémica no se hubiera ocupado de los sueños. Decía: «Los sueños están en la cultura (mitos, pinturas, leyendas, literatura, cine), están en la vida cotidiana (hablamos de nuestros sueños, les atribuimos importancia, tratamos de entenderlos), en el psicoanálisis y en la perspectiva humanista (que han teorizado sobre ellos)… ¿y la Escuela Sistémica? Nada. O muy poco. Y argumentó:

i. Hay toda una tradición de referencia a los sueños en culturas occidentales y no occidentales (y citó libros, pinturas, películas, leyendas, etc.);
ii. desde las ciencias sociales, particularmente, el psicoanálisis, se ha intentado dar cuenta de ellos (y explicó cómo);
iii. los/as teóricos/as sistémicos/as han ignorado el tema en buena medida (y lo ejemplificó con la falta de investigaciones/libros al respecto);

iv. argumentó por qué eso podía ser así (por incompatibilidades teóricas que no viene al caso explicar); y
v. propuso cómo podrían entenderse los sueños «sistémicamente» (en tanto historias que «los/as terapeutizados/as» «traen» a la terapia y que deben ser «insertadas» en una narrativa personal que les da sentido).

Este ejemplo —perteneciente a una tesis teórica— cumple los dos objetivos: «hace aparecer» un problema (en este caso una laguna teórica) y «lleva» al/a la lector/a hacia la pregunta: «¿Qué rol han jugado los sueños y cómo han sido significados en la cultura popular y en las ciencia sociales y cuál podría ser ese rol y ese significado desde una perspectiva sistémica?»

Creo que el ejemplo es bastante clarificador debido a su éxito, tanto en «crear» un problema (encontrando un «bache teórico»), como en mostrar una argumentación sólida y bien organizada que, según entiendo, no hace más que «forzar» la aceptación de la pregunta propuesta. Habrá que decir: «Pues sí, necesitamos una teoría sistémica para los sueños.»

Veamos otro ejemplo. En este caso de un proyecto de tesis empírica. Un estudiante se interesó por estudiar etnográficamente un cine porno. ¿Cómo mostró que había ahí algo más que una nota colorida para un periódico? Tras un par de visitas de acercamiento, tuvo la impresión de que el cine era un espacio para llevar a cabo prácticas sexuales contranormativas, a menudo, por parte de personas —hombres mayores— para las que la expresión de su sexualidad no está tan facilitada como para, por ejemplo, un joven de veintitantos años. Así, para mostrar que había en ese cine porno algo que investigar, es decir, para mostrar que el cine expresaba dimensiones teóricas o podía ser entendido teóricamente, incluyó en su fundamentación los siguientes elementos (cada uno respaldado en fuentes, claro está):

i. Existe un orden social, es decir, un estado de cosas o *statu quo*
ii. *Dicho orden social* es sostenido a través del control social
iii. *Parte de dicho control social* está orientado al gobierno del cuerpo (lo que Foucault llamó *biopolítica*) y, muy particularmente, a la

promoción de formas normativas de sexualidad (ser heterosexual, realizar ciertas prácticas sexuales, de cierto modo, en ciertos lugares, etc.) y el disciplinamiento de formas contranormativas de sexualidad (orientaciones no-heterosexuales, prácticas «aberrantes», «impropias», «indecentes», etc.)

iv. Hay algunas personas *que se resisten a dicho disciplinamiento* de su sexualidad

v. *Dicha resistencia*, en algunos casos, está fuertemente vinculada a un espacio o tipo de espacio (lo que Foucault llamó *heterotopías*)

Este ejemplo es útil por dos razones. Es muy claro que va de lo general a lo particular: es decir, de los elementos que, siendo pertinentes, están más alejados del problema (orden social, control social) al que más directamente se vincula al problema (heterotopías). Por otra parte, nótese el ordenamiento lógico: cada elemento lleva al siguiente y/o se inserta en el anterior: hay un orden social mantenido por el control social, parte de dicho control social se aboca al gobierno de la sexualidad, hay gente que resiste a ese gobierno y realiza prácticas sexuales contranormativas, una dimensión importante de dichas prácticas es el espacio en que se llevan a cabo.

Espero que se note que una cosa lleva a la que sigue o se inserta en la anterior de forma lógica. Para comprobarlo, se puede hacer el siguiente ejercicio: cambiar de orden los elementos o quitar elementos. Se hará aparente que no es posible sin que la construcción del problema se resienta. *Eso quiere decir que es una buena fundamentación.*

Mal ejemplo

Malos ejemplos, como he sostenido antes, hay a montones y es difícil dar uno solo en tanto su «ser malos ejemplos» se puede deber a diversas razones (ver el apartado de *Recomendaciones* para evitar problemas). Me detendré aquí sólo en dos conceptos vitales para la contextualización/fundamentación: el de suficiencia y el de pertinencia. Respecto del primero, hay un ejemplo algunas líneas antes (ver el séptimo punto de los *Requisitos*). Pasemos al segundo.

Como dije, la pertinencia alude al hecho de que la contextualización/fundamentación contenga elementos que son coherentes con el problema de investigación. Veamos un caso en que esto no se logró (al menos al principio). Retomaré un proyecto que ya mencioné, sólo que en una instancia anterior —es decir, peor— del proceso: dos estudiantes querían saber cómo era el proceso de reinserción de personas que habían estado en la cárcel. Su contextualización/fundamentación, inicialmente, incluía un fino detalle acerca de la organización interna de la institución que se encarga de las cárceles en Chile (Gendarmería) y acerca de las leyes que regulaban su accionar. Esos dos elementos, aunque vinculados al problema de cierta forma, no se relacionaban (al menos en el escrito) con el problema de investigación… *que era la reinserción.* ¿Qué importaba que Gendarmería tuviera tales y cuales dependencias, que existiera desde no sé cuándo y que fuera regulada según tal o cual ley… si nada de eso se vinculaba a su rol como institución «reinsertadora»?

Eso es un ejemplo de elementos impertinentes en la contextualización/fundamentación: algo que, aunque relacionado, no se vincula directamente al problema que debe ser construido y, por tanto, no contribuye a esa tarea. Es un elemento irrelevante, que no resta, pero que no suma nada… y ocupa un lugar valiosísimo que debería ser utilizado para cuestiones más pertinentes. En este caso, lo que importaba (es decir, lo que era *pertinente* incluir) era que Gendarmería decía (y dice aún) *que su razón de ser es la reinserción*… pero hace exactamente lo contrario (o bien no hace nada). *Eso era lo pertinente.* Así, vemos que esos elementos podían quitarse sin perder nada. Señal de que no aportaban a construir el problema de investigación.

B2.10. La formulación del problema de investigación

En este apartado debe… *formularse el problema de investigación* (lo bueno del discurso metodológico es que es muy lógico y sensato). ¿Pero qué es formular un problema? Es decir *en qué consiste*, es explicitar *cuál es ese problema*, definirlo, proveer las coordenadas básicas que lo delimitan. En *estudiantés*, la formulación del problema es donde uno dice qué va a investigar o qué quiere saber.

Para quienes llegaron aquí de urgencia, tratando de formular una pregunta a la buena de dios: mi nombre es Javier Bassi, soy el que ha escrito este libro y les aconsejo leer el apartado anterior —Contextualización/Fundamentación— porque es ahí donde, en buena medida, discuto qué es un problema de investigación. Más bien, qué puede o debe ser un problema de investigación y, sobre todo, *qué no es* (o no puede ser) un problema de investigación. Para los/as más urgenciados/as, resumo:

i. Un problema de investigación debe alejarse del ámbito de la encuesta (qué opina alguien de algo), de la constatación de un estado de cosas (la descripción más o menos ateórica de cómo están las cosas en tal o cual comunidad, ciudad o país), de intereses personales muy concretos, de la solución de problemas específicos y de ciertas demandas/presiones institucionales orientadas a generar conocimientos funcionales a su operar. Nada de eso constituye objetos de investigación válidos en tanto no abarcan parcelas amplias de la sociedad y no pueden entenderse en términos teóricos (no tienen un problema de investigación «detrás») y, por ello, no interesan ni son relevantes para nadie (además, claro, de para los/as investigadores/as, los/las investigados/as y las instituciones implicadas). Al alejarse de ese terreno endogámico y autorreferencial… uno debe procurar hacerlo hacia lo que Wright Mills llama «problema de la estructura social», una situación de índole social, que implica a algún sector significativo de una sociedad (y que es lo opuesto a lo que el autor define como «inquietud») y que aglutina elementos individuales y estructurales
ii. Muy vinculado a esto, el problema de investigación debe poder definirse en términos teóricos. Así, la respuesta a la pregunta de investigación debe alimentar/cuestionar un núcleo de problemas teóricos y no, meramente, informar de un estado de cosas a los/as interesados/as en ello
iii. Desde este punto de vista, las instituciones y los contextos en que se desarrollan las investigaciones y las personas específicas que participan de ellas podrían pensarse (un poco cruelmente) como «pretextos» *para saber otra cosa.* El interés inmediato

> reside en esos contextos, esas instituciones, esas personas; pero el interés mediato (científico, por así decirlo) reside regularmente en otro lado, *se orienta hacia otra cosa*. ¿Hacia qué? *Hacia la teoría*. Una buena investigación opera en un contexto concreto (por ejemplo, un hospital) y con unas personas determinadas (por ejemplo, un grupo de personas obesas)... para poder hablar *de otra cosa* (por ejemplo, la autoimagen, la discriminación laboral, el aumento de la obesidad en países pobres, etc.). Es en esa «otra cosa» donde reside el interés último de una investigación y donde debe apuntar un problema de investigación: hacia una problemática/situación amplia, socialmente relevante y que se vincula con o alimenta/cuestiona un núcleo de problemas *que son esencialmente teóricos*. Así, la investigación sale del terreno localista y autoindulgente… y se abre a la comunidad, proveyendo un conocimiento que, aun siendo local, histórico y contingente, se orienta hacia un horizonte más amplio y general y, de ese modo, puede interesar a otros/as investigadores/as (aún de otros contextos: ¡los/as polacos/as!) y aportar a la discusión de la comunidad científica (y no científica también)

En lo formal, el planteamiento del problema, por lo general, se compone de varios elementos:

i. Una pregunta de investigación
ii. Un objetivo general
iii. Unos objetivos específicos
iv. Una relevancia o justificación

Estos elementos, en conjunto, deben precisar qué se quiere saber… toda vez que, si se contextualizó/fundamentó con éxito, el/la lector/a del proyecto ya sabe por qué o para qué es que se quiere saber tal cosa (y ha aceptado que «tal cosa» existe y es un problema de investigación legítimo). Pero en este punto el problema ha quedado sólo esbozado: es aquí, en la formulación, donde es *precisado*. Por ello, es muy común que los/as que leemos proyectos, como dije antes, vayamos a este apartado antes que a

nada, incluso, antes que al título: espiamos la pregunta y decimos: «Ah, ya veo…», o bien nos enojamos, nos preparamos un té y nos disponemos a sufrir.

B2.10.1. La pregunta de investigación

La pregunta de investigación es el eje del proyecto, su *backbone*, como dicen en inglés, la columna vertebral. Es, por así, decirlo, el «vestido», la expresión, la condensación del problema de investigación: su manifestación escrita más simple, clara y abarcativa. Si todo sale bien, precisa perfectamente qué se pretende saber y da pistas teóricas y metodológicas. Con mucha suerte, simplifica todos los pasos posteriores: si uno logra una buena pregunta… lo que viene se hace mucho más fácil. Si no, la vida se convierte en un *via crucis* nocturno, en subida, descalzo/a y por camino resbaladizo y, en general, uno pierde el trabajo, la pareja y el pelo. También engorda y virus informáticos malévolos reemplazan todas las letras *a* de los documentos por la cara de Charles Manson. También es probable que nuestro perro muera tras una larga agonía. En definitiva, la importancia de la pregunta en un proyecto de investigación es directamente proporcional al tiempo que toma formularla (y, sobre todo, reformularla) y al sufrimiento que genera en los/as estudiantes y en los/as profesores/as guía.

No es para menos: *la pregunta es como un tuco de la nona*, es la concentración de muchos elementos, sabiamente relacionados… y revueltos por horas hasta encontrar el punto justo. Y, por eso, es tan difícil formular una buena: cada palabra cuenta, cada posición de palabra cuenta. En este último sentido, también suelo proponer pensar las preguntas de investigación como resoluciones del Consejo de Seguridad de la ONU: una larga y tensa negociación entre posiciones antagónicas y porfiadas, que acaba en un texto matemático que a todos/as contenta más o menos, que representa equilibrios imposibles y del que no puede cambiarse una letra sin que todo se venga abajo.

La pregunta de investigación… casi *na*.

Requisitos

—La pregunta debe ser una… *pregunta*. Sí, sí, parece broma, pero no lo es. A veces, los proyectos vienen con «preguntas»… que no lo son. Una pregunta interroga, quiere saber. (La RAE, ese lujo ibérico con *delay*, dice: «interrogación», que es lo mismo que no decir nada.) Una pregunta es, diríamos, el pedido de una afirmación. *Pero no es una afirmación*. Se la reconoce fácilmente: empieza con este signo: ¿ y termina con este otro: ? ¿Por qué digo esta sarta de obviedades? Porque muchas veces… la «pregunta», en ciertos, proyectos… ¡es una afirmación! (la vida de los/as profesores/as es muy dura). Entonces, resumiendo, la pregunta… *debe ser una pregunta*

—La pregunta debe ser *una* pregunta. Es decir, *una sola*. Los formatos de proyectos suelen pedir *una* pregunta. No dos, ni tres. Pregunta habitual: «Profesor/a, ¿puedo poner dos preguntas?» Respuesta: «Si el formato dice "Pregunta de investigación" o precisa expresamente que la pregunta *es una*… pues *no, no puedes*.» «Es que lo que quiero hacer "no cabe" en *una* pregunta.» «Lo lamento. Dale vueltas hasta que quepa.» La otra opción, como cada vez que uno «se salta» una norma, *es justificar dicha decisión* (y rogar que sea tenida en cuenta, algo que uno por lo general, no sabe por adelantado). En efecto, sabiendo que la pregunta *debe ser una* y ante la imposibilidad de «meter» el problema de investigación en *una* pregunta, queda la opción de formular dos (raramente más). Pero, dos apuntes: *uno*, por «imposibilidad» me refiero a haber buscado la salida del laberinto con superpoderes jedis durante meses y haber sobornado a, como mínimo, doce metodólogos/as. No sería muy conveniente decir: «Mis preguntas son dos», y que el/la primer/a lector/a diga: «¿Por qué? ¿Si así y asá se puede meter todo en una?» Por eso, *dos* (y como insistiré más adelante), lo más importante es *justificar las decisiones contrahegemónicas*, es decir, jipis. Y, cuando uno hace tal cosa, como siempre que le lleva

la contraria a los/as que mandan… *debe tener una buena razón y estar preparado/a para los golpes*. El agravante de correr este riesgo es que, la mayoría de las veces, no se cuenta con la instancia para explicarse y justificar. Las más de las veces, los profesores/as lectores/as entran en contacto con el proyecto escrito… *no con la persona que lo escribió*. En tales ocasiones, el proyecto «habla por uno», lo cual suena muy bonito, pero anula la posibilidad de decir nada que no esté escrito. Así, no hay oportunidad de explicación posible y uno queda a merced de que la instancia panóptica correspondiente entienda por sí sola la justificación de la afrenta a la norma, la comparta (todo un desafío) y/o la tolere sin entenderla o compartirla (aun más difícil). Si el entorno es más benévolo (es decir, menos integrista de las normas), se puede incluir dos o más preguntas, justificando, en el apartado correspondiente, la decisión. Por ejemplo: «Dadas las características del problema de investigación, hemos considerado la necesidad de incluir dos preguntas de investigación.» También puede aclararse en qué consisten esas «características», por ejemplo, que el proyecto pretende hacer dos cosas muy diferentes que son imposibles de integrar en *una* pregunta. Conocí un caso así: unas estudiantes pretendían conocer algo y, a su vez, proponer un modelo de intervención en base a lo conocido. Juzgaron que, o bien resignaban una parte, o hacían dos preguntas, toda vez que formular sólo una acababa en un galimatías verbal de cuatro líneas. Lo dijeron… y pasó. En el mejor de los casos, finalmente, uno puede, con suerte, formular más de una pregunta, no explicar nada y salirse con la suya. Pero, en la mayoría de casos, la pregunta… *es una*

—La pregunta debe resumir/contener el problema de investigación y expresarlo como algo que se pretende conocer, es decir, debe precisar qué es aquello que la investigación está orientada a dilucidar. *Este requisito es, obviamente, el principal.* Flick (*op. cit.*, p. 63) lo entiende como un proceso de «reducción»: una pregunta delimita un área de interés, acota la «realidad», al tiempo que excluye muchas otras posibilidades. Dicho de otro modo, la pregunta debe definir muy

claramente cuándo se acaba el trabajo: «Esta investigación termina… *¿cuando sepamos que?*»

—Por eso, lo habitual es que la pregunta se inicie con un modalizador. Comúnmente: «¿Qué…?», «¿Cuál…?» o «Cuáles…?». Más raramente: «¿Cómo…?». Así, a pesar de que cumplen el requisito de ser preguntas, es poco aconsejable formularlas sin modalizador en tanto esa forma de operar no «abre un campo» (como recomienda Flick —y yo lo secundo— que hagan las preguntas). Una pregunta del tipo «¿Hay alguna relación entre tal y cual cosa?» no abre un campo, *lo cierra*: se contesta con *sí* o con *no*. «Sí, hay relación», o: «No, no hay relación.» Y allí termina la investigación. Distinto sería: «¿Cuál es la relación…?» Es ése también el caso de preguntas que se inician con verbos: «¿Tienen los/as estudiantes…?» O: «¿Es posible…?» Tienden a cerrar el campo de la respuesta. Lo mismo en el caso de preguntas que se inician con modalizadores como «¿Cuántos/as…?», «¿Cuándo…?», «¿Quién/Quiénes…?»: suponen una respuesta muy acotada

—Para Sautu *et al.* (2005, *op. cit.*), a quienes en buena medida sigo en la formulación del problema, la pregunta debe cumplir varios requisitos.[48] Yo tomo dos que me parecen importantes. Uno: el de que la pregunta debe suponer una «contribución al conocimiento acumulado» (p. 36). Sí, el requisito suena un poco positivista: parece provenir de la idea de que la ciencia «acumula» conocimiento y que la «misión» es aportar algo nuevo (la manida metáfora del «edificio de la ciencia» encaja bien aquí). De todas maneras sí puede rescatarse algo: no me parece viable hacer una investigación *exactamente igual o muy parecida a otra* (aun más si esa otra investigación «anda cerca», por ejemplo, está publicada en el país, es conocida, se hizo hace poco, proviene de una universidad cercana o del medio o, incluso, de la misma universidad/contexto, por

48 En lo que sigue, Sautu *et al.* se refieren a condiciones/recomendaciones para los objetivos, no para la pregunta. De todas maneras, dado que los/as autores/as no hacen una distinción esencial (sino sólo de forma) entre pregunta y objetivo general, yo considero dichas condiciones/recomendaciones aplicables tanto al objetivo general como a la pregunta.

alguien que conocemos, etc.). Volveré sobre esto al hablar de la relevancia, pero unas preguntas básicas para un problema ya explorado (a veces hasta manido) serían: «¿No sabemos esto ya?» O: «¿Qué aporta esta investigación?» Sé que es una pregunta discutible en tanto viene de una idea de ciencia discutible, pero, a pesar de ello, creo que puede entenderse de formas productivas. Daré unos ejemplos: ¿Vale la pena seguir investigando mediante el constructo de *actitud*? ¿Necesitamos saber algo más acerca de la autoestima de los/as obesos/as, del *bullying*, de la depresión posparto, de la efectividad de los procesos de reinserción de presos/as, del miedo a la muerte? Mi respuesta es que esa cosa que llamamos «ciencia» debería llevarnos hacia lugares nuevos y estimulantes y no hacia lo ya dicho, lo ya «conocido» (a no ser que sea para cuestionarlo). No sé si lo plantearía en términos de «novedad» o de «aporte a la ciencia», pero sí quizás en términos de originalidad y orientación hacia el futuro, hacia lo nuevo: muy idealistamente, la pregunta debería apuntar *a explorar terreno virgen*. Ésta es, claramente, una idea maximalista, casi imposible de cumplir: que *a nadie*, *nunca*, se le haya ocurrido investigar lo que nos proponemos investigar, que no se sepa *nada* del asunto... En los entornos habituales de realización de tesis y con los recursos que se suele contar, es poco probable construir un problema no explorado y, menos aun, tener los recursos para hacerlo. De todas maneras, creo que pensar un problema nuevo u original o uno ya explorado pero desde una perspectiva poco transitada es un desafío estimulante. Por último, si un/a estudiante propone la indagación de un problema que, en un contexto determinado, se considere sabido y se dé por zanjado, se arriesga a un cuestionamiento muy fuerte, que puede sintetizarse con una de las preguntas de más arriba: «¿No sabemos esto ya?». Hay que tener una respuesta preparada para eso

—El otro requisito que tomo de Sautu *et al.* es que la pregunta debe ser «susceptible» (p. 36) de ser contestada. Los/as autores/as no dan detalles, pero considero que debe preverse, tanto a nivel de posibilidades teórico/metodológicas,

como en términos pragmáticos, que la pregunta pueda ser respondida mediante una investigación factible para quienes la emprenden, en el entorno en que la emprenden. Así, en el primer sentido, no serían válidas, para una tesis empírica, preguntas como «¿Existe dios?». O, «¿Qué opinan todas las mujeres del mundo respecto del aborto?». En el segundo sentido, es decir, en términos pragmáticos, hay que considerar *los recursos con los que se cuenta*: acceso a la muestra o a las instituciones que las proveen, tiempo, cantidad de personas que participan de la investigación, documentos a los que se requiere acceso, dinero y otros recursos materiales, etc. Estas cuestiones (habitualmente no tenidas en cuenta en tanto los/as estudiantes se centran en la adecuación formal del proyecto y esperan que todo lo demás salga bien), suelen, de forma rutinaria, «tirar tesis abajo». Sea porque la institución que se había «mostrado dispuesta» a colaborar repentinamente se declara «indispuesta», porque los trámites necesarios para el acceso a los/as futuros/as investigados/as no avanzan, porque estos/as últimos/as deciden a sin previo aviso no participar o no dan señales de vida, porque cierto dinero que venía… se perdió en el camino, porque los documentos o fuentes de información no son accesibles, etc. En fin, las razones prácticas por las que una tesis puede estancarse o volverse del todo imposible son muchas y variadas y, como digo, deberían ser tenidas en cuenta desde un principio: un proyecto impecable desde un punto de vista formal… *no vale nada si no puede ser llevado a cabo.* (Por lo demás, las reacciones de los/as tesistas ante una afirmación por parte del/de la profesor/a guía del tipo: «Si no consiguen tal o cual cosa, *no tienen tesis*», bordean la «histeria» y constituyen espectáculos dramáticos dignos de verse.)

—La pregunta, al igual que el objetivo general, suele contener muchos elementos definitorios del proyecto. Yo suelo decir que la pregunta está «cargada de sentidos», dado que, por lo general, cada palabra en ella refiere o alude a núcleos teóricos, a tradiciones académicas o a enfoques metodológicos específicos. Así, la pregunta suele vincular elementos centrales del

proyecto, como los aspectos teóricos y metodológicos, pero también otros como los contextuales (quiénes serán los/as las investigados/as, en qué contexto, cuándo, etc.). En este sentido, Sautu *et al.* (*op. cit.*, p. 37) dicen que en la pregunta «se resuelven cuestiones teóricas y metodológicas». Detallaré esto a continuación, pero lo importante es que cada palabra cuenta: en una buena pregunta nada sobra y nada falta y cada elemento remite a algo más amplio que sí mismo. (Es por esto, justamente, que sostengo que las preguntas de investigación son como resoluciones del Consejo de Seguridad de la ONU.)

—La pregunta suele contener el/los concepto/s teóricos básicos del problema de investigación, por lo que aquel/aquellos debería/n estar desarrollado/s en el marco teórico (de no ser así, se considera que hay una contradicción o inconsistencia importante entre la pregunta —o más generalmente, entre la formulación del problema de investigación— y el marco teórico, aunque esto puede no ser así en determinados casos). Así, si la pregunta es: «¿Cuáles son las narrativas acerca de la construcción de identidad en personas que pasan o pasaron por un proceso de pérdida de visión?», lo esperable sería que los conceptos de *identidad* y de *construcción de identidad* jueguen un rol importante en el marco teórico. Lo mismo para la pregunta, «¿Cuál es el significado otorgado a la participación por parte de adolescentes infractores de ley que han sido usuarios de programas de rehabilitación?» y el concepto de *participación* y sus variedades. En ambos casos, la pregunta contiene un elemento teórico central del proyecto que, habitualmente (pero no siempre) se halla desarrollado en el marco teórico. *Como fuere, es raro que la pregunta no contenga elementos teóricos relevantes.* Lo importante de esto es que poner en la pregunta algo como *estereotipos de género*, *intimidad*, *depresión*, *extroversión*, *empoderamiento*, *falsa conciencia*, *derechos humanos*, *emancipación*, *racismo*, *propaganda* o cualquier otro concepto «lleva» hacia o alude a un núcleo teórico concreto y da pistas acerca de «la mirada» teórica del proyecto. Esto, evidentemente, está muy relacionado con lo que dije antes de *construir el problema en términos teóricos*: el que en la pregunta

no haya elementos/conceptos teóricos suele ser un indicador de que el problema no alimenta/desafía un problema teórico y puede que esté en el ámbito de la encuesta, como en: «¿Cuál es la opinión de los ciudadanos del barrio Las Lilas acerca del cierre de la calle 4 con el fin de convertirla en un paseo peatonal?»

—Del mismo modo que la pregunta contiene elementos teóricos que «nos llevan» hacia ciertos núcleos teóricos o tradiciones académicas, también suele dar pistas metodológicas. Palabras como *relación*, *actitudes*, *relatos*, *narrativas*, *discurso*, *representaciones sociales*, *percepciones*, *significados*… aluden a teorías acerca de cómo se entenderá el mundo social y de cómo se van a interpretar los «datos». Así, la pregunta, «¿Cuáles son las representaciones sociales de adolescentes embarazadas acerca del uso de métodos anticonceptivos?» permite inferir que el «constructo mediador», como suele llamárselo, será el de *representaciones sociales*. Esto, evidentemente, alude a una teoría muy concreta (la de las representaciones sociales de Serge Moscovici) pero, también, da pistas acerca de cuál será el modelo metodológico. En este sentido, la teoría prescribe una serie de técnicas legítimas para explorar las representaciones sociales (como la entrevista o las técnicas pictóricas), al tiempo que considera otras como poco apropiadas (como la observación). Por lo demás, si la pregunta alude a «adolescentes embarazadas» es fácil inferir a quién deberemos hacer esas entrevistas. Es decir, podemos suponer una muestra coherente con la pregunta, algo que constituye otra parte importante del modelo metodológico

—En los proyectos de tesis de disciplinas sociales distintas de la psicología, puede que no haya un «constructo mediador». Esto sucede, por ejemplo, en problemas de investigación sociológicos que se investigan en base a documentos secundarios, como censos o registros de diverso tipo (como, por ejemplo, partidas de nacimiento, encuestas gubernamentales, inscripciones de niños/as nacidos/as o visas migratorias). Lo mismo sucede en el caso de tesis teóricas o centradas en casos: dadas sus características (son, más que nada, análisis

teóricos), no suelen contener constructos mediadores. En esos casos, suelen utilizarse palabras como *cambio*, *evolución*, *situación*, *estado* u otras similares que apuntan a la constatación de un estado de cosas que será luego analizado y referido a esquemas teóricos. En todo caso, esas palabras no remiten a núcleos teórico-metodológicos, como sí lo hacen los «constructos mediadores», lo cual no obsta para que sea posible intuir cómo es que los problemas planteados deberían ser abordados metodológicamente

—Otro elemento importante de la pregunta es lo que Sautu *et al.* (*op. cit.*, p. 134) llaman «recorte espacio-temporal». Toda investigación, independientemente de sus ínfulas de grandeza y trascendencia, e independientemente de procurar alimentar/desafiar un núcleo teórico que desborda lo contextual… *está hecha en algún lado*, *alguna vez*. Nadie investiga «las personas con SIDA» o «los ladrones de cuello blanco». Investiga grupos/contextos específicos, *situados*… con la esperanza de que «informen» sobre problemas de la estructura social más amplios (podríamos llamarla «la esperanza de Wright Mills»). Por eso, como gesto de honestidad intelectual, debe «confesarse» dónde (y a veces cuándo) se hará la investigación. Así, los ejemplos que he puesto en los últimos puntos podrían considerarse incompletos. Quizás mejor: «¿Cuáles son las narrativas acerca de la construcción de identidad en mujeres adultas *de la Comuna de Independencia* que pasan o pasaron por un proceso de pérdida de visión?» O: «¿Cuál es el significado otorgado a la participación por parte de adolescentes infractores de ley que han pasado, *durante el año en curso*, por programas de rehabilitación *dependientes del Servicio Nacional de Menores de Chile*?» Finalmente: «¿Cuáles son las representaciones sociales de adolescentes embarazadas atendidas *en el Hospital Central de Santiago* acerca del uso de métodos anticonceptivos?» Así, se precisa el contexto concreto de realización de la tesis. El nivel de especificidad que debe asignarse a dicho contexto espacio-temporal no puede definirse *a priori*. Pero, en todo caso, no debería ser demasiado específico («adolescentes que asisten dos veces semana por al programa *Renacer* del hospital

de día "Simón Bolívar"»), ni demasiado general («adolescentes chilenos»). En este sentido, suelen funcionar bien ciudades, regiones, instituciones, programas, etc., es decir, contextos de «nivel medio». El recorte espacio-temporal, finalmente, *no es un mero decorado*: *tiene relevancia teórica* y juega un rol importante en la construcción del problema. Por ejemplo, podemos querer trabajar en tal o cual cárcel *porque presenta hacinamiento* o en tal o cual hospital *porque en él se utilizan modelos terapéuticos novedosos*. Así, el recorte espacio-temporal tiene implicaciones muy importantes y puede hacer cambiar por completo el problema de investigación (o hacerlo desaparecer). Siguiendo los ejemplos que acabo de poner, si la cárcel considerada no presenta hacinamiento o el hospital elegido no sale de la norma en cuanto a su abordaje terapéutico puede que el problema de investigación no sea viable de ser indagado en esos contextos o que, lisa y llanamente, el problema de investigación pertinente sea otro

—Como si esto fuera poco, la pregunta debe ser clara, breve, precisa… *y elegante*. En efecto, la pregunta tiene que tener… todo lo que tiene que tener, no debe sobrarle nada, debe ser meridianamente clara en cada uno de sus elementos, además de ser lo más breve posible… y de ser *bonita y elegante*. ¡Casi nada! Veamos en detalle. En primer lugar, a la pregunta no deben faltarle (en general) los elementos que he mencionado: un modalizador, un constructo mediador (sobre todo en tesis en psicología), un/unos concepto/s teórico/s, una muestra y un recorte espacio-temporal (expresado, cada elemento, con el nivel de profundidad/detalle adecuado, *que es el mínimo posible*). En segundo lugar, y en aras de la claridad y la brevedad, no debería haber elementos «decorativos», que no cumplan una función clara en la definición del problema de investigación, ni tampoco elementos pertinentes presentados con un nivel de detalle o precisión innecesario. En tercer lugar, dichos elementos deben estar combinados de una forma que facilite la lectura y la comprensión. Esto, a menudo, implica hacer muchas pruebas con diferentes formas de redactar la misma pregunta. Veamos un ejemplo

que ya he usado antes. ¿Cuál suena mejor? ¿Ésta?: «¿Cuáles son los recursos de afrontamiento ante el estrés laboral que utilizan psicólogos/as y psiquiatras con niveles altos y bajos de estrés, que se desempeñan en los hospitales psiquiátricos públicos pertenecientes a la Comuna de Providencia?» ¿O ésta?: «¿Cuáles son los recursos de afrontamiento ante el estrés laboral que utilizan psicólogos/as y psiquiatras que se desempeñan en los hospitales psiquiátricos públicos pertenecientes a la Comuna de Providencia y que presentan niveles altos o bajos de estrés?» Pues bien, la redacción de esta pregunta supuso múltiples cambios (léase: múltiples dolores de cabeza) de los diversos elementos que la conforman hasta dar con la que las estudiantes consideraron que definía claramente el problema, tenía todo lo que hacía falta, nada demás y, además, ¡sonaba mejor! Advertencia: en ciertas ocasiones, elegir el orden adecuado de las partes de la pregunta es casi tan difícil como elegir las partes mismas

Recomendaciones

—No te cases con la primera pregunta que se te ocurra: considérala el inicio de un proceso (a veces muy duro)
—Reflexiona acerca de si la pregunta define claramente qué quieres saber
—Piensa si la pregunta abre un campo de respuesta amplio… o más bien define uno muy acotado. Por ejemplo, ¿es posible contestar la pregunta con *sí* o *no*?, ¿es posible contestarla mediante una cifra o una fecha? No debería ser así: la pregunta debería forzar una respuesta amplia
—Reflexiona acerca de si en la pregunta puede intuirse un problema definido en términos teóricos al que la respuesta a tu pregunta podrá sumar/cuestionar. También considera si tu pregunta aborda un «problema de la estructura social» en los términos de Wright Mills
—Reflexiona acerca de si es viable prácticamente: ¿cuentas con todo lo que imaginas que necesitas para poder abordarla y contestarla?

—Relee tu pregunta a la luz de los requisitos que he expuesto más arriba: ¿los cumple? No presentes a tu profesor/a guía la primera pregunta que se te ocurra: será una pérdida de tiempo en tanto las tutorías suelen ser escasas y a veces breves. Preséntale tu mejor versión y, si tienes opciones alternativas, mejor
—Lee tu pregunta: ¿suena bien? ¿Es comprensible? Léesela a otras personas y pregúntales qué opinan. Discute la pregunta con tu profesor/a guía… y no te frustres si te dice que no está del todo bien (que es lo más probable)
—Considera opciones, busca alternativas. No te des por vencido/a: a veces, aunque uno no lo vea, la pregunta anda cerca
—Ten en cuenta que la pregunta final es el resultado de un proceso dialógico intenso y de duración indefinida: no te agobies si no sale a la primera… *porque es lo normal*

Errores comunes

Los errores comunes *son el reverso de los requisitos*, por lo que no entraré en detalles. Por ejemplo, para el requisito de que la pregunta sea una pregunta… el error es, evidentemente, *que la pregunta no sea una pregunta*. Para el requisito de que la pregunta deba contener un recorte espacio-temporal, el error es que no lo contenga. Y un gran «etc.» por los requisitos restantes. (Que la imaginación vuele.) Algunos casos:

—Preguntas que no abren un campo, sino que lo cierran y llaman a respuestas muy acotadas (por ejemplo, se pueden contestar con un *sí* o un *no*)
—Preguntas que no permiten vislumbrar un problema teórico ni un problema social y constituyen el reflejo escrito de encuestas o mediciones
—Preguntas que no cumplen alguno de los requisitos, pero, habitualmente, que no contienen elementos teóricos o metodológicos
—Preguntas demasiado largas (como regla general, la pregunta, mientras más breve, mejor). Si vas empezando la cuarta línea

o has empezado a poner comas, puede que no vayas bien
—Preguntas redactadas de forma confusa o llanamente inadecuada (errores de ortografía y/o redacción)

Buenos ejemplos (altamente discutibles y con un claro sesgo hacia enfoques cualitativos)

Resulta complicado mostrar en qué sentido es que las preguntas de investigación siguientes son «buenas preguntas» fuera del contexto de los proyectos/las investigaciones de los/las que tales preguntas forman parte. En todo caso, he considerado dos cuestiones básicas: una, que sea posible intuir, en la pregunta, un problema de investigación definible en términos teóricos (aunque, imagino, esto no será siempre posible para todos/as los/as lectores/as) y, dos, que las preguntas contengan todos o al menos algunos de los elementos que he presentado antes como requisitos.

Respecto de lo primero —que sea posible intuir, en la pregunta, un problema de investigación definible en términos teóricos— es importante comentar que, en esa tarea, cumple un rol muy importante la fundamentación/contextualización. Puede que leyendo las preguntas sin más no sea posible intuir el problema teórico y éstas parezcan remitir a una simple constatación de un estado de cosas. En esos casos, es vital que el problema haya sido construido antes, en la fundamentación/contextualización, toda vez que dicha operación complementará la información provista en la pregunta y ayudará a despejar dudas. Por lo demás, he procurado incluir preguntas que podrían circunscribirse a la psicología y otras que podrían hacerlo a otras ciencias sociales.

—¿Qué rol podrían tener los sueños en la terapia de orientación sistémica-narrativa? (Ésta fue la pregunta de una tesis teórica que he utilizado como ejemplo antes. Las preguntas para este tipo de tesis son bastante difíciles de formular. Esta pregunta en particular fue bastante discutida y su formulación final, que es la que presento, no convenció demasiado a nadie.)
—¿Cuáles son los relatos en torno a la participación por parte de usuarios y terapeutas de un programa de la *Fundación X*

orientado a la rehabilitación en adicciones y destinado a jóvenes infractores de ley?

—¿Cuáles son las representaciones sociales acerca de la vida sexual y de pareja en personas obesas adulto-jóvenes de la ciudad de Temuco?

—¿Cuál es el discurso acerca de la sexualidad en adolescentes de la Región Metropolitana? (Este proyecto partía de la base de que el discurso «oficial» acerca de la sexualidad adolescente es mayormente negativo en tanto se centra sólo en el embarazo, la promiscuidad, la transmisión de enfermedades venéreas, etc., y no en otras dimensiones posibles/pensables, como el placer o el amor. Así, cobraba sentido preguntar a los/as propios/as adolescentes por su visión de la sexualidad.)

—¿Cuál es la relación entre los modelos de formación en psicología clínica de las universidades públicas chilenas y los perfiles de psicólogos/as clínicos/as requeridos por los servicios públicos de salud mental? [Ésta la he presentado porque no tiene un elemento teórico. La palabra *relación* no refiere a un núcleo teórico. De todas maneras, creo que la pregunta es buena porque define claramente qué se quiere saber y abre un campo de respuesta amplio (por ejemplo, la relación resultante puede ser *de vasallaje*, *de conflicto*, *tensa*, *armoniosa*, etc.)]

—¿Cuáles son las narrativas asociadas a la identidad de jóvenes infractores de ley que han participado de programas de reinserción y que se consideran a sí mismos reinsertados social y laboralmente?

—¿Cuáles son los significados otorgados a elementos de la identidad de género por parte de mujeres urbanas de la Región Metropolitana que han padecido cáncer de mama y se encuentran en etapa de supervivencia?

—¿Cuál son las percepciones de directores, productores y distribuidores de cine acerca de las proyecciones de exportación de cine chileno?

—¿Cuál ha sido el impacto del *Programa Chile Barrio* en la infraestructura comunitaria del barrio X?

—¿Cuál ha sido la relación entre las organizaciones barriales y la municipalidad de X en el periodo 1990-2010?

—¿Cuáles han sido los cambios en la forma de entender y medir el desempleo por parte del Estado chileno en el periodo 1973-2010 y su relación con la presentación de dicho fenómeno en la prensa escrita chilena?
—¿Cuál fue el aporte de los flujos migratorios mayoritarios dentro de Latinoamérica durante la década de 1990 en la diversificación económica de los países receptores?
—¿Cuál ha sido la evolución de la distribución del ingreso en Chile desde el retorno a la democracia en 1990 y su vinculación a las políticas económicas de la Concertación (un partido político)?
—¿En qué consistió el proceso de cambio de estructura del Estado argentino durante el periodo 1989-2000?

Buenos ejemplos

Como he repetido, es difícil dar malos ejemplos y más aun en el caso de la pregunta de investigación. No sólo porque los problemas que las convierten en malos ejemplos son muy diversos, sino también porque el mismo hecho de que sean o no malos ejemplos es muy discutible. En este caso (y siendo la pregunta un elemento de tanta importancia en un proyecto), lo recomendable es guiarse por los requisitos planteados más arriba y, sobre todo, por la discusión con el/la profesor/a guía. De todas maneras, quiero mostrar algunos malos ejemplos habituales.

—«Análisis histórico del conflicto mapuche debido a la reducción de sus tierras.» (No es una pregunta.)
—«¿Tienen las mujeres mayores de 60 años una vida sexual activa?» «¿Es posible hacer clínica de orientación sistémica con personas diagnosticadas como depresivas?» «¿Existe una relación entre el nivel socioeconómico y la decisión de donar órganos?» (Las preguntas se responden con *sí* o *no*: se cierra el campo de la respuesta. No se precisan recortes espacio-temporales.)
—«¿Qué opinan los estudiantes del colegio X acerca de los cambios propuestos a la Constitución?» (No hay un constructo

mediador teóricamente respaldado. No hay un problema de investigación en términos teóricos: es una encuesta.)

—«¿Cuáles son las narrativas de hombres adultos de entre 20 y 30 años, residentes en la Comuna X, que han continuado sus estudios secundarios tras más de 10 años de haberlos abandonado, acerca de estudiar y acerca de su proyecto de vida?» [La pregunta es muy larga y difícil de leer. Puede que «adultos» esté demás si se explicitan las edades («entre 20 y 30 años»). Algo más importante: las narrativas, en tanto historias, son adecuadas para estudiar fenómenos en los que el tiempo juega un rol importante: «estudiar» y «proyecto de vida» se podrían entender como fenómenos más «fijos» y podrían estudiarse mediante otro constructo, como significados o representaciones sociales.]

—«¿Cuál es el significado otorgado por los hombres al trabajo?» (Los investigados —«los hombres»— están muy vagamente definidos. No hay recorte espacio-temporal.)

—«¿Cómo se ve modificada la satisfacción laboral, por las implicancias físico-ambientales en la cual se desenvuelven los docentes de la escuela X de la ciudad de Curicó? [Hay problemas de redacción —«en la cual» en lugar de «en las cuales»—, algunos de los cuales dificultan la comprensión del problema (¿«implicancias físico-ambientales»?). El problema era la relación (correlación) entre la satisfacción laboral y ciertas características del entorno de trabajo, algo que no queda claro a partir de la pregunta. Por otra parte, al preguntar con el modalizador *cómo* se asume que la satisfacción laboral se ve modificada… y podría no ser así.]

B2.10.2. El objetivo general

Sautu *et al.* (*op. cit.*) parecen considerar al objetivo como algo anterior (o superior) a la pregunta. Dicen que del objetivo general «se desprenden» las «preguntas de investigación» (p. 37), pero, en otra parte (en un gráfico, p. 80) ponen arriba de todo, como génesis de una investigación… *a la pregunta*. Por lo demás, cuando hablan de preguntas y objetivos, e independientemente de las

definiciones más formales, no parece haber una gran diferencia entre unas y otros. Por ejemplo, al hablar de los objetivos, dicen que «establecen los límites de lo que queremos estudiar» (p. 144) y al hablar de la pregunta sostienen que tiene la función de explicar «específicamente aquello que el estudio intenta aprender o comprender» (p. 78).

En definitiva, yo no veo la diferencia y siempre he creído que pregunta y objetivo general son lo mismo, *dicho diferente*. O, en todo caso, aceptaría diferencias mínimas. Es más tengo la impresión de que se «sobreactúa» la diferencia. Así, *considero que tanto la pregunta como el objetivo general definen qué se quiere saber*. Quizás la pregunta lo manifiesta abriendo un campo, interrogando; mientras que el objetivo señala el fin de esa apertura: «Cuando logremos saber esto, paramos.»

Por su parte, otros/as autores/as que tratan la cuestión de la formulación del problema no resultan muy aportativos/as, sea porque no definen claramente (o parecen considerar como dado) qué es una pregunta y un objetivo (y qué los/as diferencia), sea porque tratan el tema de una forma muy general (Hernández Sampieri *et al.*, *op. cit.*, pp. 47-48; Eyssautier de la Mora, *op. cit.*, pp. 153-154; Dietrich, *op. cit.*, p. 57 y ss.; Mancuso, *op. cit.*, p. 83 y ss.; González Rey, *op. cit.*, pp. 63-67; Sierra Bravo, *op. cit.*, p. 56 y ss.). En todo caso, son Hernández Sampieri *et al.* quienes más abundan en la cuestión, aunque, creo, sin zanjarla: dicen que los objetivos precisan «qué pretende la investigación» (p. 47) y que la pregunta, por su parte, define «el problema que se estudiará» (es decir, son el «qué» de la investigación) y resume lo que «habrá de ser la investigación» (p. 48). En fin, creo que las diferencias, si las hay, no quedan para nada claras o son mínimas.

Así, mi postura es que pregunta y objetivo general apuntan a lo mismo: *definir qué se pretende conocer*. Y, por ello, *entiendo que los requisitos que he sugerido para la formulación de una pregunta, aplican también para el objetivo general*. ¿Cuál es, entonces, la diferencia? *La redacción*. La pregunta… es una pregunta, y el objetivo, en cambio, *es una afirmación, que se inicia con un verbo en infinitivo* que estipula qué se pretende lograr con la investigación.

En cualquier caso, el objetivo general, junto a la pregunta, son vitales para la definición del proyecto. Sautu *et al.* (*op. cit.*) consi-

deran los objetivos como «el pilar de la investigación» (p. 37) o su «foco» (p. 36), yo digo que son *su corazón*. Como fuere, insisto en que, en lo que a mí concierne, el objetivo general debe cumplir los mismos requisitos que la pregunta, a excepción de algunos requisitos formales específicos que abordaré a continuación.

Requisitos

—El objetivo general establece qué se pretende lograr con la investigación. Dado que es una tesis, lo habitual es que eso que se pretende lograr sea un objetivo *cognoscitivo* (saber algo). De todas maneras, puede no ser siempre así: por ejemplo, se puede querer «proponer un modelo de intervención», «aportar a la solución de tal o cual problema social concreto» o «sugerir líneas de acción teóricamente fundadas». De todas maneras, no imagino cómo uno podría hacer nada de eso… *sin saber algo antes*, por lo que yo asumo que el objetivo general, habitual y primariamente, *es un objetivo cognoscitivo*

—Al ser un objetivo, debe estar planteado como tal: *es una afirmación* (¡no una pregunta!) *que estipula una meta*, es decir y como suelo decir, indican *el fin de un trayecto*

—En este sentido, se inicia con un verbo en infinitivo. Mi verbo preferido, en concordancia con lo que vengo diciendo, es *conocer*, pero también podrían usarse: *establecer*, *determinar*, *precisar*, *describir*, *proponer*, *explicar*, *cuestionar*, *comparar*, *identificar*, *caracterizar*, *comprobar*, etc.

—En tanto entiendo que el objetivo general estipula *el fin de un trayecto* (es decir, determina cuándo me daré por satisfecho en el curso de la investigación), yo tiendo a no estar de acuerdo con el uso de verbos que implican *caminos*… y no fines. Aquí entrarían, a mi juicio, verbos como *indagar*, *evaluar*, *explorar*, *comprender*, *analizar*, *reflexionar*, *medir*, *relacionar*, etc. Aquí camino sobre huevos, pero defenderé mi posición con algunos ejemplos: creo que se mide… *para precisar* o *establecer*, se analiza… *para describir*, se comprende… *para proponer*, se evalúa… *para conocer*, etc. No defiendo

una relación necesaria entre esos pares de verbos, sólo digo que los segundos implican «decir algo afirmativamente», declarar algo (proponer y arriesgarse), señalar un fin, un objetivo cumplido. Los primeros, en cambio, entiendo que suponen lo que uno debe hacer para lograr dicho fin. Así, yo recomiendo buscar verbos que indiquen, como digo, *fines de trayecto*, y no *caminos* (y hay gente que ha pinchado alfileres en muñecos de trapo con mi rostro por ello). De todas maneras, Sautu *et al.* (*op. cit.*) no parecerían, a tenor de los ejemplos que proponen, estar en desacuerdo con mi enfoque. Tampoco Hernández Sampieri y su *crew* (Hernández Sampieri *et al.*, *op. cit.*, pp. 47-48 y 525). Por otra parte, Sabino (1994, citado en Arias, 1999, p. 11) sostiene que «En cuanto a su redacción, los objetivos... "traducirán en forma afirmativa, lo que expresaban las preguntas iniciales."» Así que, tan solo no me siento

—Por lo demás y en la línea de lo que he sostenido antes, el objetivo general sigue la formulación de la pregunta, es decir, contiene los mismos elementos. De ese modo, la pregunta «¿Cuáles son los significados asociados a la homosexualidad por parte de adultos/as mayores del barrio X?», se convierte en el objetivo «Conocer los significados asociados a la homosexualidad por parte de adultos/as mayores del barrio X.» ¡Y ya está! Insisto en que esta forma de proceder parte del supuesto de que no hay ninguna diferencia esencial entre pregunta y objetivo de investigación. Si se cuestiona ese supuesto, mi truco deja de funcionar

—Hay ocasiones en que esta simple «traducción» no es tan fácil de lograr. Por ejemplo, en las tesis teóricas, para las cuales resulta complicado establecer una pregunta, pero muy fácil un objetivo. Dado que las tesis teóricas, habitualmente, discuten/problematizan un cierto estado de cosas (teórico) como punto de partida para «avanzar» una tesis propia, el verbo para el objetivo general es fácil de suponer: *proponer*, *sugerir*, incluso (aunque me contradiga), *analizar críticamente*, etc. Pero no es tan fácil pensar una pregunta… Hagan la prueba y verán. En esos casos, puede que uno

deba justificar por qué su formulación tiene objetivo pero no una pregunta. En otras ocasiones, pregunta y objetivo no coinciden plenamente. Éste es el caso cuando, con lo conocido se pretende hacer alguna otra cosa, como *sugerir* o *proponer modelos terapéuticos, teorías, programas de intervención, líneas de acción* o algo similar. O, más radicalmente (y, por eso, muy escasamente), *contribuir al mejoramiento de las condiciones de vida de alguna comunidad, proveer herramientas teóricas/prácticas para la solución de tal o cual problema, contribuir al derrocamiento del gobierno* o *contribuir a la guerra en curso* (como reza el título de un libro al que le tengo particular cariño) (Deleuze, 1989 y Tiqqun, 2010), etc.

—En cuanto a los proyectos que proponen análisis de casos, más de lo mismo: suele ser complicado proponer una pregunta: tanto para los casos históricos —analizados sociológicamente—, como para los casos clínicos —analizados en términos de teorías psicológicas—. A pesar de esto, puede que sea más fácil formular una pregunta para los primeros debido a que, al iniciarse el proyecto, ya se suele contar con toda la información necesaria (por ejemplo, en el caso de que el evento sociohistórico ya haya sucedido). Esto es raro en el caso de análisis de casos clínicos/psicológicos, ya que la información suele irse recopilando *al tiempo que se la analiza*. En todo caso, ¿por qué resulta difícil formular una pregunta en este tipo de proyectos? Porque en ambos lo que se propone es casi siempre la lectura (interpretación) teórica de un caso. Así, la pregunta no debería variar mucho. Será algo así como «¿Cuál es la lectura/interpretación/análisis de tal o cual caso/evento?», a no ser que se explicite algo más específico a nivel teórico (es decir, un punto de vista concreto: «desde el punto de vista de la psicología social crítica», «de la sistémica de segundo orden», «del psicoanálisis lacaneano» o «de tal o cual autor/a o concepto»). Por lo demás, el objetivo es más fácil de pensar: los verbos utilizados pueden ser *analizar teóricamente, analizar críticamente, comparar, proponer, realizar una lectura/interpretación teórica de…*, etc.

Recomendaciones

—Si concuerdas con lo que he defendido aquí, formula una pregunta y luego «tradúcela» a un objetivo. Si lo haces, sigue las mismas recomendaciones que di para la formulación de la pregunta. Si no concuerdas, respalda tu diferenciación entre pregunta y objetivo y sé coherente con ella en la formulación del problema

—Usa verbos que representen *el fin del trayecto de la investigación* y no que representen lo que deberás hacer para llegar ahí

—Replica (copia y pega) la formulación de la pregunta en el objetivo (con excepción del modalizador y el verbo —por ejemplo, «¿Cuáles son…?»— que será reemplazado por un verbo en infinitivo —por ejemplo, «Conocer»—

Errores comunes

—El objetivo no es una afirmación

—El objetivo no se inicia con un verbo que estipula una meta cognoscitiva, sino con otro tipo de verbo

—El objetivo se inicia con un verbo que es un *paso en la investigación* (*analizar*, *comprender*, etc.), más que su meta final (*conocer*, *describir*, *precisar*, etc.). Ver los requisitos más arriba. Por ejemplo, si el objetivo fuera *analizar* o *comprender*, un/a tesista bien podría llegar a la defensa de su tesis ante el tribunal y decir: «He analizado» o «He comprendido.» Y agregar: «He cumplido mi objetivo.» E irse. ¡Y no se lo/la podría desaprobar! (Aunque se lo/la desaprobaría igual…) Mi objeción sería: «Bien, ha *analizado*, ha *comprendido*. Felicitaciones. Pero, ¿qué tiene para decirnos? ¿Qué ha hallado? ¿Qué sabe ahora?» (La pregunta más honesta —antirrepresentacionista— sería, claro: «¿Qué ha creado/inventado?»)

—El objetivo no sigue la formulación de la pregunta, es decir, carece de elementos teóricos, de constructo mediador (si fuera pertinente), de personas/contexto (muestra), de recorte espacio-temporal, etc.

Buenos ejemplos

Creo que es fácil intuir los «buenos objetivos»: basta con agregar verbos en infinitivo (adecuados) a las «buenas preguntas» que presenté más arriba, por lo que no abundaré demasiado.

—Para la pregunta «¿Cuáles son las narrativas acerca de la participación en equipos de alto rendimiento de deportes tradicionalmente masculinos por parte de minorías sexuales de la ciudad de Antofagasta?», el objetivo general podría ser: «Conocer las narrativas acerca de la participación en equipos de alto rendimiento de deportes tradicionalmente masculinos por parte de minorías sexuales de la ciudad de Antofagasta.»

—Para la pregunta «¿Cuál es el discurso acerca de la sexualidad en adolescentes de la Región Metropolitana?», el objetivo general podría ser: «Describir el discurso acerca de la sexualidad en adolescentes de la Región Metropolitana.»

—Para la dudosa pregunta «¿Qué rol podrían tener los sueños en la terapia de orientación sistémico-narrativa?», el objetivo resulta más fácil de formular (y, creo, menos objetable): «Proponer un rol para los sueños en la terapia de orientación sistémico-narrativa.»

—Para la pregunta «¿Cuál ha sido el impacto del *Programa Chile Barrio* en la infraestructura comunitaria del barrio X?»: «Determinar el impacto del *Programa Chile Barrio* en la infraestructura comunitaria del barrio X.»

—Para la pregunta «¿Cuál fue el aporte de los flujos migratorios mayoritarios dentro de Latinoamérica durante la década de 1990 en la diversificación económica de los países receptores?»: «Precisar el aporte de los flujos migratorios mayoritarios dentro de Latinoamérica durante la década de 1990 en la diversificación económica de los países receptores»

Malos ejemplos

Debido al isomorfismo que propongo entre pregunta y objetivo, nuevamente, pueden tomarse las «malas preguntas» como guía para pensar «malos objetivos generales». Sólo agregaría los ejemplos que tienen que ver con el uso de los verbos.

—«¿Cuál es la influencia de los estereotipos de género sobre las pautas de relación en terapia de parejas heterosexuales de la ciudad X?» (No es un objetivo, es una pregunta.)
—«Ver la relación entre la extroversión y la sociabilidad en niños y niñas de seis a diez años de la escuela X?» (*Ver* no es un verbo que exprese una meta cognoscitiva. Quizás mejor «Establecer la relación entre…», si es que se piensa hacer un estudio correlacional.)
—«Analizar/comprender las historias de vida de inmigrantes hombres de origen peruano que emigraron a la ciudad de Santiago de Chile.» (*Analizar* o *comprender*, según lo entiendo, son *formas de* o *caminos hacia*… conocer o algo parecido.)

B2.10.3. Los objetivos específicos

Los objetivos específicos son *especificaciones del objetivo general*: lo precisan, lo detallan, lo aclaran… *pero no agregan nada nuevo*. En este sentido, Sautu *et al.* (*op. cit.*, p. 149 y ss.) estipulan que no debe haber nada en ellos que no esté «incluido en el (objetivo) general». Por otra parte, *no deben confundirse con las etapas de la investigación* (aunque hay algunos autores/as que dicen que los objetivos específicos *son* las etapas…). Dicen Sautu *et al.* (*op. cit.*, p. 150): los objetivos específicos no deben confundirse con «los pasos que un investigador debe cumplir para llevar a cabo su investigación.»

Así, los objetivos específicos sirven para dejar más claro, más detallado, más *especificado*, justamente, lo que plantea el objetivo general. Y esto es así toda vez que la pregunta y el objetivo general «son tucos de la nona», concentradísimos, apretadísimos, estudiadí-

simos, en los/las que cada letra cuenta y, por ello, con espacio para aclaraciones. Pero, en tanto aclaraciones, los objetivos específicos, como he dicho, no deberían «sacar ningún conejo de la galera», es decir, no deberían estipular como objetivo nada que no esté al menos tácitamente contenido en el objetivo general (lo cual, por otra parte, constituye el error más común).

Por lo demás, suele recomendarse que no sean demasiados… ni demasiado pocos, lo cual es algo muy subjetivo, claro. Quizás, más que un número (que suele cifrarse con cierta arbitrariedad entre tres y cinco) lo importante es que, en conjunto, acaben por definir el campo completo de lo que, *a priori*, se pretende saber. Es decir, uno debería parar cuando considera que, cumplidos tales y cuales objetivos, lo que se quería saber queda zanjado. Es decir, más que un número, *es un criterio* (aunque, claro, yo no pondría más de seis, aunque no sabría bien cómo justificarlo).

Otro aspecto importante es *no forzarlos*: si se considera que el problema ha quedado lo suficientemente claro a partir de la pregunta y el objetivo general, uno no debería romperse la cabeza tratando de encontrar objetivos específicos. Claro, el problema está, como siempre, en que quienes leen o evalúan la tesis concuerden… y aprueben la herejía.

En todo caso, en su conjunto, pregunta, objetivo general y objetivos específicos constituyen el núcleo básico del proyecto: de su lectura debería quedar meridianamente claro el *qué* del proyecto, es decir, los propósitos cognoscitivos fundamentales que lo inspiran. Si uno no logró eso hasta aquí… vendrán tiempos oscuros: la formulación del problema, si es adecuada y como he dicho, da pautas teóricas y metodológicas claras. Si no, es garantía de futuro sufrimiento. Claro, si uno no sabe qué quiere saber y/o no sabe explicitarlo, es poco probable que pueda definir cómo va a saber eso que no sabe qué es… y, menos aun, que logre, en el marco teórico, proponer una mirada coherente de eso que vaya a saber qué es.

Así que, si vas bien, felicitaciones; si vas mal, abróchate el cinturón: lo que viene será peor.

Requisitos

—Los objetivos específicos deben cumplir con algunos de los requisitos ya mencionados para la pregunta o el objetivo general: ser afirmaciones, empezar con un verbo en infinitivo, ser plausibles de ser contestados con los recursos que se cuenta y representar *el fin del trayecto*

—Más importantemente, los objetivos específicos deben *especificar*, justamente, el objetivo general. Es decir, deben detallarlo y aclararlo, nunca *sobrepasarlo*: no debe haber nada en los objetivos específicos que no esté, al menos tácitamente, contenido en el general. Por ejemplo, si el objetivo general es «Conocer el discurso acerca del profesorado por parte de las autoridades de tal universidad», un objetivo específico no podría ser: «Comparar el discurso acerca del profesorado de las autoridades y del personal docente con contrato a tiempo parcial.» *Comparar* no está, ni siquiera tácitamente, en el objetivo general, por lo cual, éste no permitía suponer que se iba a preguntar nada al «personal docente con contrato a tiempo parcial». De ese modo, dicha comparación supone una inconsistencia entre el objetivo general y el modelo metodológico que resultaba pensable para dar cuenta del objetivo general. Así, o se agrega *comparar* al objetivo general (lo cual bien puede ser un dolor de cabeza…) o se quita como objetivo específico

—Los objetivos específicos no deben ser *los pasos de la investigación*. En el ejemplo que he dado antes, los objetivos específicos no podrían ser: «Establecer contacto con las autoridades de la universidad X», «Hacer entrevistas a las autoridades de la universidad X», «Transcribir las entrevistas», «Analizar las entrevistas», etc. Eso… *son los pasos*. Eso es lo que uno tendrá que hacer para contestar a la pregunta, *pero no constituyen especificaciones de lo que se quiere saber*. En este caso, quizás, especificar el objetivo general supondría detallar qué, acerca del «profesorado», se quiere saber, es decir, precisar qué dimensiones del discurso de las autoridades

acerca del profesorado interesan al/a la investigador/a: eso no se saldría del objetivo general y ayudaría a comprenderlo mejor (por si hacía falta)

—En este sentido, otro requisito es que los verbos utilizados en los objetivos específicos deberían ser *de un grado menor de generalidad* que el utilizado en el general. Esto es difícil de entender… y más difícil de hacer. Un buen ejemplo (pero no me pidan muchos más) es la relación entre *conocer* (mi verbo fetiche para objetivo general) y *describir*. Creo que resulta claro que *conocer* es «más amplio» que *describir*. De todas maneras, no me animaría a hacer un «ranquin de generalidad verbal»

—En cuanto a formato, de ser posible, los objetivos específicos deben seguir la formulación del general (que, recordemos, seguía la de la pregunta, a excepción de empezar con un verbo en infinitivo). Siguiendo el ejemplo anterior, un objetivo específico podría ser: «Describir el discurso acerca de la profesionalidad del profesorado por parte de las autoridades de tal universidad.» Así, hablamos de algo específico acerca del discurso, que podría pensarse, *a priori*, como «parte» del discurso de las autoridades. Pero, en todo caso, seguimos dentro de los límites del objetivo general, que pretendía conocer el discurso acerca del profesorado por parte de las autoridades de su universidad. Este isomorfismo en la redacción no es siempre posible y no debería forzarse. En ocasiones, los objetivos específicos no siguen la formulación del general y no es un problema… *en tanto y en cuanto cumplan los demás requisitos*

—El número de objetivos específicos (una de las preguntas del millón) *depende de un criterio* y no puede ser establecido antes de la investigación. El criterio es que delimiten el campo de lo que se pretende saber (o, al menos, sus dimensiones básicas). Esto, claro, no siempre es posible saberlo *a priori* (de hecho, por eso uno investiga: *porque no sabe*). Aun así, siguiendo con el ejemplo anterior, uno podría pensar que *el profesionalismo*, *el compromiso*, *las habilidades sociales* y *las competencias* son las dimensiones que el discurso acerca del profesorado *podría tener*, quiere preguntar explícitamente por dichas dimensio-

nes y, por ello, las incluye como objetivos específicos, como «cosas a saber» del discurso de las autoridades acerca del profesorado. Así, uno *define un campo de respuesta* y debería dejar de incluir objetivos específicos cuando considera que lo esencial del problema de investigación está cubierto. Por ello, *no puede definirse un número de objetivos específicos antes de definir un problema*, al margen de contextos concretos, es decir, teóricamente. Pero, como dije antes, *se estila* que el número de objetivos específicos varíe entre tres y cinco (no me pregunten por qué)

—Esas dimensiones *a priori*, por su parte, *no son arbitrarias*: están teóricamente informadas. Por ejemplo, pueden basarse en investigaciones anteriores. De todas maneras, puede perfectamente pasar (y eso es lo bueno de investigar) que los «resultados» nos sorprendan. Los/as estudiantes se horrorizan cuando esto pasa: es como si les decepcionara que los resultados no sean los esperados. Por ejemplo, podría pasar que las autoridades consideren que lo que mejor describe al profesorado es su *calidez* y su *flexibilidad* y que esas sean las dimensiones centrales de su discurso acerca de ellos/as. Así, debemos considerar los objetivos específicos como *contenidos mínimos*: se exigirá que sean contestados en la presentación y el análisis de resultados. Si así no se hiciere, se estaría incurriendo en una inconsistencia importante toda vez que se dijo que se iba a saber tal o cual cosa… que quedó sin contestar. Pero, también y en la línea de lo que acabo de decir, debemos considerar los objetivos específicos como *punto de partida*: señalan un principio… pero no todo lo que puede pasar. Si así fuera, deberíamos interrumpir a un/a entrevistado/a, por ejemplo, cada vez que se salga del campo definido por los objetivos específicos: «Sí, sí, muy interesante, ¿pero por qué no me sigue hablando de...?»

—Los objetivos específicos deben permitir intuir una metodología que pueda dar cuenta de ellos. Así, los verbos utilizados suelen remitir a modelos metodológicos concretos. Por ejemplo, *explicar* remite a modelos experimentales, *describir* a modelos estadísticos descriptivos o a modelos cualitativos

en que se usen entrevistas, observaciones, cuestionarios o documentos secundarios. Más específicamente, los objetivos específicos deben estar en directa relación con el tipo de procedimientos metodológicos que se pondrán en juego. Por ejemplo, es muy habitual que los objetivos específicos sirvan para diseñar guías de entrevista o elegir qué documentos se utilizarán para llevar a cabo la investigación. Y tiene sentido: si uno dijo (en sus objetivos específicos) que quiere saber A, B y C… es sensato que pregunte por A, B y C (y eso se llamará *guía de entrevista*) o que busque los documentos en que dicha información se halla

—El punto anterior se vincula a un requisito del objetivo general: *la plausibilidad de ser respondido/s mediante una investigación*. Y esto es de extrema importancia porque, más adelante, cuando la tesis esté realizada, uno deberá mostrar que ha cumplido con estos objetivos o explicar por qué no lo hizo (un elemento vital para evaluar la consistencia interna de un proyecto o tesis: que lo que se dice que se quería saber/hacer… se supo/hizo)

Recomendaciones

—Piensa en las dimensiones/partes/elementos de tu problema de investigación: por ahí suelen andar los objetivos específicos

—Piensa en lo que no queda del todo claro en el objetivo general: ¿qué está tácitamente contenido pero puede ser difícil de intuir para alguien que no conoce tu proyecto?

—No te reprimas: escribe todos los que se te ocurran. Luego filtra según su relevancia para tu problema, es decir, según lo que consideres que son las dimensiones básicas —mínimas— de tu problema de investigación

—No te fuerces: si no salen, no salen. En este caso, pregúntate: ¿está suficientemente bien definido el problema con la pregunta y el objetivo general? Con suerte es así y no necesitas romperte más la cabeza. En todo caso, no tomes solo/a la decisión: consulta con otras personas, particularmente tu profesor/a guía

—Revisa que los objetivos específicos no repitan el objetivo general, que no sumen nada que no esté en él y que no sean los pasos que debes dar para contestar la pregunta
—Si no quieres horrorizar a tus profesores/as guía y lectores/as… no pongas más de cinco

Errores comunes

—Objetivos específicos que «se salen» del general, es decir, que dicen querer saber cosas que no se encuentran, ni tácitamente incluidas, en el general. U objetivos que, directamente, no tienen nada que ver con el problema de investigación planteado en la pregunta y el objetivo general
—Muy comúnmente, objetivos específicos que repiten el general y no aportan a aclararlo. O, también, objetivos específicos que «parten» el objetivo general en dos y tampoco aclaran ni especifican nada
—En lo formal: objetivos específicos que no son afirmaciones, que no empiezan con verbos en infinitivo, imprecisos o escasamente desarrollados (muy breves o difusos), que son los pasos de la investigación y que no siguen la formulación del general (si fuera el caso y fuera posible)
—Objetivos específicos muy escasos (por ejemplo, dos) o «barrocos» (por ejemplo, doce). Esto, por lo que he dicho, no debe tomarse al pie de la letra: uno puede considerar que dos es el número perfecto de objetivos específicos y tener buenas razones para defender la decisión ante integristas del «de tres a cinco». También, puede querer empezar una revolución e inundar un proyecto de objetivos específicos (en tal caso, aconsejo al/a la hereje prepararse: a los/as profesores/as guía de tesis no nos gustan las revoluciones)
—Objetivos específicos innecesarios o contradictorios con el modelo teórico propuesto. Como sostuve, uno debería incluir objetivos específicos si lo considera necesario. Hay preguntas/objetivos generales que definen por sí solas/os el campo de lo que se pretende saber. El único problema con esto es que quienes evalúen la tesis no lo vean así, por lo que uno debería

estar preparado/a para defender la decisión. Por otra parte, hay modelos teóricos —como el enfoque narrativo— que, en buena medida, se llevan mal, creo, con la idea de incluir objetivos específicos. En efecto, si queremos conocer «las narrativas» de tales o cuales personas acerca de tal o cual situación/proceso y considerando que el enfoque narrativo postula que deben ser dichas personas quienes configuren su relato con las menores restricciones posibles, podría considerarse incoherente incluir objetivos específicos, toda vez que eso exigirá un correlato metodológico: preguntar por algunas cosas que las personas no incluyan *motu proprio* en sus relatos. Así, la configuración del relato estará parcialmente guiada por las preguntas que la formulación de objetivos específicos, en cierto sentido, «obliga» a hacer. En estos casos yo, personalmente, desaconsejo la inclusión de objetivos específicos. (Algo parecido podría pasar en el caso de estudios etnográficos o investigaciones-acción.)

Buen ejemplo (altamente discutible)

—Para el objetivo general «Conocer el discurso de los funcionarios del CESFAM Norman Voullieme de la comuna de Cerrillos implicados en la promoción de la salud respecto de la participación ciudadana», un grupo de estudiantes planteó los siguientes objetivos específicos: i) Describir el discurso de los funcionarios implicados en la promoción de la salud sobre la idea de participación ciudadana; ii) Describir el discurso de los funcionarios implicados en la promoción de la salud sobre su trabajo cotidiano respecto de la participación ciudadana; iii) Describir el discurso de los funcionarios implicados en la promoción de la salud sobre el estado de las políticas públicas respecto de la participación ciudadana; iv) Describir el discurso de los funcionarios implicados en la promoción de la salud respecto de la participación de los ciudadanos en las políticas públicas; y v) Describir el discurso de los funcionarios implicados en la promoción de la salud sobre posibles cambios en el sistema en cuanto a participación ciudadana

Como aclaro siempre, lo que es un buen y un mal ejemplo es muy discutible. Sin ir más lejos, estos objetivos fueron criticados por diversas razones. Lo que pretendo mostrar es que i) no se salen del campo definido por el objetivo general (que es *la participación*); ii) que detallan *qué* de la participación, en este caso, se quiere saber, especificando así el objetivo general (aunque ese *qué* —es decir, las dimensiones de la participación como concepto y proceso social— sea discutible); y iii) siguen todos una misma formulación (que excluye una parte de la formulación del general —«del CESFAM Norman Voullieme de la comuna de Cerrillos»— para hacer los objetivos más legibles).

Malos ejemplos

Como aburro en aclarar, es imposible recoger toda la gama de «malos ejemplos», además de que es altamente discutible que lo sean. A pesar de eso, quiero mostrar un par de casos que contiene errores muy comunes: el incluir objetivos que reproducen el general o que agregan nuevos objetivos cognoscitivos que no están en el general. Veamos.

—Para el (mejorable) objetivo «Identificar los factores psicosociales que influyen en los niveles de accidentabilidad de obreros de la construcción», las estudiantes propusieron los siguientes objetivos específicos: i) Identificar los niveles de influencia en la accidentabilidad de cada variable psicosocial; ii) Identificar las manifestaciones del clima/de la cultura de seguridad en la organización; y iii) Relacionar las variables psicosociales con cada trabajador que compone la muestra. En este ejemplo, sólo el objetivo *i*, creo, podría ser válido (aunque reemplaza sin aviso «factores psicosociales» por «variable psicosocial»), en tanto se podría querer saber la influencia de cada uno de los «factores psicosociales» tomados individualmente sobre la accidentabilidad de los obreros. En cuanto al *ii*: «el clima/la cultura de seguridad en la organización» *es* uno de los factores psicosociales, por lo que decir que se investigará esa relación es redundante. Lo mismo para el objetivo *iii*: relacionar «los

factores psicosociales de cada trabajador» es algo que el modelo metodológico exigía hacer y no hacía falta aclararlo. Así, lo que hay aquí, es repeticiones del objetivo general o detalle de los pasos metodológicos que supone contestar al mismo. Se podría, por ejemplo, haber propuesto como objetivo específico, determinar cuál de los factores psicosociales correlaciona más o menos con la accidentabilidad

—Para el (también mejorable) objetivo general «Caracterizar el discurso sobre la maternidad en mujeres sin hijos y que sufren cáncer de mama», el grupo de estudiantes propuso los siguientes objetivos específicos: i) Describir e identificar las características del discurso de maternidad de mujeres sin hijos y que sufren cáncer de mama y ii) Conocer el discurso de la postergación de maternidad de las mujeres sin hijos y que sufren cáncer de mama. En este caso, el objetivo *i* reproduce al general y el objetivo *ii* introduce un elemento (la postergación de la maternidad) que no está en el objetivo general. Considero que habría que haber especificado qué acerca de la maternidad quería saberse, por ejemplo, el valor asignado a la maternidad o su rol en el proyecto de vida de estas mujeres

*B2.10.4. La relevancia o justificación (***aka***: «Vender el* **pescao***»)*

La relevancia o justificación (de ahora en adelante, *relevancia*) es el apartado de un proyecto en el que uno «vende su pescado», es decir, intenta convencer a los/as que tienen la sartén por el mango de que el proyecto es necesario, valioso, útil, aportativo o algo parecido. Puede que los/as que tengan la sartén por el mango estén en disposición de dar o no dinero para la investigación; puede que, simplemente y como sucede en los procesos de realización de tesis, tengan la potestad de aprobar o desaprobar el proyecto. Como fuere, no basta con estar convencido/a de que el proyecto cambiará el mundo… hay que convencer a otros/as de tal cosa.

Convencer es una buena palabra para pensar la relevancia porque alude al carácter eminentemente retórico o argumentativo de este apartado. En un sentido general, puede pensarse que *la empresa*

científica toda tiene un carácter retórico o argumentativo: la ciencia según la conocemos y practicamos consiste, básicamente, en construir versiones del mundo («renarrar», diría Rorty) e intentar legitimarlas en un determinado entorno[49]. Pero, en la relevancia, ese carácter retórico o argumentativo se hace aun más notorio, si cabe: es un corpus textual explícitamente orientado a convencer, *a vender*.

¿Y cómo es que uno vende su proyecto? *Pues como vendería cualquier cosa*: dando argumentos que, uno espera, sonarán convincentes y harán que los/as demás nos crean y hagan lo que esperamos. En definitiva, como toda argumentación y al igual que la contextualización (y quizás más aun), la relevancia *es una maniobra de manipulación*. Y, con suerte, una hábil y exitosa.

Pensemos en una situación cotidiana:

—Llegas tarde.
—No sonó el despertador.
—A ti nunca te suena el despertador. Tiene que ser uno muy malo…
—Sí. Tengo que cambiarlo…
—¿Y por qué no lo cambias?
—No he tenido tiempo.

---

49 Respecto del proceso de legitimación de una disciplina científica, ver el notable artículo de Kurt Danziger, *Los orígenes sociales de la psicología moderna* (1979). Dicho sea de paso, uno de los tres textos académicos que me llevaría a una isla desierta. Danziger explica ahí cómo una disciplina científica no se constituye por el «descubrimiento» de un nuevo objeto o una nueva metodología (como, por ejemplo, reza el mito del origen de la psicología), sino por el «interés intelectual» de un grupo que procura legitimarse en un entorno dado. Así, la ciencia (y aun más la ciencia social), más que «descubrir algo», intenta «vender algo». Demás está decir que los/as psicólogos/as hemos sido muy hábiles en esa empresa, aun cuando nuestro «producto» deja bastante que desear: un campo atomizado de teorías que no parecen acabar de arreglar nunca nada, pero que, por alguna razón, hemos logrado legitimar sin problemas. Los/as que mandan en las escuelas, en los juzgados, en los gobiernos, en las universidades, en las empresas… todos/as parecen estar convencidos/as de que tenemos algo valioso que decir y aportar.

En cuanto a la idea de la ciencia como una empresa argumentativa, ver *La representación social de la realidad* de Jonathan Potter (*op. cit.*), particularmente los capítulos 4 a 8. También el ya citado *Ciencia: abriendo la caja negra* de Steve Woolgar (1988), particularmente el capítulo V. En la misma línea, el clásico *Opening Pandora's box. A sociological analysis of scientists' discourse* de Nigel Gilbert y Michael Mulkay (1984). Y, finalmente, para la exposición de una (para mí revolucionaria) perspectiva retórica de la interacción social, ver *Arguing and thinking* de Michael Billig (1987).

Aquí, como en muchas situaciones cotidianas, lo que se está jugando es la cuestión *de la responsabilidad*: ¿de quién es la culpa de la tardanza? Eso no es algo dado, «se negocia» en la interacción: uno ofrece explicaciones con la intención de convencer y salirse con la suya. Puede ser adjudicarse el mérito de haber conseguido una buena mesa en un restaurant (y no adjudicarlo a la suerte) o quitarse la responsabilidad de una tardanza, como en el ejemplo. Como fuere, la selección y uso de argumentos es estratégica: uno «lee la situación» e intenta, en contenido y forma, presentar unos argumentos convincentes. Al tiempo que argumenta, como plantea Potter (*op. cit.*), uno intenta atajar posibles objeciones y defenderse de cuestionamientos, es decir, contraargumenta.

Por tanto, cualquiera que haya vivido en este planeta en algún momento de los últimos 2.500 años puede elaborar una relevancia: *las hacemos todo el tiempo*. En definitiva, se trata de seleccionar, ordenar y poner en juego aquellos argumentos que creamos que servirán para convencer a quien corresponda de darnos dinero… o ponernos una buena nota.

¿Y cómo se hace eso? En tanto la ciencia es una práctica social *reglada*, ¡no os imaginaréis, hijos/as míos/as, que podréis inventaros los argumentos! (risa de *Thriller* de MJ). No os imaginaréis que podréis decir: «A mi mamá le gustó mi proyecto.» O: «Lo he impreso en papel color crema para que quedara más bonito.» Claro que no: los argumentos no son libres, no puede usarse cualquier argumento. Hay unos *packs* de argumentos predefinidos que uno puede utilizar. Lo que sí deberá hacer *es defenderlo*, es decir, explicar por qué ese argumento es pertinente para el proyecto de que se trate.

Finalmente, una dificultad habitual: suele no tenerse bien clara la diferencia entre la contextualización/fundamentación y la relevancia. Para empezar diré que *puede haber elementos que se repiten*, es decir, aparecer en ambos apartados a la vez. La diferencia es *de función*: en la contextualización/fundamentación priman elementos contextuales, aunque también pueden aparecer teóricos, pero lo importante es que su función básica es la de «hacer aparecer», es decir, *construir*, un problema de investigación. En ese sentido, las decisiones deben tomarse con ese criterio en mente: mostrar que hay ahí un problema de investigación. En ocasiones eso puede

suponer, por ejemplo, destacar que un problema no ha sido abordado mediante cierta metodología. En ese caso, y en otros, es muy probable que ese elemento se repita en la relevancia. A pesar de ello, eso no supone un problema, mientras se comprenda que el mismo elemento cumple dos funciones distintas y sus características (por ejemplo, con qué profundidad es tratado) dependerán de la función que está cumpliendo.

En el caso de la relevancia, la función no es la de construir un problema. Con suerte, eso ya está hecho (precisamente, en la contextualización/fundamentación). De lo que se trata ahora es de *mostrar que ese problema es digno de ser investigado*, es decir, es *relevante*. Sí, la frontera es fina, pero creo que la idea de *función* puede ayudar a definir qué va en cada apartado y cómo debe tratarse. (A este respecto, aconsejo discutir la cuestión con el/la profesor/a guía: los límites difusos suelen causar confusión.)

Veamos ahora qué puede argumentarse[50]:

i. *Que el problema no está investigado*. Éste es al argumento del millón, el macho/la hembra alfa de los argumentos. Proviene, claro, del mito básico de la ciencia: aquél que reza que cada investigación «debe sumar» al «edificio de la ciencia». Si uno dice esto, es un/a *winner*: no se puede argumentar nada mejor. Iría más o menos así: «Este problema de investigación *no ha sido investigado* (nunca, en ningún lado, por nadie).» Suena poderoso, sí. Pero, claro, es muy poco probable poder justificarlo: «¿Me va a decir que de 7.000.000.000 de personas… a ninguna se le ocurrió investigar esto que usted propone?» Sobre todo es poco probable que alguien pueda argumentar algo así en el contexto de realización de una tesis, teniendo en cuenta los recursos de tiempo y dinero con los que se cuentan y la (no) formación en investigación que se tiene en ese punto de la carrera profesional. Claro, es tan atractivo que muchos/as «caen en la tentación», más que nada por comodidad o por no haber hecho una buena búsqueda de antecedentes. Es muy común escuchar cosas del

50 Para una exposición «más seria» de cómo justificar la relevancia de una investigación, ver Hernández Sampieri (*op. cit.*, p. 51-52) y Sautu *et al.* (*op. cit.*, pp. 67-68).

tipo: «Este tema no está investigado.» «¿Y cómo lo sabes?» «Lo miré en internet.» En definitiva, es un argumento muy bueno… *pero es poco probable poder recurrir a él.* Por otra parte, si uno va a correr el riesgo de usarlo debe estar muy bien preparado, no vaya a ser que uno de esos/as machos/hembras alfa esté en el tribunal de tesis y diga: «¿Cómo que no hay investigaciones? Yo he escrito doce libros sobre esto…» Ahí, la relevancia y hasta el proyecto mismo puede desbarrancarse en una pestañeada. Pero, bueno, pensemos en los/as valientes: ¿cómo se puede sostener un argumento de este tipo? Tras una búsqueda muy concienzuda, es decir, tras una búsqueda bibliográfica y de bases de datos seria (pero seria-seria), que acredite más allá de las dudas de todos/as los/as incrédulos/as del mundo que ese problema no ha sido investigado. Por lo general, este argumento sólo pueden utilizarlo los/as investigadores/as de *alto standing*, que integran equipos financiados. Para los/as comunes mortales, sólo nos queda esperar que «aparezca algo», como una nueva tribu urbana, una tecnología revolucionaria, una inesperada tendencia al suicidio colectivo o un movimiento social que desborde las previsiones. Ahí, hay que salir corriendo, atrapar el fenómeno en una pregunta de investigación y decir: «Este problema no ha sido investigado.» Pero, aun en ese caso, siempre habrá *antecedentes* (nada aparece en un vacío social): investigaciones parecidas, conceptos cercanos, contextos sociohistóricos relevantes, etc. Todos esos elementos, si bien pueden no ser «el mismo problema» operan como, repito, *antecedentes* y deben ser mencionados. En definitiva, la generación espontánea, en ciencia social, no existe. (Advertencia: el resto de argumentos son degeneraciones de éste, así que, desde aquí, es colina abajo en el pedigrí académico.)

ii. Que el problema no está investigado… *aquí.* En ocasiones, un problema de investigación/teorización tiene una larga e importante tradición en otros países, pero no en el país/contexto en el que nos encontramos. Así, podemos argumentar una *relativa* originalidad del problema de investigación: «Si bien existe una importante tradición en esta área y este problema de investigación ya ha sido abordado en otros contextos, en nuestro país se encuentra en buena medida inexplorado.» O algo así

iii. Que el problema no está investigado… *así*. En otras ocasiones, la relevancia puede argumentarse a partir de un giro en la metodología. Éste es el caso cuando un problema ha sido abordado, por ejemplo, sólo en hombres, sólo mediante modelos cuantitativos, sólo en contextos urbanos, etc. En casos así, investigar *mujeres*, mediante *modelos cualitativos*, *en contextos rurales* puede entenderse como un aporte… y como un buen argumento para la relevancia del proyecto: «Este problema ha sido investigado, incluso en nuestro país, pero, lamentablemente (!), los modelos metodológicos empleados han sido mayormente cuantitativos. En esta investigación utilizaremos un enfoque cualitativo, etc.» Similares argumentos pueden esgrimirse si uno «se escapa» de la irrelevancia cambiando las características de la muestra, el contexto, el tipo de institución, etc. En definitiva, se trata de un *giro metodológico*

iv. *Que el problema tiene relevancia social*. Puede que estudiar los efectos traumáticos producidos a hombres de negocios por repentinos chorros de agua fría provenientes de jacuzzis de los hoteles cinco estrellas en que se hospedan… *no sea un problema socialmente relevante*. Al contrario, puede que la inmigración, la prostitución, las cuestiones de género, las minorías sexuales, el embarazo adolescente, el desempleo, los pueblos originarios, la pobreza y otros fenómenos sociales de ese tipo sí. De lo que se trata es de encontrar fenómenos que representan problemas importantes y amplios para una sociedad y cuyo tratamiento y avance podría suponer un beneficio importante para las personas implicadas. El otro lado de la moneda es que ciertos problemas, debido a su exposición mediática (el *bullying* es un buen ejemplo), acaban «sobreinvestigados», de manera que puede argumentarse su relevancia social, pero difícilmente su originalidad/novedad. Este argumento remite a algo mucho más valioso que «el edificio de la ciencia»: remite a la idea de que la ciencia está para abordar problemas relevantes, algo que a menudo se nos pasa por alto. En este línea, la *Escuela de Chicago* y los enfoques latinoamericanos que mencioné en el punto *vi* del apartado dedicado a la disputa *cuali/cuanti* intentaron responder a esta preocupación… y nosotros/as,

creo, deberíamos emularlos: la ciencia social no debería ser un lujo pequeñoburgués, encerrado en «castillos de cristal» —como denominara Mario Bunge a las universidades— y mayormente orientado a engordar currículums académicos

v. *Que la investigación solucionará un problema práctico.* A veces, las investigaciones derivan en la propuesta de modelos de intervención o de programas que, a su vez, contribuyen a solucionar problemas de diverso tipo. En este sentido, las investigaciones pueden contribuir a solucionar una gama amplísima de problemas: desde mejorar las relaciones entre vecinos a reducir la rotación laboral, desde optimizar el transporte público a prevenir la violencia en los estadios de fútbol. Todo eso y otras cosas puede usarse como argumento para reforzar la relevancia de un proyecto. La pregunta, claro, es lo que define qué es un problema y a quién beneficia su solución. Como se da habitualmente, somos los/as que nos movemos en las universidades quienes definimos qué es un problema y cómo debe «solucionarse». Esto alude, otra vez, al punto *vi* que mencioné antes: según practicamos la ciencia hoy, en la mayoría de los casos, son muy pocos/as los/as que pueden definir qué constituye un problema, buscar sus soluciones y ponerlas en marcha. Eso, como he sostenido, proviene del carácter elitista y sectario de la ciencia según la practicamos, por lo que creo que no deberíamos sentirnos demasiado orgullosos/as de «contribuir a solucionar un problema» porque, en buena medida y habitualmente, nadie fuera de la universidad ha tenido la oportunidad de definirlo como tal. Pero, eso sí, lo podemos poner como argumento en la relevancia

vi. *Que el problema constituye un vacío teórico.* Éste es el argumento habitual de las tesis teóricas, pero no sólo de ellas. Consiste en decir que el proyecto contribuirá a «llenar» «un vacío teórico» o «una laguna». Palabras que, por lo demás, emanan de una idea positivista de la ciencia: aquélla según la cual hay algo que debe *completarse* —¿nuestra imagen del mundo?— y que para eso es que investigamos, como si no pudieran haber revoluciones kuhnianas que lo resignifiquen por completo y conviertan nuestras queridas teorías en sólo una gran laguna. Como fuere,

aquí podría entrar un ejemplo que he utilizado antes: aquél del tesista que proponía un uso sistémico-narrativo para los sueños. Eso, por ejemplo, era *una laguna*: a diferencia del psicoanálisis y la corriente humanista, la orientación sistémica ha ignorado en buena medida los sueños. Así, se podía argumentar —y así lo hizo el tesista— una relevancia teórica para el proyecto

vii. *Que el proyecto hará aportes metodológicos.* En este caso, el argumento consiste en decir que un recurso metodológico nuevo surgirá tras la realización de la tesis: un nuevo cuestionario, un nuevo método de selección de personal, un test, una validación de un instrumento diseñado en otro contexto… Todo eso puede considerarse un aporte a la ciencia y ser un argumento. El punto flojo de esta línea de argumentación es que tiende a dar por supuesto que, por ejemplo, la sola novedad de un método o el solo hecho de validar un cuestionario operan automáticamente como argumentos: «Este método es nuevo», «Este cuestionario no estaba validado aquí.» Yo creo que hay que ir más allá y hacer un análisis más profundo. Un nuevo método de detección de mentiras en una entrevista laboral, ¿es bueno… *para quién*? Un nuevo cuestionario que «mide» la autoestima, ¿es útil… *para quién*? En tanto los métodos/técnicas no pueden, simplemente, considerarse *herramientas*, sino *dispositivos* que portan una historia y generan unos efectos, es necesario, entiendo, debatir dicha historia y dichos efectos: ¿de dónde proviene la necesidad de ese instrumento?, ¿para qué va a usarse?, ¿a qué intereses sirve?, ¿de qué intereses proviene? A pesar del valor de esta reflexión (que es la que para mí cuenta), uno puede poner simplemente «relevancia metodológica» y casi seguro pasa, aun cuando el instrumento en cuestión no tenga la menor relevancia social o, lisa y llanamente, opere a favor de los/as malvados/as de este mundo

viii. *Que el proyecto contribuirá a mejorar las vidas de las personas implicadas en la investigación.* Un argumento que no he leído jamás, lo cual, con todo lo vergonzoso que es para la investigación social, no deja de ser muy revelador. Este punto, evidentemente, se relaciona con mi objeción a la distinción *cuali/cuanti*: no se dice que se pretende eso… porque raramente se pretende eso. De todas

> maneras, en el caso de ciertas investigaciones, entiendo que es un argumento plenamente defendible. Dicho cambio podría tomar la forma de liberación/emancipación, autoconciencia, autoorganización, conocimiento, «herramientas» de acción y hasta de empoderamiento (con todo lo que me molesta esa palabra)

Sautu *et al.* (*op. cit.*, p. 67), por su parte, dan unos argumentos muy curiosos: relevancia del problema por «su vinculación con un programa de investigación existente; porque responde a las necesidades de un instituto u organismo; porque una organización lo ha solicitado.» Lo dicen casi con candor: los mezclan con otros como los que yo he mencionado aquí sin hacer distinciones. Para aclarar por qué considero que ésos no son argumentos válidos, los formularé en su versión violenta, que sería más o menos ésta:

—¿Cuál es la relevancia de su investigación?
—Que me mandaron a hacerla.

Con todo lo feo que suena, es muy común que los proyectos de tesis se inicien por demandas institucionales (de las universidades o de otros organismos que financian investigaciones) o se inserten en investigaciones mayores en curso (y para las que operan como «insumos»). En estos casos, como sostuve al hablar de la contextualización, *no hay problema de investigación*, sólo hay una demanda institucional, detrás de la cual puede no haber más que una necesidad pragmática. En estas condiciones es difícil construir un problema de investigación y más aún otorgarle alguna relevancia. Así, esa «relevancia» de la que hablan los/as autores/as… no es tal: *es sólo una demanda*. A esto, como mencioné antes, se refiere Jesús Ibáñez cuando habla del *porqué*, el *para qué* y el *para quién* de una investigación (Ibáñez, 1986, p. 57 y ss.). Y esas preguntan, por lo general, siempre aluden a algo *que está fuera del ámbito de la realización del proyecto de tesis*, de donde proviene la demanda. Así, la relevancia, podríamos decir, es ajena al/a la tesista en sí y a su proyecto: *es una relevancia prestada*.

No es que no se hagan investigaciones de este tipo: se hacen todo el tiempo: «¿Por qué?». «Porque me lo pidió tal o cual institución.» Y no hay más. Yo considero que ése no puede ser un argumento válido en un proyecto de tesis. Por lo general, lo que deberá hacer el/la tesista es «tomar la demanda» *y transformarla en un problema de investigación válido* en los términos que he definido antes, de manera que sea posible argumentar algo más que «Hago esta tesis porque me mandaron, o porque sirve a tal o cual proyecto, o porque hace falta como insumo para tal o cual institución.» Lo bueno, en todo caso, es que los proyectos cuya única relevancia es una demanda institucional, en general, parten con el visto bueno de algunas personas implicadas en la evaluación del proceso de formulación del proyecto y de la realización de la tesis. Así, tienen la benevolencia de quienes, claro, están interesados/as en que el proyecto se lleve a cabo (lo cual siempre ayuda), pero la dificultad añadida es tener que hurgar en los intersticios de la demanda en busca de un problema de investigación válido. Una situación así puede ser bastante difícil de resolver y el/la tesista, a menudo, se encuentra entre dos demandas irreconciliables.

En definitiva, aquí tenemos varios argumentos que se pueden usar (y se usan) para defender la relevancia de un proyecto. Por lo demás, lo importante para el/la tesista es identificar qué argumentos —éstos u otros— podría utilizar para defender la relevancia de su proyecto. Esta tarea, a menudo, se da en paralelo con la construcción del problema de investigación y requiere un trabajo activo de consulta a expertos y de documentos. Por ejemplo, uno puede redactar de manera formalmente impecable un problema de investigación… para darse cuenta, diez segundos después, de que hay cientos de investigaciones similares.

Por eso, la primera pregunta es siempre: «¿Qué quieres saber?» (y de ella parte la formulación del problema según lo he mostrado aquí). Pero eso no es suficiente. La segunda pregunta (que debe hacerse inmediatamente después de la primera, más que nada para no perder el tiempo) es: «¿No sabemos esto ya? ¿Este problema ya está investigado? Si sí (que es lo más probable), uno debe empezar a (re)buscar para poder transformar en relevante el problema de investigación. Es decir, debe empezar a escarbar en la lista de

posibles argumentos, torciendo y retorciendo el problema hasta encontrar una rendija de luz. Hasta encontrar una rendija o no… y abandonar el problema… y empezar otra vez.

En cualquier caso, nunca basta con enunciar el argumento: «Este problema no ha sido investigado.» Al tratarse de una argumentación *hay que respaldar el argumento enunciado*. ¿Cómo? *Recurriendo a fuentes*. Y, como toda fuente, mientras más confiable y contundente mejor. Así, si se argumenta que el problema de investigación ha sido abordado vía modelos cuantitativos y que el proyecto en cuestión lo hará con modelos cualitativos, se deberá, por un lado, citar dichos estudios cuantitativos (que operarán como antecedentes) y, por otro, respaldar (demostrar) esa falta de estudios cualitativos que se esgrime. No hacer esto *es dejar el argumento desnudo* y poner en riesgo la argumentación. Lo mismo para cualquier tipo de argumento que se utilice: *debe ir respaldado*.

Y cuando digo «respaldado», me refiero a respaldado *mediante fuentes académicamente válidas*: no es legítimo usar como fuente cualquier cosas que ande por internet o a cualquier autor/a. Deben utilizarse fuentes sólidas: autores/as-«buques insignia» del problema que se está abordando, libros/obras clave, *papers* publicados en revistas confiables, documentos actualizados (no de 1954, o al menos no sólo de 1954…), documentos secundarios de fuentes identificables, etc. En fin, como en toda argumentación, tanto si el argumento («No sabía que había que llegar a horario») como el respaldo («Porque nadie me informó») son débiles… *la relevancia es débil*.

Finalmente, unos apuntes respecto de cuestiones de formato: yo recomiendo ordenar los argumentos de los más «fuertes» a los más «débiles». También aconsejo poner uno en cada párrafo (la relevancia no suele ocupar, en un proyecto típico, más de dos o tres páginas). Y, finalmente, aconsejo que el argumento quede meridianamente claro y se encuentre en un lugar destacado, de modo que no haya que leer montones de líneas para descubrir, al final del párrafo, escondido y ninguneado, ¡al argumento!

En cualquier caso, del éxito de esta operación de manipulación depende el futuro del proyecto.

Requisitos

—La relevancia debe, en su conjunto, convencer de la necesidad/utilidad/valor del proyecto de investigación: *debe ser contundente*. Para ello deben presentarse *argumentos* en su defensa, de un modo ordenado y claro

—Los argumentos deben ser *pertinentes*, es decir, deben tener directa relación con el problema formulado. En este sentido, es muy común que no sea fácil entender por qué tal o cual argumento es tal para un determinado problema. Los argumentos se usan *para defender* un proyecto y, por ello, no pueden estar desvinculados de sus elementos básicos

—Los argumentos, además de *presentados*, deben ser *respaldados* con fuentes académicamente válidas (im-por-tan-tí-si-mo)

—Las fuentes deben ser citadas de acuerdo al canon que corresponda

—Debe resultar fácil para el/la lector/a identificar y comprender el argumento que está siendo esgrimido

—Los argumentos pueden ser de un número variable, pero, típicamente, son de cuatro a seis (esto no es más que un resumen de casuística y no debería ser tomado como un imperativo, ni siquiera como un consejo)

Recomendaciones

—Antes que nada (quizás es muy tarde para decirlo), consulta con personas autorizadas («expertos/as») el problema que estás considerando. Los/as que saben, *saben*: pueden decirte muy rápidamente si tu problema resulta relevante en algún sentido. Eso te ahorrará muchísimo tiempo. En realidad, lo que uno debería hacer (y dicen los manuales para gente que vive en otros planetas) es estudiar y estudiar un área/tema/problema para evaluar su viabilidad teórico-metodológica… *y su relevancia*. Es decir, pasarse meses o años construyendo el problema para darse cuenta, mucho después, de que ahí no hay nada… y empezar otro ciclo de indagación. Pero, según pasan los procesos de diseño de proyectos en la Tierra,

nadie tiene el tiempo ni los recursos para hacer eso. Por ello, alguien que sepa del tema puede darte el «*go ahead*» o pararte en seco y decirte: «Esto está más visto que *Lo que el viento se llevó*.»

—Piensa en qué valor tiene tu tesis: ¿qué aporta?, ¿*a quién* aporta?, ¿qué tiene de nuevo, de original? Su relevancia anda cerca de la respuesta a esas preguntas

—Haz una búsqueda, lo más seria posible, de los antecedentes teóricos de tu problema. Eso supone buscar en internet, en tu biblioteca (libros y revistas científicas) y en bases de datos. Para esta tarea, otra vez, son de gran valor los/as «expertos/as». Si aparecen muchas cosas parecidas producidas en tu contexto, puede que te sea difícil mostrar la relevancia de tu trabajo: quizás estás en un campo saturado o has ido a dar a un problema que está de moda. Si no aparece nada, no necesariamente es una buena señal: puede que eso te genere problemas en la búsqueda de antecedentes, apoyo teórico o profesor/a guía. También en ocasiones indica que estás haciendo una mala búsqueda o que, lo que tienes, no es un problema de investigación. En este sentido, es bueno encontrar investigaciones anteriores: quiere decir que te estás moviendo en una «tradición académica o de investigación». Y es bueno porque te permitirá encontrar bases teóricas y defender que lo que estás haciendo no es algo que has sacado de la galera (es decir, no es un invento tuyo). Eso, claro, tiene que ver con la cuestión de la *legitimidad*: siempre queda bien mostrarse como heredero/a o continuador/a de una tradición académica venerable (y que sea respetada en tu entorno, claro). De manera opuesta, en general, queda feo aparecer como un *lone rider* que parece actuar en un vacío social y que pretende mostrarse como los gitanos llegando a Macondo con el hielo

—Si ya crees que tienes entre manos un problema relevante, haz una lista: escribe todos los argumentos que se te ocurran y luego evalúalos en términos de su vinculación al problema (pertinencia) y de su solidez argumentativa. Repásalos con tu profesor/a guía. Seguramente él/ella te «tirará abajo» dos o tres

—Repasa los posibles argumentos que he expuesto más arriba: ¿podría usarse alguno de ellos para defender tu proyecto? ¿Puedes pensar en otros más que no estén en ese *pack*?

—Al pensar los argumentos, *ten en mente a un/a lector/a mala onda*. A quienes les gusta tu proyecto… *les gusta tu proyecto* y lo mirarán como a un hijo que se cae andando en bicicleta. Ésos/as ya están de tu lado. *El problema son los/as otros/as*: los/as que no ven para qué estás haciendo lo que estás haciendo, no les gusta tu perspectiva teórica, no comulgan con tus métodos y no les gusta tu peinado. Piensa en ellos/as al pensar tus argumentos: son a quienes tienes que convencer

—Una vez que tengas los argumentos elegidos, piensa en cómo podrías respaldarlos: ¿qué fuentes podrías usar? Recuerda que, mientras más prestigiosos/as sean las fuentes (los autores/as, las revistas, los libros…), mejor. Debe ser claro que has hecho una buena búsqueda: si no aparecen respaldos (o no los suficientes) a tus argumentos, es igual a que no dijeras nada. Como dije, no puedes, simplemente, escribir los argumentos y rogar que te crean: *debes respaldarlos*

—Ordena los argumentos y las fuentes de respaldo. Pon primero los argumentos «de mayor peso»

—No «rellenes» con argumentos irrelevantes o texto inútil, es decir, no «infles» la relevancia: *más… no es mejor*. Es un truco/error muy común y los/as profesores/as lectores/as se dan cuenta rápido. En tu relevancia, todo debe estar ahí por una razón: argumentos pertinentes, sólidos, respaldados. *Y nada más*

—Redacta de manera que el argumento en cuestión quede claro. Yo recomiendo situar el argumento al principio del párrafo y el fundamento después (ver ejemplos más abajo). También recomiendo poner un argumento por párrafo y redactar de manera clara y simple. Como regla general, el/la lector/a de tu tesis no debería tener que desentrañar el argumento de pilas de palabras sin utilidad alguna

—Relee tu relevancia. Léesela a tus amigos, familiares y mascotas. Léesela a tu profesor/a guía. ¿Suena contundente? ¿Comprarías tu proyecto si te odiaras a ti mismo/a?

Errores comunes

—Argumentos «falsos». Por ejemplo, decir que el problema no ha sido investigado… y que resulte muy fácil para los/as profesores/as lectores/as demostrar lo contrario (algo así puede hacer implosionar un proyecto)

—Argumentos no pertinentes, es decir, sin vinculación al problema de investigación: «Investigaré los hábitos de lectura de los/as niños/as porque hay agua en Marte.»

—Argumentos pobremente respaldados, que muestran poco trabajo de búsqueda: sin fuentes o con fuentes académicamente poco respetables (por ejemplo, de autores/as anónimos/as o de nula relevancia para el problema investigado). Recuerda: que esté en internet… *no significa nada* (hay perros que tienen *Facebook*)

—Buenos argumentos… sepultados en párrafos infinitos. Es decir, argumentos que podrían funcionar, pero que no lo hacen porque el/la profesor/ a lector/a no puede encontrarlos o no los entiende. En esta misma línea, es muy común encontrar redacción confusa o excesivamente rebuscada. Este aspecto, que alude a *la forma* y en lo que me detendré luego, complica la comprensión del argumento: resulta difícil juzgar la calidad de un argumento… ¡si uno no puede comprenderlo!

—Relevancias «infladas» con argumentos impertinentes, respaldos débiles, oraciones que no cumplen ninguna función más que «hacer bulto». Recuerda: pon lo que hace falta y nada más que lo que hace falta. *Más no es mejor*, es solamente más (y los profesores/as guía y lectores/as son gentes de apreciar mucho su tiempo y de enojarse con el vuelteo innecesario)

—Argumentos insuficientes. Es poco probable que dos argumentos puedan respaldar un proyecto. No hay un número predeterminado, pero la relevancia no debería producir la impresión de ser pobre o estar hecha a las apuradas, sin consultar fuentes ni a «expertos/as»

—Argumentar que la futura investigación aportará a conocer… lo que la pregunta estipula que se quiere conocer: «Esta in-

vestigación contribuirá a conocer la influencia de….» ¡Eso *lo deben* hacer todas las investigaciones! No es un mérito o una justificación válida. La cuestión es por qué sería conveniente saber eso

Buenos ejemplos

—Para un proyecto respecto de la violencia en parejas: «La violencia en la pareja constituye un problema de gran magnitud y relevancia social. Investigaciones nacionales (Servicio Nacional de la Mujer, 2002) muestran que al menos el 50% de las mujeres ha sido víctima alguna vez de un episodio de violencia a manos de sus parejas. Por otra parte, una investigación realizada en ocho ciudades de Latinoamérica (Moreno, 1999), incluida Santiago de Chile, muestra que cerca del 60%, tanto de hombres como de mujeres, reconoce haber agredido a su pareja al menos una vez.» (Ejemplo paradigmático del argumento de relevancia social, claro, sintético y bien respaldado, aunque quizás con una fuente un poco antigua para el problema que se trata.)

—Para un proyecto acerca del abuso sexual: «La investigación en relación a la temática del abuso sexual es amplia y variada. Sin embargo, es escasa desde una mirada que considere los aspectos familiares, particularmente las implicancias que tiene una situación de esta índole en los integrantes de la familia y en especial en la madre. Principalmente, los estudios se centran *en el individuo que ha sufrido el abuso sexual*, desde una perspectiva individual. Por otra parte, la mayor parte de los casos lo hacen desde la *Victimología* como disciplina. En el caso de los estudios que incluyen a la familia, lo hacen desde enfoques constructivistas o estructuralistas. Ante esto, esta investigación propone acercarse a la problemática del abuso sexual desde el construccionismo social, considerando la mirada del modelo narrativo y los elementos de la postmodernidad para el análisis y la reflexión.» (Otro buen ejemplo, que usa argumentos vinculados a una nueva/diferente mirada epistemológica y teórica. Quizás, como crítica, se podría

decir que los argumentos no están respaldados con fuentes.)

—Para un proyecto acerca de la postergación de la maternidad: «Encontramos en la literatura en Chile un conglomerado de escritos, libros y tesis que han desarrollado conceptualizaciones acerca de la maternidad, principalmente desde una perspectiva de la función materna y la crianza. Es así como ubicamos estudios en adolescencia, tecnologías de la maternidad, conciliación de trabajo e hijos, entre otros. Sin embargo, se hace necesario desde el contexto actual, *abordar la maternidad en la adultez*, preguntarse por aquellas mujeres que están priorizando por ejemplo la posibilidad de desarrollo profesional como una de las opciones por las cuales postergarían la decisión de su maternidad. Esta investigación resulta novedosa en cuanto sitúa la mirada en lo previo, en los fundamentos de estas decisiones y significaciones subjetivas que tienen las mujeres al respecto y que resuenan e impactan socialmente.» (Aquí el argumento es teórico: el problema está estudiado, pero no en el tipo de mujeres que pretende estudiarse en este proyecto. Sólo mencionaría, como en el caso anterior, que falta respaldo a lo argumentado —problema que se solucionaba mencionando investigaciones previas relevantes—. Por lo demás, el argumento es claro y está bien presentado.)

Malos ejemplos

—Para un proyecto que he utilizado antes y que pretendía conocer el discurso acerca de la participación por parte de profesionales que trabajan en programas en los que, supuestamente, la participación es un factor fundamental: «Desde la óptica de la psicología comunitaria, la participación ciudadana se presenta como un "proceso organizado, colectivo, libre e incluyente, en el cual hay una variedad de actores, de actividades y grados de compromiso, que está orientado por valores y objetivos compartidos, en cuya consecución se producen transformaciones comunitarias e individuales" (Montero, 2004, p. 109); en este sentido la participación

fomenta la heterogeneidad de quienes se integran en este proceso, incluyendo también a los profesionales de la salud mental, quienes tienen la oportunidad de influir en éste, donde permite potenciar una mirada biopsicosocial (Sánchez, 2011) dirigida a la promoción de la salud. Por otro lado, la participación ciudadana permite abrir el diálogo al cambio y mirar críticamente la política pública, planes, programas y proyectos donde el psicólogo puede intervenir de forma institucional realizando diagnósticos o sirviendo de mediador entre usuarios e institución (DIPLAS, 2010).» (En este caso, hay problemas de redacción: la primera oración… ¡tiene 12 líneas!, lo cual, claro, la hace bastante difícil de seguir. Pero, más importantemente, ¿cuál es el argumento? Que la participación sea tal o cual cosa y que tenga tales o cuales cualidades y beneficios… *no explica por qué debería investigarse en el contexto en que se lo va hacer*. Podría, vagamente, considerarse como un argumento de relevancia social, pero no del todo, porque no se explica cuál es la relevancia social en un contexto concreto, sólo se estipula que la participación es algo bueno. Eso no es suficiente para argumentar la necesidad o el valor de investigarla.)

—Para un proyecto que también he usado anteriormente en el que unas estudiantes pretendían estudiar etnográficamente en qué consistían («verdaderamente» y más allá de los discursos oficiales) los procesos de reinserción de hombres que habían estado en prisión: «Por otro lado, el método etnográfico permite la exploración de los discursos de estas personas que han cometido algún delito, en un contexto de programas que contemplan actividades para su reinserción social. Es decir, a través de la interacción directa y la participación con los usuarios pospenitenciarios se podrá dar un real significado a lo que es la construcción de los caminos de inclusión social. Por lo que nuestra investigación se enmarca dentro de un contexto novedoso en cuanto a metodología en relación a otros estudios realizados en centros penitenciarios, considerando, además, que el tema a tratar es el conocimiento del desarrollo del programa de reinserción social *Hoy es mi tiempo*, evaluado

desde la mirada de estas personas pospenitenciarias e insertados como observadores en la realidad misma donde se llevan a cabo dicho programa.» [Otra vez, la redacción: confusa, rebuscada, por momentos lisa y llanamente incorrecta. Pero, más que eso, me interesa destacar que el argumento (que es de tipo metodológico —«No se han realizado etnografías en programas de reinserción»—) está «sepultado» y sólo aparece claramente expresado a mitad del párrafo. Finalmente y particularmente hacia el final, se provee información sin valor para la relevancia (el nombre del programa) o redundante (que el estudio permitirá observar «la realidad misma donde se lleva a cabo dicho programa»: algo que es una de las características definitorias de los modelos etnográficos y no necesita ser aclarado).]

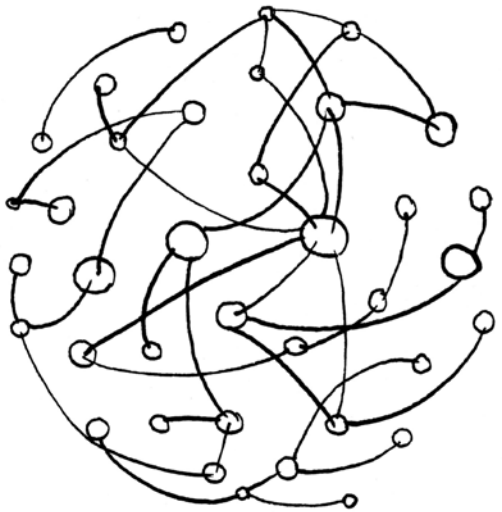
B2.11. El marco teórico

Una buena forma de entender qué es y qué rol cumple un marco teórico es partir del análisis de una definición que proveen Sautu *et al.* (*op. cit.*, p. 34): «El *marco teórico* constituye un corpus de conceptos de diferentes niveles de abstracción articulados entre sí que orientan la forma de aprehender la realidad. Incluye supuestos de carácter general acerca del funcionamiento de la sociedad y la teoría sustantiva o conceptos específicos sobre el tema que se pretende analizar.»

Casi todo lo que tengo que decir… *está en esa definición*. Empecé por poner cursivas a lo esencial… y acabé marcándola toda: eso es señal de que es una buena definición y de que no tengo capacidad de síntesis. Vamos por partes:

i. *Es un corpus* de *conceptos*. Ahí, la palabra clave es *corpus* porque remite a una *estructura*. Una estructura es una serie de elementos relacionados entre sí. Y eso es lo importante: *relacionados entre sí*. Un buen marco teórico es una serie de elementos *en relación*, no, simplemente, puestos unos detrás de otros. No podría insistir lo suficiente sobre esto: un marco teórico no es la yuxtaposición, sucesión o *collage* de elementos puestos azarosamente. Es una

estructura «trabada», internamente coherente, con sentido. Yo me lo imagino como una especie de esfera tridimensional hecha de bolitas conectadas entre sí por palitos. Así:



(Gracias, Pablo.)

Esta metáfora para el olvido, al menos, permite pensar dos cosas. Una: si uno saca una bolita o un palito… arruina la esfera entera, que queda maltrecha. Dos: no cualquier elemento se relaciona con cualquier otro, los palitos están uniendo estas y aquellas bolitas… *pero no otras*. En cualquier caso, los elementos están vinculados y son un bloque. Esa cualidad se presta mal para ser representada por un lenguaje que es, sabemos, una estructura lineal. Malas noticias. Pero, bueno, es lo que hay y, con suerte y trabajo, uno podrá trasplantar la esfera a la cabeza del/de la lector/a… sólo que deberá hacerlo empezando por algún lado… y siguiendo los palitos y llegando a las bolitas… hasta completar la esfera… *que es el marco teórico*. Poesía aparte, es importante entender que el marco teórico *es un corpus* y que el mayor trabajo estará en elegir y combinar sus elementos. Finalmente, una aclaración: dice «conceptos», es decir, *teoría*. No

debería haber el marco teórico elementos contextuales, como en la contextualización/fundamentación: son elementos *te-ó-ri-cos*.

Finalmente algo muy importante: que el marco incorpore conceptos/teorías que, en definitiva, son de otros/as, alude a la pregunta: ¿y qué dice quien escribe? (Pregunta muy habitual y muy legítima, por cierto.) Quien escribe, ¿se limita a *resumir*, a *presentar*, conceptos y teorías ajenos/as? *No*. Y esto es algo que a muchos/as cuesta ver: si se trata de un «corpus de conceptos», ¿dónde entra el/la tesista? El/la tesista debe revisar fuentes… y luego seleccionar, descartar, analizar, incorporar, combinar, poner en juego, criticar, discutir, rebatir/rechazar, etc. todos esos elementos a fin de construir *una mirada propia* (algo en lo que insistiré mucho). *Un marco teórico no es resumen. Tampoco es un estado del arte*: un elemento que suele formar parte de las tesis teóricas y que consiste en una «foto» de lo actuado —dicho, escrito— hasta el momento respecto de un tema determinado. Ese corpus *debe tener el sello de quien escribe*, que es quien toma de otros (como propone Henry Miller), *pero crea algo nuevo*. Ese «algo nuevo», es *la mirada* acerca del problema de investigación. En este sentido, un marco teórico no puede ser un resumen o extracto de cosas ajenas, debe ser una construcción propia desde «lo que hay» (no existe, como dije, generación espontánea en ciencia social)… pero hacia algo nuevo. Un buen ejemplo de lo que *no* es construir ese corpus con mirada propia es aquellos marcos teóricos que son *sucesiones de citas*, una detrás de otra, sin elaboración, sin construcción. Uno puede (debe) tomar de los/as demás para armar el corpus, pero debe insertarlos en un guión personal, *debe encontrar su voz entre esas voces*, es decir, debe «usar» elementos ajenos (bolitas) para trazar una mirada personal (qué palitos usar y qué bolitas unir) («Señor Bassi, usted es un verdadero poeta.»)

ii. *De diferentes niveles de abstracción*. El marco teórico incluye, sucesivamente, diversas teorías o conceptos que no tienen todas/os el mismo nivel «de abstracción», como dicen los/as autores/as. Como regla general, el marco teórico presenta las teorías/conceptos *de lo general a lo particular*, es decir, empezando por las teorías/conceptos vinculadas/os al problema de investigación, aunque

más lejanamente (por ejemplo, consideraciones filosófico-epistemológicas), hasta llegar a las teorías/conceptos que se vinculan de forma íntima y directa con el problema de investigación. Esto implica dos cosas. Una: hay que decidir qué teorías se incluirán (iré a eso luego) y, dos, esas teorías deberán seguir un orden discernible, lógico, con sentido. Pero, en lo que aquí importa, las teorías/conceptos son considerados como teniendo diverso grado de generalidad. Sautu *et al.* (*op. cit.*, p. 34 y ss.) las clasifican en:

a) «paradigma» («conjunto de conceptos teórico-metodológicos que el investigador asume como un sistema de creencias básicas que determinan el modo de orientarse y mirar la realidad»);
b) «teoría general» («conjunto de proposiciones lógicamente interrelacionadas que se utilizan para explicar procesos y fenómenos. Este marco conceptual implica una visión de la sociedad, del lugar que las personas ocupan en ella y las características que asumen las relaciones entre el todo y las partes»); y
c) «teoría sustantiva» («proposiciones teóricas específicas a la parte de la realidad social que se pretende estudiar»).

Así, un *paradigma* incluye cuestiones, como dije, filosófico-epistemológicas (y yo diría que también políticas), acerca de cómo vemos el mundo y nuestra relación con él. Como ejemplo, yo pondría al construccionismo o a la fenomenología. Una *teoría general* es de un grado inferior y es una teoría abarcativa que propone un modo de entender la sociedad, su forma de funcionamiento, el rol de las personas en ella. Yo pondría como ejemplo aquí al marxismo, a la microsociología o a las diversas «escuelas» que existen en psicología (psicoanálisis, Escuela Sistémica, enfoque cognitivo-conductual, etc.). Finalmente, una *teoría sustantiva* es una teoría de un grado aun inferior, específica, enmarcada en una teoría general y que propone una visión de un tema concreto, como los *estereotipos*, la *motivación*, la *violencia de género*, la *terapia psicológica*, la *ideología*, las *relaciones*

interpersonales, los *medios de comunicación*, la *delincuencia juvenil*, la *desigualdad social*, la *psicosis* (si es que existe tal cosa)… y un largo etcétera. Las teorías sustantivas pueden ser aun más específicas que lo que indican estos ejemplos, lo importante es que «tocan» al problema de cerca, es decir, lo abordan con el mayor grado de especificidad que puede pedirse. Así, un marco teórico debería estar organizado secuencialmente de *a* hacia *c*, es decir, desde teorías más generales… hasta las más específicas

iii. *Que orientan la forma de aprehender la realidad*. Esto es clave: el marco teórico construye una visión del problema elegido, lo «representa», lo «describe», delimita sus bordes y sus características. Y es clave porque, en su conjunto, el marco teórico debería mostrar una forma integrada de entender el problema, es decir, el marco teórico construye, otra vez, *una forma de mirar*. Una… *de muchas posibles*. En este sentido, y como dije antes, el marco teórico no puede ser una yuxtaposición de teorías y/o conceptos: eso no construye una mirada, *sólo hace inventario*. Uno puede listar, por ejemplo, diez formas de entender el uso de drogas… *pero debe quedarse con una*, que es la que define esa mirada, e, idealmente, respaldar esa decisión (¿qué tiene la teoría que suscribo que las otras no?). Un error muy habitual de los marcos teóricos es, justamente, ser «listas de teorías» y no «corpus de teorías». Una lista no define una «forma de aprehender la realidad», sólo menciona posibilidades. Un corpus sí define esa forma

En definitiva, el marco teórico precisa cómo se entenderá el problema, que, como dije, puede ser de muchos modos diferentes. Ésa, *definir una forma de mirar*, es la función básica del marco teórico: da cuenta del problema, lo «pinta», lo limita, lo precisa.

Entremos en detalles. Hay tres cosas vitales:

i. qué teorías/conceptos incluir (pertinencia y suficiencia),
ii. en qué orden (jerarquización) y
iii. cómo (cuestiones de formato).

Uno de los criterios básicos con que se evalúan las tesis, lo he dicho antes, es el de *consistencia interna*, que alude a la coherencia

entre los diversos elementos del proyecto. En este sentido, debería haber concordancia total entre al menos tres de esos elementos: la formulación del problema, el marco teórico y el marco metodológico. No está muy claro qué es lo que uno piensa primero: a la inquietud rubiana sigue un periodo nebuloso. Lo normal es que se piensen problema, relevancia y teorías al mismo tiempo, por lo que es una simplificación decir que primero se define un problema de investigación… *y después* se elige un marco teórico para él. A pesar de que ése suele ser el ciclo, puede perfectamente ser que un/a estudiante defina *antes* una teoría con la que le interesa trabajar y que, sólo luego, se ponga a pensar problemas de investigación. Como fuere, es decir, se empiece por donde se empiece, *debe haber coherencia*.

¿Cómo, entonces, «elegir» las teorías? Esa pregunta alude a *uno de los tres criterios* que debe cumplir un marco teórico, *el de pertinencia* (los otros son el de *suficiencia* y el de *jerarquización*). ¿Qué quiere decir que un marco teórico sea «pertinente»? Quiere decir que está vinculado, en relación de consistencia, con el problema de investigación. En *estudiantés*, que el marco teórico «tiene que ver» con el problema. Pondré un ejemplo burdo: si mi problema de investigación son las formas de organización de las colectividades mapuche y en mi marco teórico hay teorías acerca de las razones por las que las parejas discuten… *ese marco teórico no es pertinente*. En general, claro, no es tan simple, de hecho, en ocasiones es bastante complicado (y muy discutido). Mi recomendación es hacerse una serie de preguntas:

i. «¿A qué clase de personas afecta el tema que deseo estudiar?» (Sautu *et al.*, *op. cit.*, p. 30) ¿En qué contextos se da? ¿Por qué puede que eso pase?
ii. ¿Qué conceptos/teorías están relacionados/as con el problema?
iii. ¿Qué conceptos/teorías se han propuesto para dar cuenta de él/explicarlo?
iv. La más discutible pero que, en ocasiones, da resultado: ¿Qué conceptos/teorías me permitirían explicar los probables resultados de la investigación?

Estas preguntas ayudan a pensar qué deberíamos incluir en nuestro marco teórico. En ocasiones es muy fácil: como mencio-

né al hablar de la pregunta, ésta debe/suele contener elementos teóricos básicos que deben estar definidos en lo que nos ocupa ahora, el marco teórico. Así, si la pregunta es «¿Cuál es el efecto de la conflictividad familiar sobre el rendimiento escolar de niños/as de nivel primario del colegio X?», es evidente que el marco teórico deberá incluir alguna teoría acerca del funcionamiento familiar, de eso que se llama «conflictividad» (que deberá ser definido) y de las relaciones familia/escuela.

Pero, en otros casos la cosa no es tan simple. Consideremos por ejemplo, la siguiente pregunta: «¿Cuál es el significado otorgado a las relaciones familiares por parte de padres y madres de adolescentes homosexuales?» La hipótesis de fondo aquí era que el hecho de que un hijo/a no «saliera» como se preveía (heterosexual) complicaría las relaciones familiares. Pues bien, ¿qué teorías incluyeron los/as estudiantes en su marco teórico?: *homosexualidad* (la definían, explicaban las diferentes teorías etiológicas), *familia* (la definían, daban «tipos») y *comunicación* (aquí, cosas como emisor-receptor y demás). ¡Claro, todo eso estaba en la pregunta! Parecía fácil suponer que las teorías podían inferirse de ella. Pero no. Había que preguntarse: «¿Cuál es el problema de investigación? ¿La homosexualidad, la familia, la comunicación?» Aparentemente, ninguno de ellos; aparentemente algo que pasa *entre* ellos. Entonces, ¿qué utilidad representan esas teorías para entender el problema? *Yo diría que ninguna.*

Imaginemos los resultados (como sugerí, un muy buen ejercicio, en ciertos casos): los padres/las madres dicen (y esto dijeron) que casi les da un patatús cuando notaron «algo raro» en sus hijos/as y sin el «casi» cuando «se enteraron» de que, efectivamente, su hijo/a era homosexual/lesbiana. ¿Qué pasó después? Que el tiempo pasó y primó el vínculo familiar por lo que los padres/madres «aceptaron» a sus hijos/as sexualmente díscolos/as… y volvió la armonía o más o menos. Pues bien. ¿Qué de lo que había en el marco teórico —recordemos: homosexualidad, familia, comunicación— servía para interpretar esos resultados? *Nada.* ¿Por qué? Porque el problema de investigación no era cada una de esas cosas por separado: *era una interrelación entre ellas.* Sea: los padres/las madres esperan que los hijos les salgan así (fantasías, estereotipos

o algún concepto análogo), «les salen» asá y sufren (frustración), pero, luego, prima el vínculo filial y, de a poco, aceptan al/a la hijo/a descarriado/a (patrones de funcionamiento familiar ante «imprevistos», es decir, ante eventos contranormativos). Por ahí iba el problema. Para mí, el problema eran *las fantasías rotas y su impacto en las relaciones familiares*. Nada de eso está en la pregunta y, claro, es difícil ver que es eso, justamente, lo que debería incluir el marco teórico.

Este largo ejemplo, en el que me detuve porque es muy ilustrativo, muestra que no es tarea fácil elegir las teorías pertinentes. Implica un proceso de reflexión, lecturas y diálogo… hasta dar con las teorías adecuadas. No es una tarea ni fácil… ni automática. En todo caso, el resultado final debería ser cierto número de conceptos/teorías que «dan cuenta» del problema y proponen una mirada acerca de él. Lo importante, en lo que tiene que ver con este primer requisito —el de pertinencia de los conceptos/teorías— es que esté lo que tiene que estar… *y nada más*. Las teorías deben dar cuenta del problema, delimitarlo, definirlo, precisarlo y, en este sentido, no deben estar por estar. Por eso, a este respecto las preguntas constantes: ¿por qué está esta teoría?, ¿qué función cumple?, ¿qué pasa si la quito? O, globalmente: ¿dan estas teorías/conceptos una mirada acabada del problema?

Estas preguntas, y las que mencioné antes, suelen funcionar para intuir un marco teórico pertinente. El no poder contestarlas, puede indicar que, para empezar, no hay un problema de investigación. También puede señalar falta de revisión de textos y falta de discusión con el/la profesor/a guía. A veces, indica una simple carencia de *training* de investigación. Como fuere, es un proceso complicado y que toca de cerca algo que ya he mencionado y es vital para un proyecto: *su consistencia interna*. Por eso, merece esfuerzo y trabajo.

Por último me detendré en la pregunta *d*: ¿Qué conceptos/teorías me permitirían explicar los probables resultados de la investigación? Esta pregunta, de quien parezco ser el único fan, me parece muy útil. Uno siempre tiene alguna idea de qué «saldrá» en la investigación. *Siempre*. Todos/as tenemos hipótesis y resultados preferidos. De hecho, como dije antes, los/as tesistas suelen

decepcionarse mucho cuando el mundo no se comporta como esperaban… Pero, saber los resultados de antemano parece ir en contra de lo que entendemos por práctica científica (aquello de «descubrir» cosas). Si es así, ¿cómo es que podemos explicar *a priori* lo que aún no sabemos qué será? Creo que las teorías (y nuestras debilidades y sesgos) nos permiten pensar eso, prever: después de todo no es extraño poder pensar un resultado toda vez que se ha construido un problema de investigación con características más o menos claras. Es discutible: ¿para qué investigar si ya sabemos lo que «resultará»? Y: ¿no es poco ético hacer algo así?

A pesar de las objeciones, la pregunta me parece útil por lo siguiente: el análisis de resultados —algo que habrá que hacer en algún momento— implica «pasar» lo hallado *por el tamiz del marco teórico*. Va de nuevo: el análisis de resultados es la reflexión acerca de «los hallazgos» *desde* el marco teórico, *a la luz* del marco teórico. Así, si en él no tenemos teorías que nos ayuden a pensar, analizar, discutir dichos resultados… es muy probable que no haya habido teorías pertinentes para empezar. Por esta razón, creo que esa pregunta contranormativa y antiética puede resultar muy útil y ahorrar dolores de cabeza.

Como fuere, en el caso de que las teorías del marco teórico, aun siendo pertinentes, no fueran suficientes para explicar los resultados (por ejemplo, porque, ¡oh, sorpresa!, pasó algo extraño y el mundo no se comportó como se esperaba) siempre se pueden usar las denominadas «teorías complementarias»: teorías que «se agregan» al análisis para explicar lo inexplicado. Son conceptos, teorías o incluso hipótesis acerca de por qué resultó lo que resultó y de por qué no resultó como se esperaba. Recuerdo una investigación así (es un ejemplo que he usado antes): los/as estudiantes querían conocer el discurso de los/as adolescentes acerca de la sexualidad. Esperaban encontrar algo diferente al discurso de Estado, que se caracterizaba por una visión negativa, mayormente centrada en la precocidad de la iniciación sexual, las enfermedades venéreas, el embarazo temprano y el aborto. Pues resultó que no: resultó que el discurso adolescente —a diferencia de lo que los/as estudiantes esperaban —que era la aparición de dimensiones «contrahegemónicas» como el amor o el placer— reproducía bastante bien

el discurso del Estado. Y no había nada en su marco teórico que explicara eso, ya que habían considerado, desde el análisis crítico del discurso, que los adolescentes «resistirían» las versiones dominantes… cosa que no parecía pasar. Así, echaron mano, para poder ofrecer una explicación plausible de «los hallazgos» de conceptos como *ideología*, *influencia de los medios* o la *conformación social de la subjetividad*.

No hay problema con eso. De hecho, es una buena señal que «la realidad» nos vapulee un poco… Pero, lo que no puede pasar es a) cambiar el marco teórico *después* de contar con los resultados para forzar la consistencia interna y hacernos aparecer más inteligentes de lo que somos y b) que no haya *ni una sola teoría* en el marco teórico que nos permita analizar los resultados.

Esto me lleva al segundo criterio: *el de suficiencia*. Las teorías deben ser *suficientes* para dar cuenta del problema. En el sentido jerárquico que postulan Sautu y su *crew*, hay que prever que no «falte nada». Es decir, empezar por los paradigmas, seguir por las teorías generales y llegar a las sustantivas… y que esté todo lo necesario para poder entender el problema. En este sentido, es muy común que falten teorías sustantivas o que sólo estén enumeradas y no quede claro cuál de ellas es la elegida para «mirar» el problema. También es común que las teorías sean «de niveles diferentes» respecto del problema, por ejemplo, explicar la desidia de ciertos/as profesores/as de cierto colegio… por la «posmodernidad». Ése puede ser el comienzo, pero faltan elementos: la teorización acerca de la posmodernidad no da cuenta (no puede dar cuenta) de la desidia de los/as profesores/as en cuestión: es una teoría de «un nivel o alcance» superior. Puede estar lejanamente relacionada (se ha vinculado posmodernidad a apraxia social, abulia, despolitización…), pero faltan teorías de grado «más bajo» que «lleguen» más cerca del problema, por ejemplo, teorías que hablen acerca del contexto concreto de trabajo de esos/as profesores/as o de cómo la posmodernidad «baja» y llega hasta ellos/as.

Como fuere, lo importante es que las teorías en su conjunto deben proveer una mirada del fenómeno y esa mirada debe ser, primero, *pertinente*; y, segundo, *suficiente*, es decir, lo que hay *está por algo*… y *no falta nada*.

El tercer criterio se deriva de los anteriores: el de *jerarquización*. Las teorías deben estar ordenadas jerárquicamente, de las más generales… a las más específicas. No en cualquier orden. Así, retomando el ejemplo de los hijos/as sexualmente díscolos/as, diría (tentativamente): a) Mirada constructivista, b) Concepción sistémica de la familia, c) Ciclo vital familiar (etapas que están socialmente definidas como «normales»), d) Eventos contranormativos que pueden pasar y crear crisis familiares (desempleo, muerte de un/a hijo/a, divorcio, pérdida del hogar), e) Procesos de desorden… y «reorden» ante tales eventos y f) Expectativas (estereotipos, fantasías) acerca de los/as hijos/as… y su llegada a la familia. Esta secuencia es discutible, claro: puede que mañana a la mañana me parezca mal (todo depende del desayuno). Pero, al menos propone un orden con sentido que da cuenta del problema de investigación que es, intuyo, los desbarajustes que producen los hijos homosexuales y las hijas lesbianas en las familias mayormente machistas y de dinámicas patriarcales. Como fuere, lo importante es que debe pensarse ese orden *antes* de empezar a escribir.

Dos de los tres criterios —pertinencia y suficiencia— aluden al *contenido* del marco teórico (el *qué*). El tercero —jerarquización— alude a su *forma* (el *cómo*). Mencionaré algunas otras cosas acerca de este último aspecto, que es tan importante como el primero. Sí, los problemas serios-serios de un marco teórico *son de contenido*: por un lado, teorías impertinentes o insuficientes; por otro, marcos teóricos que no construyen una mirada integrada del problema y que sólo se limitan a presentar conceptos y teorías sin articularlos. Ésos, como digo, suponen problemas serios, plausibles de ser castigados con la pena máxima: la desaprobación.

Pero también está *la forma*. Por un lado cómo esos elementos se ordenan (la jerarquización) y, por otro, cómo se los va vinculando para que no aparezcan aislados. En este sentido, un buen marco teórico es como *una historia bien contada*: cada cosa se sigue de la anterior y uno puede comprenderla. El modo de hacer eso es a través de *la forma de redactar*: el marco teórico debe ir llevando al/a la lector/a por un camino con sentido y eso se logra o no *según cómo se escribe*. La mejor (y más difícil) forma de lograrlo es estableciendo vinculaciones entre los/as conceptos/teorías *a medida que se escribe*.

En el ejemplo que he presentado sería más o menos así (atención a las cursivas, que es donde se logra el truco): «Las familias son estructuras formadas por elementos interdependientes, que suelen pasar por ciertas etapas prescritas socialmente. *En ocasiones*, dichas etapas normativas no se suceden como es habitual, por ejemplo, al morir un/a hijo/a o al producirse un divorcio. Dichos eventos producen procesos de desestructuración/reestructuración de diverso grado y duración. *Una de tales situaciones* puede ser que los/as hijos/as no cumplan con las expectativas de los padres/las madres en términos de orientación sexual. *En estos casos* suele producirse…, etc.» En este ejemplo, intento ir vinculando un elemento teórico al siguiente mediante *conectores* que marqué en cursiva. Esos conectores permiten que el/la lector/a sigua un guión con sentido: una cosa lleva a la otra de modo armonioso (espero).

Lo opuesto es pasar de un tema a otro sin vincularlos (habitualmente, poniendo un subtítulo). De ese modo, se pierde el corpus… y aparecen los elementos: una seguidilla de temas sin relación entre sí. Ése es un problema grave porque el marco teórico *es la relación*, no los elementos. Lo escribiré de nuevo porque me pareció genial: «el marco teórico *es la relación*, no los elementos» (Bassi, 2014b). Bueno, para ser honesto, suena bastante parecido a aquello de que el todo es más que la suma de las partes… Nota mental: ser genial es muy difícil.

Esa vinculación *as you go along*, es la forma elegante. Pero hay otra, más ruda, pero igualmente válida (lo cual es, claro, discutible): *poner un cuadro sinóptico al final que precise las relaciones entre los elementos presentados*. También puede ser una síntesis teórica. Lo importante es que, en algún lado, de alguna forma, se explique cómo se vinculan los conceptos/teorías… porque es eso, justamente, lo que construye esa mirada sobre el objeto de la que tanto hablo.

Ésa es una cuestión vital: *la vinculación entre los elementos*. Es *la* cuestión, diría yo. Pero hay más aspectos vinculados a la forma (el *cómo*). Aspectos que suelen descuidarse, toda vez que parecen menores respecto del contenido, y que pueden arruinar un buen proyecto. Detallo:

i. *Ortografía*. En la era de los procesadores de texto son imperdonables los errores de ortografía. ¡Basta con corregir lo subrayado con rojo! Sólo hay que prestar atención a aquellas palabras que los programas no identifican como erróneas (no son *tan* inteligentes): *esta* y *está*, *de* y *dé*, *té* y *te*, *hay* y *ahí* (¡horror!), etc. Ambos palabras de cada par existen, *pero significan cosas diferentes* y, por tanto, no pueden intercambiarse. Por lo demás, en la última tanda de modificaciones (2010), los muchachos de la RAE decidieron, con el buen tino que los caracteriza, no seguir diferenciando mediante tilde diacrítica los adjetivos demostrativos (*esa* y *ésa*, *este* y *éste*, aquel y aquél, aquellos y aquéllos, etc.), con el criterio de que es poco probable que las palabras se confundan entre sí. Y es así en tanto una opera como adjetivo («*Esta* vaca no da leche») y otra reemplaza a un sustantivo usado con anterioridad («Ya nadie se acuerda de *aquéllos*»). Yo, sólo para llevar la contraria, sigo usando la tilde diacrítica en todos los casos, como quizás ya hayas notado en este texto. Rebeldía adolescente aparte, para saber si uno está escribiendo bien o mal *no hay más remedio que leer y releer*. Queda muy pero muy feo un texto con errores de ortografía. Y una portada, ni qué decir. El efecto que produce, al menos en mí, es de desviación de la atención: me enojo tanto con los errores de ortografía… que apenas puedo centrarme en el contenido
ii. *Redacción*. Volveré sobre esto luego al tratar las cuestiones de forma, pero aquí diré que una redacción grandilocuente, confusa, petulante, innecesariamente complicada o lisa y llanamente incorrecta constituye para mí una falta grave. Sobre todo, quita, al igual que una mala ortografía, la atención de lo más importante (el contenido). Confieso que me hace enojar mucho. Pienso cosas feas y pierdo la esperanza de un futuro mejor. Mi consejo *es escribir simple*: *à la* Hemingway, como suelo decir. Sería genial escribir de forma precisa *y* elegante a la vez, pero no es algo que suceda a menudo. Y no por culpa de los/as estudiantes, claro, sino porque, como dije al inicio, no se los/as forma (no los/as formamos) para lo que requiere una tesis. *Y escribir bien es una de esas cosas*, quizás una de las más importantes. (Comentario de resentido: también

es cierto que cuando los/as profesores/as, como he hecho yo, intentamos formar esas habilidades, por ejemplo, pidiendo ensayos o monografías… lo que vuelve es plagio como para parar un tren)

Como fuere, ¿qué es *escribir simple*? Para mí:

a) *Evitar las oraciones largas e incomprensibles*, vinculadas unas con otras con comas y más comas o con conectores del tipo «del cual», «donde» o «lo que» (es éste, quizás, el error más común);
b) *redactar con oraciones cortas y aburridas*, de estructura básica: sujeto + verbo + predicado (Saramago no me hace caso en este punto);
c) *escaparle a las palabras grandilocuentes y a las estructuras complicadas* (el escribir «en difícil», digamos),
d) no obstante esto último, *hacer uso de la terminología asociada a la teoría que se trate*: por ejemplo, si se habla desde la teoría marxista, no se puede decir *casta inferior*, ni *los pobres*, ni *grupo social desfavorecido*, ni *empleados*, ni nada que se le parezca: hay que usar las palabras *clase* o *proletarios/as* o *proletariado* (y lo mismo para cualquier teoría: debe conocerse y usar con precisión la terminología correspondiente que, por lo demás, suele ser muy precisa);
e) *evitar las mayúsculas innecesarias*, como en *Abuso Sexual*, *Tesis*, *Institución o Sociología* (otro «vicio» muy común, al que suelo comentar: «No es un dios: usar minúsculas»);
f) *armar párrafos de cuatro o cinco oraciones*, iniciando uno cuando se comienza a tratar un aspecto diferente de un tema;
g) *separar temas con subtítulos* (cuando hay un cambio conceptual más importante); y
h) en un sentido general, considerar que escribir es *un acto de apertura a una colectividad* e implica «salir de uno mismo», por lo que tiene detrás *una voluntad, que debe manifestarse en la escritura, de llegar a otro/a*. Creo que uno debería tener eso en la cabeza al momento de escribir, a no ser que, intencionadamente, esté escribiendo para tal o cual gueto académico.

Según lo veo, ésa es la forma aburrida de escribir, pero es segura como un *Volvo*. Es poco probable que, en una defensa de tesis, se tache a un/a tesista de «aburrido/a» o que se lo critique por ello. Eso sí, quien pueda ser preciso/a, claro/a, ordenado/a… siendo, además, elegante, es decir, escribiendo como un ángel, ¡adelante! Son los proyectos que da más gusto leer. Pero, si no es el caso, recomiendo «ir a lo seguro», que podría sintetizarse así: «Es preferible aburrir que horrorizar.»

iii. *Formato*. Hay proyectos que «se ven feos», independientemente de su contenido. Sea porque son desprolijos, porque son barrocos en el uso de tipografías y tamaños de letras, porque tienen texto justificado a un solo lado, porque tienen muchos formatos de lista (puntitos, guiones, estrellitas, circunferencias, números romanos, números arábigos, cruces…), porque dejan espacios innecesarios, porque varían todo el tiempo el interlineado, porque están mal impresos, porque no tiene las hojas numeradas, porque la portada no invita a seguir leyendo… En fin, es imposible enumerar todas las razones por las que la forma puede arruinar el contenido. Mi consejo personal es: «Recuerda que, antes que nada, el proyecto entra por los ojos.» Hay que cuidar los detalles (y no tan detalles), porque contribuyen a que el/la lector/a se biendisponga y no empiece la lectura pensando: «¿No había una letra más normalita que ésta para la portada?»

iv. *Citas*. Una parte muy importante del formato lo constituye las citas, por lo que volveré al tema más adelante. Como orientación, diré que son más los proyectos con errores… que los que presentan un trabajo correcto de citas y referencias. De nuevo, esto no es culpa de los/as estudiantes: ¡nadie les enseña a citar! Y llegan a las tesis… pues como llegan. A este respecto, adelanto una máxima: «Cuesta lo mismo citar mal… que citar bien.» Porque, después de todo, los/as tesistas *algo hacen*: ponen un año o una coma o un número de página o una inicial de nombre o la editorial o algo en cursiva… Es decir, algo ponen… *porque algo deben poner*. Yo aconsejo aprender a citar… *antes de empezar a escribir* y hacerlo bien desde el principio. *Cuesta lo mismo* y ahorra estar a último momento revisando esos tochos que son las

normas APA (u otras) o tratando de aprender a usar la función de citas del *Word* o de alguna página *web* que promete el paraíso. En el fondo, no es tan difícil, sobre todo porque lo que uno de verdad usa… *son muy pocas cosas*. Es poco probable que se deba citar un intercambio de correos electrónicos (que se puede). Lo habitual será usar libros (o capítulos de libros), *papers* (en papel u *online*) y páginas *web*. Eso se lleva la gran mayoría de las citas. ¡Y se aprende en unos minutos! Así que, lo mejor es enterarse de qué reglas hay que usar… y tomarse el trabajo de aprender tres o cuatro cosas que nos salvarán de errores y citas a las cuatro de la mañana

v. *El plagio*. Este tema está muy vinculado al anterior y yo creo que es la plaga del sistema académico actual, en parte, porque la tarea se ha simplificado mucho (cuando yo estudié, para plagiar, igual había que ir a la biblioteca…). Volveré sobre esto luego, pero aquí diré que, como *plagio*, se entiende el uso de producciones ajenas sin citarlas. Como regla general, todo lo que uno tome de algún lado o de alguien, *debe citarse* (*y puede citarse*: las normas APA, por ejemplo, permiten citar hasta *chats*…). Si no, se está incurriendo en una deshonestidad (plagiar supone un intento de engaño), se pierde la oportunidad de aprender a escribir bien y, además, se arriesgan consecuencias severas, de las cuales, la menor es desaprobar un taller de tesis o una asignatura: en algunos contextos, si se descubren plagios, aun una vez defendida y aprobada una tesis, se pueden quitar los grados académicos obtenidos (me puse policíaco ahí). Así que, por un lado, hay consecuencias severas. Por otro, que es lo que más me importa, plagiar implica una deshonestidad intolerable, sobre todo en la universidad y más aun en un proceso tan importante como el de formulación de proyectos o realización de tesis. En mi experiencia, el plagio es algo actualmente muy habitual, tanto que algunos/as estudiantes ni saben qué es y, así, plagian «de buena voluntad». En este sentido, es importante comprender bien qué se entiende por plagio y evitarlo. Para quienes se están preguntando si eso que están haciendo es plagio o no, aquí va mi regla general: «Los proyectos se escriben *con las manos en el teclado*. Si notas que tu mano está mucho en el mouse… *casi seguro estás plagiando*.»

vi. *Estructura de títulos/subtítulos.* Si has llegado a un subtítulo así: «5.4.1.7.2.5.8. ***Características secundarias del concepto de ideología en Gramsci***», es muy probable que tu estructura de títulos/subtítulos sea muy complicada. Los títulos y subtítulos, además de cumplir la función de separar temáticamente el texto, sirven para que los/as lectores/as «se ubiquen» en él. Por eso, una seguidilla de números como la de arriba (que indica siete subclases jerárquicamente ordenadas de conceptos) y el hecho de tener que poner cursiva, negrita y subrayado a un subtítulo (y a veces hasta una letra más grande) para distinguirlo de lo demás… *indica una estructura interna muy complicada.* Y, claro, muy difícil de entender para personas que no escribieron el proyecto (es decir, el resto del planeta). En este sentido, cuando se definen las teorías del marco teórico y su orden, debe decidirse también una estructura de títulos/subtítulos que, en mi opinión, debe ser *lo más simple posible*

En definitiva, el marco teórico debe, en su conjunto *proponer una mirada integrada del problema* e, idealmente, ser una herramienta útil para entender los probables resultados.

Requisitos

—El marco teórico debe, en su conjunto, proponer *una visión propia, integrada y coherente del problema de investigación.* En ese sentido, hay que revisar y mencionar conceptos/teorías cercanos/anteriores que operen como antecedentes, pero es importante «llegar» y tratar con más detalle aquellos/as conceptos/teorías que conforman esa «visión» y, sobre todo, lograr que el marco teórico exprese una mirada que no niega lo que hay… pero va más allá

—El marco teórico debe tener, más que nada, *teorías/conceptos* y no (o no tanto) elementos contextuales (que deberían aparecer primariamente en la contextualización/fundamentación). Esto se vincula a la construcción del problema como un problema teórico a la que me referí *in extenso* antes. Si es difícil dar con las teorías pertinentes, es probable que

no haya un problema de investigación en el sentido que he defendido aquí

—Las teorías seleccionadas deben ser coherentes con la formulación del problema (criterio de pertinencia) y suficientes para comprender dicho problema (criterio de suficiencia). Además, deben estar jerarquizadas de un grado de mayor a menor generalidad: de los *paradigmas* a las *teorías sustantivas*, pasando por las *teorías generales*. La última teoría considerada debe vincularse de forma directa al problema de investigación

—El marco teórico debe ser impecable desde un punto de vista formal: ortografía, redacción, formato del texto, citas, etc. La forma es tan importante como el contenido y suele tener influencia sobre él: una «mala forma» arruina un «buen contenido»

—El marco teórico es el apartado que suele ocupar más espacio (a veces, la mitad de un proyecto) y que más trabajo da, por lo que su peso en la evaluación es alto. Es, por esto y según entiendo, el apartado al que debe destinarse mayor tiempo y esfuerzo

Recomendaciones

—Recuerda que el marco teórico «construye realidad», en el sentido fuerte de la expresión: ahí estarás proponiendo una visión/versión del problema, es decir, del mundo. Por eso, no debes, simplemente tomar conceptos/teorías de aquí y de allá y ponerlas una detrás de la otra: *debes intentar mostrar tu mirada*, que parte desde «lo que hay»… *pero construye algo nuevo*

—Usa las preguntas que he planteado (u otras) para pensar qué debería incluir tu marco teórico. Escríbelas sin reprimirte: luego selecciona según su pertinencia para el problema. Pregúntate: si quito esto, ¿qué pasa? ¿Se deja de entender el problema? ¿O no pasa nada?

—Reflexiona: los conceptos/las teorías seleccionados/as… ¿son suficientes para entender el problema de investigación

en el contexto en que se da? ¿No falta nada? ¿Las últimas teorías seleccionadas (las teorías sustantivas) dan cuenta del problema de una forma directa?

—¡Escribe un guión! No empieces a escribir así sin más. Pon por escrito qué debería tener tu marco teórico. No hace falta que sepas los/as autores/as: basta con que pongas algo como: «Una teoría acerca de la alienación en el trabajo.» La idea es que puedas ver claramente qué escribirás y, así, puedas buscar el material que necesitas, consultar a los/as que saben del asunto y, luego, seguir ese guión en la escritura. (Por cierto, es lo que yo hago: como tiendo al detalle y la dispersión, aquí abajo, mientras escribo, tengo mi guión. Y lo consulto a cada rato para ver «dónde estoy». Tú no lo verás, porque lo borraré y no llegará al libro, pero aquí está y me sirve de brújula.)

—Asegúrate de ir vinculando los elementos teóricos, durante o después, *pero hazlo. Eso es lo que construye la mirada de la que tanto hablo.* Si no, el marco teórico será sólo un resumen o una presentación de cosas que ya existían. En este sentido, el marco teórico debe ser un relato coherente e integrado, donde se presentan los conceptos centrales, y se precisan las relaciones entre ellos

—Si decides hacer una síntesis teórica/cuadro sinóptico al final (lo cual suele denominarse «operacionalización de conceptos»), asegúrate de que quede claro cuál es la mirada que propones, es decir, de todo lo presentado, cuáles son los elementos que eliges para construir el problema (que no pueden ser todos ya que las teorías acerca «del mismo tema» suelen diferir bastante…)

—Redacta, si no eres un/a gran escritor/a de proyectos, con oraciones cortas y simples. Son errores muy comunes: la artificiosidad en la redacción (prosa rebuscada o inútilmente complicada: el «yodismo») y las oraciones muy largas (incluso de un párrafo entero). Si no eres experto/a redactando, es mejor ir a lo seguro. Escribe como Hemingway escribiría y no como el maestro Yoda habla

—En la misma línea: arma párrafos de cuatro o cinco oraciones.

Usa un léxico formal y variado. No abuses de expresiones coloquiales (con qué cara recomiendo esto…). No repitas en exceso giros o formas idiosincrásicas de escribir. ¡Y cuida la ortografía!

—Incluye, al principio del marco teórico, *una introducción*, que debería contener: el objeto de la investigación, el enfoque desde el que se mirará dicho objeto y las teorías que se van a referir. Así, el/la lector/a sabrá de qué se va a hablar

—Lee, relee y relee y relee y relee el texto: asegúrate de que la forma de redacción es clara, precisa y no contiene errores. Confirma, si se puede con lectores/as voluntarios/as, si se entiende lo que quieres decir

—Decide una estructura de títulos y subtítulos *antes* de iniciar el trabajo: a menudo se superponen jerarquías de números, de tamaños de letra, de negrita/cursiva o las estructuras de títulos/subtítulos son tan complejas que no aportan a la comprensión (más bien confunden)

—Aprende a citar (en el texto y en las referencias). Las normas APA, que son las habitualmente requeridas, no son complicadas: se tarda lo mismo en hacerlo mal que en hacerlo bien

—No plagies. Si no sabes la diferencia entre plagiar y usar cosas de otros/as, *apréndela*. El plagio, además de las consecuencias que tiene —desaprobación, anulación de títulos, etc.— y lo que implica —una deshonestidad e intento de engaño—, te quita la posibilidad de aprender a hacer algo que necesitarás mucho en tu vida profesional: *saber escribir bien*. Y, por otra parte, aun un extracto mínimo de texto plagiado (una oración) *pone en duda todo tu trabajo*

Buenos ejemplos

Es imposible citar un buen marco teórico aquí. Me limitaré a citar un buen guión y un párrafo correctamente escrito.

—Para la pregunta «¿Cuáles son las narrativas acerca de la intimidad en mujeres de la institución X que han sufrido abuso

sexual infantil (ASI)?, el guión fue: i) Mirada construccionista de la realidad (las narraciones que las personas hacen de sus vidas, recorridos vitales y de ellas mismas *son* no sólo su realidad, sino *la* realidad); ii) familia (en un sentido muy general) y dinámicas familiares en las que se produce el ASI; iii) el ASI (qué es, tipos, formas de entenderlo, efectos, etc.) y iv) más particularmente: efectos (qué les pasa a las mujeres que pasan por algo así y, en detalle, qué efectos tiene sobre la gestión/vivencia de su intimidad. Como vemos, se empieza por teorías que muy lejanamente tienen vinculación al problema pero que ayudan a entender cómo se lo entenderá y se va hacia teorías que abordan el problema de forma directa, con particular atención, no a los elementos separados (ASI e intimidad), sino a su vinculación en tanto allí reside el problema de investigación, en esa relación

—Un ejemplo de redacción simple y clara (que he retocado un poco): «Existe un amplio acuerdo acerca de qué se entiende por «síndrome de *burnout*», pero no ocurre lo mismo respecto del constructo «autocuidado». Cada investigador/a y teórico/a lo define de distinta manera y aun cuando el concepto aparece con frecuencia en el campo de la salud y de la salud mental (Arredondo, 2007), queda en el terreno de lo ambiguo. Sin contar con una definición consensuada, se tiene la ilusoria sensación de que todos/as estamos entendiendo lo mismo. Por tanto, es que considero necesario problematizar el concepto. No para desconfirmar lo que entendemos por *autocuidado*, sino para poder ampliar el marco de referencia cuando nos referimos a él, incorporando más elementos que pueden ayudar a generar propuestas más integrativas.» Como puede verse, el texto es transparente: queda claro de dónde se parte y hacia dónde se va (la famosa *mirada propia*), la redacción es llana y precisa, se cita cuando corresponde. Se presenta «lo que hay» (una cierta confusión en el uso del término *autocuidado*) y qué se quiere proponer («ampliar el marco de referencia»). Además, algo que disfruto, está redactado en primera persona, dejando claro que es una persona la que habla y propone

Malos ejemplos

Los siguientes son el reverso de los dos ejemplos anteriores.

—En primer lugar, retomar un ejemplo anterior y que detallé con cierto cuidado (revisar el punto *i* de la segunda lista del apartado *El marco teórico*). Ahí la pregunta era: «¿Cuál es el significado otorgado a las relaciones familiares por parte de padres y madres de adolescentes homosexuales?» Era una pregunta que desorientaba bastante y que acabó teniendo un marco teórico *no pertinente*, centrado en el trato individual de temas como la homosexualidad, la familia y la comunicación

—En cuanto a la *insuficiencia*, retomaré otro ejemplo anterior: las estudiantes pretendían conocer las narrativas acerca de los procesos de reinserción poscarcelaria por partes de personas que habían pasado por ellos (bajo la sospecha de que el discurso oficial no era más que eso: un discurso). En las primeras versiones del marco teórico, desarrollaban ampliamente la idea de reinserción: su origen en el siglo XVIII, su desarrollo en Europa y su influencia sobre la gestión de instituciones como la cárcel. Y eso era todo. ¡E iba bien! *Pero faltaba*: esas teorías no «tocaban de cerca» el problema en su contexto: faltaba precisar cómo la idea de reinserción «llegó a Chile», cómo se «encarnó» en instituciones como *Gendarmería* (institución encargada de la gestión de las cárceles en el país) y cómo esas instituciones, particularmente las cárceles, hacen exactamente lo contrario de reinsertar (tema acerca del que hay mucho escrito, particularmente desde la criminología crítica). Así, faltaban elementos teóricos que acabaran de presentar esa mirada sobre el problema, por lo que el marco teórico podía verse como *insuficiente* (faltaban las teorías sustantivas)

—Finalmente un ejemplo de redacción inadecuada. El problema de investigación era uno que ya he utilizado antes: el discurso acerca de la sexualidad por parte de un grupo de adolescentes.

Parte del marco teórico rezaba así (he marcado en cursiva lo que me parece más discutible): «(…) En otras palabras, el discurso se entiende como la expresión de los sujetos *a través del lenguaje y relatos* en diversas situaciones, y es utilizado para comunicar ideas, pensamientos y creencias *según el lugar y diálogo que lo determine*. El discurso forma parte de la comunicación cotidiana entre las personas, se presenta de forma constante, ya sea a través de un *diálogo, conversación* o entrevista. Además, se considera que la comunicación forma parte de la interacción entre las personas dentro de la sociedad, *denominándola como interacción social*. Estas características derivadas del discurso *se puede comprender que son adaptadas a dichas disciplinas* como es *"en la lingüística para el estudio específico del lenguaje y su utilización, la psicología para el estudio de las creencias y cómo éstas se comunican, y en las ciencias sociales, para el análisis de la interacción en situaciones sociales"* (van Dijk, 2000, p. 23). No obstante el discurso además de ser comprendido como un lenguaje hablado también *puede ser ejercido por lenguaje escrito*, ya que existe semejanza cuando las personas *hablan o escriben sus discursos* y *que son entendidas de la misma forma por otro*. Según van Dijk (2000) el discurso *se expresa con diversas cualidades como es el sonido, la vista y el cuerpo. El discurso puede comenzar por el análisis de un nivel que las expresiones por los emisores captados por los receptores de dicho mensaje se manifiestan en la comunicación e interacción puede a través de sonidos y expresiones del cuerpo.*» (!) A esa última oración, mi comentario fue: «Sólo el maestro Yoda puede hablar así.» El extracto es conceptualmente confuso, cuando no directamente erróneo o muy coloquial. Había errores de ortografía (que he corregido porque no puedo con mi genio). En fin, esta forma de escritura es inapropiada en un proyecto y no cumple con los estándares que seguramente serán exigidos en una instancia de tesis

—Y otro, en el que se puede hacer caso omiso del problema de investigación: «La pedagogía en educación de párvulos históricamente destaca *por el sistemas de crianza y de etnoeducación con distintas instituciones, personas y prácticas orientados*

a la atención de los niños pequeños, la cual era principalmente brindada por la mamá o dueña de hogar (Ávalos, 2003). *En una concepción de una educación la educación de parvulario* empieza desde el nacimiento del niño hasta su inicio en la escuela básica. En esta primera etapa *se plantea enfoque de calidad* en los contenidos educativos, *el cual* debe propiciar el trabajo activo del párvulo, el respeto a sus características, la integralidad de su desarrollo (Ministerio de Educación de Chile, s. f.). Algo similar: redacción confusa, cuando no errónea, que dificulta seriamente la comprensión. Abuso o mal uso de conectores como «el cual» o «la cual» (en este último caso, la expresión no se vincula a nada: ¿a qué refiere ese «la cual?», debería ser algo femenino y en singular… *que no está antes en la oración*). Se citan fuentes sin fecha. Errores de redacción: «En esta primera etapa *se plantea enfoque* de calidad…» Y errores de ortografía, que he corregido. Como es obvio, un texto de este tipo resulta por momentos incomprensible y entiendo que no tiene el nivel requerido en una instancia como la realización de una tesis. En todo caso, y como es esperable, este tipo de cosas pasan mucho más a nivel de pregrado que de posgrado y ocupan una buena parte del trabajo de edición de los/as profesores/as guía

Como cierre, diré que el marco teórico es una de las partes más importantes de un proyecto y…

Rubia: Has dicho eso de todas las partes…
Yo: ¿Qué?
Rubia: Eso de que esta o aquella parte es «una de las más importantes»…
Yo: ¿Sí?
Rubia: Sí.
Yo: Qué mal.
Rubia: No sabés priorizar.

B2.12. El marco metodológico

El marco metodológico es la parte del proyecto en que se propone la forma en que se van a «responder» las preguntas y objetivos planteadas/os al inicio del proyecto. Dicha «respuesta» debe, evidentemente, ser coherente con ellas/os, pero también con otras partes importantes (!) del proyecto, como la contextualización/fundamentación y el marco teórico: aquí, otra vez, la cuestión de la *consistencia interna*. Así, el rasgo más importante del marco metodológico *es su coherencia con el resto de elementos del proyecto*, muy especialmente la pregunta y los objetivos. Debe contener, concretamente, una serie ordenada de consideraciones y procedimientos que «den cuenta del melón» que se abrió al principio. Es decir, en tanto propuesta, debe poder intuirse en qué sentido tal o cual marco metodológico contribuye a despejar las interrogantes planteadas.

Digo «consideraciones» muy tranquilo, pero «procedimientos» con cierta incomodidad porque, convencionalmente, se considera que el método es algo más o menos aislado del contenido epistemológico (político) y conceptual del proyecto, algo aparte, que se centra en un *cómo* del que parece que no hay nada que decir (más que «que es así») y que, por ello, puede tratarse con cierta independencia (tanta, que pareciera que no hace falta que algunos/as profesores/as sepan de metodología…).

Pero, también, dicha creencia convencional es el fundamento de esa cosa horripilante en que me estoy convirtiendo: *un metodólogo*. ¿Y qué es un/a metodólogo/a? *Un/a gendarme*. ¿Y por qué existen y parece que hacen falta? Porque alguien, reza el dicho popular, debe velar por «las buenas formas metodológicas» y garantizar que lo que emerja de ellas sea «la Verdad científica». Esto remite a «lo metodológico» en tanto «práctica legislativa» (Cottet, *op. cit.*, p. 187) de cierto carácter diferente a las demás: «lo metodológico» parece moverse por otros lados. Lados que, al parecer, no tienen el mismo estatus que los «avisperos» de «lo teórico» (acerca de lo que sí se puede discutir… y se discute).

Esta creencia, claramente positivista, es también sostenida y avalada tácitamente por quienes no se considerarían positivistas y ha derivado en un estado de cosas que lamento:

i. Que haya metodólogos/as (un horror *contra natura*… que me da de comer)
ii. Que tales metodólogos/as crean que pueden pensarse los métodos al margen de los elementos epistemológicos, políticos y teóricos (y que hayan convencido a mucha gente de que es así)
iii. Que se crea que «lo teórico» es menos legislativo y represivo que lo metodológico
iv. Que muchos/as profesores/as y académicos/as se sientan eximidos/as de saber de metodología (por las razones que sean) y que la tarea se delegue en los/as metodólogos/as que, a su vez, se sienten eximidos/as de saber de otra cosa que no sea una serie de *técnicas*
v. Que otros/a tantos/as consideren que «lo metodológico» es algo dado, fijo, cuasidivino, y no, según lo entiendo, como «una teoría más». En efecto, los métodos… *son teorías* y se aplican a ellos las mismas consideraciones que a aquéllas, es decir: son fruto de una condiciones de producción, *construyen* aquello de lo que parece que hablan y se irán como vinieron (son contingentes, diría Rorty). Concretamente, son teorías acerca de qué es el mundo y cómo nos vinculamos con él y que se relacionan con otras teorías de la misma forma en que cualquier teoría se vincula a otra. En definitiva, la «teoría metodológica» no es diferente a cualquier otra teoría en ningún sentido importante

Así, según lo entiendo, no hay un límite claro entre «lo teórico» y «lo metodológico». O mejor, no hay límite, a no ser uno «temático». Por ejemplo, todas las teorías, *todas*, emergieron de un método: alguien *hizo algo, de alguna forma*, para decir algo. Es una obviedad, pero raramente se repara en ello. Y, *eso*, ¡es un método! Método que queda invisibilizado, «escondido» tras las palabras, produciendo la ilusión de que las teorías se recogen de los árboles o son enviadas a la tierra por los dioses. Lo cual, a su vez, contribuye a la reificación de la teoría generada, es decir, *del mundo creado*. Y, para el otro lado: todos los métodos, como dije, *son teorías*, son corpus de conceptos relacionados. Si se hace caso omiso de este aspecto (más específicamente, de las condiciones de producción de cualquier método en tanto teoría), se está, tácitamente, *reificando*

una práctica, dando a «lo metodológico» un estatus que no tiene ninguna otra teoría (ahistoricidad) y, de paso, creando un rol profesional: los/as metodólogos/as (gracias por eso).

En definitiva, y en lo que aquí importa, el marco metodológico está tan «cargado de teoría» como cualquier otra parte del proyecto y debe ser pensado en forma conjunta con el resto de elementos, con los cuales mantiene relaciones directas. Además, yo diría que, independientemente de que esta parte del proyecto alude al *cómo* de un *qué* (eso sonó bonito y conciso), se debería ser muy consciente de qué hace uno al hacer lo que hace. O mejor, qué implica hacer lo que uno decide hacer a nivel metodológico. Es decir, y retomando mis críticas a la distinción *cuali/cuanti*, lo importante, en mi opinión, *es conocer los métodos y las técnicas*: saber de dónde vienen (de qué condiciones de producción), para qué se pensaron, para qué se usan, qué pueden dar de sí, qué efectos de toda clase producen (por ejemplo, qué tipo de «respuesta» tienden a generar y, así, qué tipo de personas y mundo social tienden a construir), en qué derivan, cómo podemos superarlos/as… Y, con ese conocimiento, *tomar decisiones informadas*, que se puedan defender, incluso al margen de la Verdad metodológica hegemónica.

En lo concreto, sigo aquí el formato exigido por la *Escuela de Psicología* de la *Universidad Católica Silva Henríquez* (UCSH, 2012) a sus estudiantes en proceso de seminario de grado. Lo elijo, más que nada, porque me parece el más completo (los otros suelen ser «degeneraciones» de éste)[51] y porque empieza con algo que me gusta mucho: una *perspectiva epistemológica*. Es decir, no pasa directamente a cosas como la muestra o la técnica de recogida de información. No: antes, solicita una declaración de postura epistemológica, lo cual, claro, es plenamente coherente con lo que aquí defiendo. Lo habitual, en cambio, es honrar la idea de «lo metodológico»

51 En este sentido, creo que este formato contiene todo lo que los otros que conozco contienen… *y más*. Por eso, independientemente de que algún formato particular no demande ciertas cosas o lo haga con otros nombres, yo diría *que aquí está todo lo que hace falta*. En *estudiant*és: «Que tu formato no exija las mismas cosas o lo haga con otros nombres, no quiere decir que sea incompatible con el esquema que presento aquí y no obsta para que puedas utilizarlo. A lo sumo, deberás usar tu imaginación y conocimiento para, por ejemplo, colegir que *Método* es lo mismo *Enfoque metodológico*, *Propuesta metodológica* o algo así.

como nada más que un *cómo* y, en consecuencia, limitar el marco metodológico a la explicitación de unas técnicas y, con suerte, unos métodos (que no son lo mismo, como veremos).

Algo importante respecto de este esquema es que es *declarativo*. ¿Qué significa eso? *Uno debe decir qué ha elegido y fundamentarlo*. Y punto. *El marco metodológico no es un marco teórico de metodología*. Es decir, no hace falta detenerse a explicar con detalle qué es, por ejemplo, una entrevista semiestructurada. Basta con decir que uno utilizará esa técnica, delinearla teóricamente desde un/a autor/a «autorizado/a» y explicar qué tiene que es coherente con las preguntas y los objetivos, o sea, en qué sentido es útil para dar cuenta de las interrogantes abiertas. Esto es muy importante: un error muy común en los proyectos es que contengan páginas y páginas acerca de qué es tal o cual cosa de tipo metodológico. En este sentido, es bueno recordar que quienes leen proyectos saben de estas cuestiones y raramente necesitan mayores explicaciones acerca de qué es *el análisis del discurso* o el *grupo de discusión*. Sí necesitarán saber qué tienen esos «caminos metodológicos» elegidos que llevan al final del arco iris. En otras palabras, tales «caminos», que son decisiones, deberán ser *justificados*.

Vamos al detalle.

B2.12.1. Perspectiva epistemológica

En este apartado, se explicita aquello acerca de lo que muchas páginas antes dije que «hay que posicionarse». Y me cito: «(…) Respecto de la relación entre *las palabras y las cosas*, según lo escribió Foucault, o, lo que es lo mismo, respecto de la relación entre el conocimiento (y muy particularmente el lenguaje) y el mundo». Es decir, acerca de la *postura epistemológica que sirve de base y guía el proyecto*. Y aquí sigo la objeción número *iv* a la distinción *cuali/cuanti*, que se resume con algo que dice mi papá: «No se puede estar en la misa y repicando.» Es decir, no se puede ser A y no-A al mismo tiempo y en las mismas condiciones, según reza el principio de no contradicción. Así, yo diría que todo puede resumirse en lo siguiente: se podrá decir que se asume una perspectiva realista/representacionista o antirrepresentacionista

(constructivista o construccionista). Y punto pelota, como dicen en Barcelona.

Claro, hay mil variantes: por ejemplo, el positivismo tiende a entenderse como una perspectiva realista. La fenomenología, diría, como una perspectiva constructivista. Así, no hace falta que la perspectiva se nombre de uno de esos dos modos básicos que propongo (incluso alguien podría considerar eso muy general), pero sinceramente creo que no hay más que esas dos opciones. Por ahora… Bueno, se habla por ahí de «posconstruccionismo» pero no tengo nada claro que sea posnada en términos epistemológicos, pero ése es otro tema por el que me pelearé en otro lado.

Lo importante es que, independientemente del autor/tradición/teoría epistemológica que se elija, de lo que se trata es de definir qué estatus asignamos al mundo: ¿existe por sí mismo independientemente de que sea conocido o no?, ¿se considera que es construido por algo?, ¿por qué?, ¿por nuestras capacidades perceptivas, por «el lugar» desde donde miramos, por las prácticas sociales? Así, deberemos elegir una teoría que aborde estas cuestiones —epistemológicas— y las defina: una teoría *de nivel epistemológico*. En este sentido, no podría elegirse, por ejemplo, *el conductismo*, ya que dicha teoría *no es de nivel epistemológico*: más bien, *se inserta en un postura epistemológica* (yo diría que positivista).

Por otra parte, al elegir hay que asegurarse de que el resto de elementos del proyecto sea coherente con esa opción: sería extraño mostrarse constructivista en el marco teórico (por ejemplo, tomando alguna teoría cognitiva) y realista en el marco teórico (por ejemplo, diciendo que un cuestionario «mide» algo, como «la agorafobia», que «estaba ahí» antes de ser medido). Algo que, por lo demás, es lo más común del mundo. Entonces, «extraño», sí, pero muy habitual: hay muchos proyectos que pasan del realismo al antirrepresentacionismo sin aparente esfuerzo, cosa que no deja de sorprenderme porque me lo imagino como dos búfalos chocando en una cabeza.

En definitiva, *la perspectiva epistemológica* bien podría ser el realismo/representacionismo o el antirrepresentacionismo (constructivismo o construccionismo), así, «en crudo». Cabe aclarar que algunos/as profesores/as consideran esto insuficiente. Por eso, pueden decla-

rarse *especificaciones* de esas dos variantes: el positivismo, el llamado «pospositivismo» (que es un positivismo que no se anima a ser constructivismo), algún tipo de constructivismo (desde Piaget hasta Guidano, de Maturana a Varela, del cognitivismo a, si me apuran, ¡Kant!), la fenomenología, algún/una sistémico/a particularmente preocupado por la epistemología (como Bateson o Watzlawick), la *Gestalt*… Como se ve, hay teorías para dar y regalar. Lo importante es, como dije, que sea una teoría *de nivel epistemológico* (en términos de Sautu *et al.*, un «paradigma») y que sea coherente con la posición epistemológica asumida en el resto del proyecto.

Y, tras la explicitación de esta opción viene, como en cada punto de este apartado, *la justificación*. ¿Por qué es que se ha optado por esta perspectiva? ¿Qué la hace coherente con el problema de investigación? Eso debe *justificarse*, *explicarse*, no basta con que sea explicitado. Y esto es importante porque este primer apartado define cómo se entenderá todo lo que viene: por ejemplo, si se quiere ser mínimamente coherente, no se puede sostener que se habla desde una *perspectiva construccionista*… y luego decir que «se halló» tal o cual cosa… (pero se hace, y mucho).

B2.12.2. Tipo de investigación

En este apartado, parcialmente prescindible para mi gusto, se explicitan ciertas características básicas de la investigación que se propone. Remito a los/las lectores/as interesados/as al texto citado a continuación para más detalles de los que daré aquí y también para una defensa más apasionada de la cuestión.

En primer lugar, está el «alcance» de una investigación (en lo que sigue: Hernández Sampieri *et al.*, *op. cit.*, p. 99 y ss.). Los tipos son:

i. Exploratorio: para investigaciones que estudiarán un problema «poco estudiado» o «que no se ha abordado antes». Algo que no basta con declarar y *hay que justificar* basándose en fuentes académicamente válidas y en un sondeo serio del tema. Por lo demás, este «rasgo» de la investigación está vinculado al «argumento del millón» de la relevancia («Este problema no ha sido investigado») y debería ser coherente con lo dicho allí.

Sería inconsistente decir en la *Relevancia* que el problema *ha sido abordado* y aquí que la investigación será de tipo *exploratorio*… o al revés. En todo caso, y en concordancia con lo que dije al tratar el tema de la relevancia, ¿puede pensarse una investigación 100% exploratoria? Si le creemos a Henry Miller, yo diría que no. En cualquier caso, se corre un riesgo muy grande si se dice que el estudio será exploratorio… y no es así: es como jurar que uno ha inventado la rueda. Así, un proyecto se debilita de forma importante y se hace fácilmente objetable si muestra ignorancia de investigaciones anteriores directamente relacionadas con el problema de investigación o hasta idénticas a la que se pretende hacer. En general, esto sucede cuando no se realiza un buena búsqueda de fuentes y responde más a la holgazanería que a otra cosa

ii. Descriptivo: para investigaciones que pretenden «medir variables» pero no relacionarlas. Al menos eso dicen Don Hernández Sampieri y su *crew*, lo cual acarrea el problema de que todas las investigaciones que no tienen variables no pueden ser categorizadas o bien que todos los modelos cualitativos quedarían «encajados» aquí (en tanto «describen» un fenómeno). Las contradicciones entre la visión de Hernández Sampieri *et al.* y una visión antirrepresentacionista de la investigación son evidentes. Una opción es ignorar la cuestión del «alcance» por completo en tanto coopta y ningunea los modelos cualitativos, que aparecen como una subclase de los modelos cuantitativos. Voto por eso

iii. Correlacional: para las investigaciones que correlacionarán dos o más variables (por ejemplo, *ingreso salarial familiar* y *rendimiento académico de los/as hijos/as*). El problema con este tipo de investigaciones consiste en que, en ocasiones, no son más que lo que he definido como «mediciones» y no abordan problemas de investigación según los he caracterizado. También se las suele considerar «poca cosa» para una tesis de magíster o doctorado (en particular si se relacionan sólo dos variables o se utilizan muestras pequeñas o no representativas). Finalmente, ninguna investigación cualitativa entraría en esta categoría, por lo que vuelvo a lo que expuse en el punto anterior

iv. Explicativa: para investigaciones orientadas a «responder por las causas de los eventos y fenómenos físicos o sociales». Ésta es,

al parecer, la «abeja reina» de las investigaciones y Hernández Sampieri *et al.* parecen considerar que las demás son degeneraciones de ella (por ejemplo, p. 109). En todo caso, sólo tienen este «alcance» las investigaciones basadas en modelos experimentales o cuasiexperimentales. Así, no hay investigaciones cualitativas que puedan ser abejas reina…

En cuanto a la otra categoría, el «diseño», las investigaciones cuantitativas se clasificarán en «experimentales» (es decir, implican control de variables) y «no experimentales» (no hay control de variables). Cada categoría, a su vez, contiene subdivisiones (ver p. 159 y ss.). En lo que aquí más importa, las no experimentales (y esto sí podría aplicarse a investigaciones basadas en modelos cualitativos) se dividen en «transversales y longitudinales». Hablaré *positivés*, pero resultará fácil imaginar las alternativas «*cualis*» para cada categoría y ejemplo: en los diseños «transversales», los «datos» «se recogen» *en un solo y mismo momento*. Por ejemplo, se aplica un cuestionario a determinadas personas y no se vuelve a aplicar otra vez. Lo mismo vale para cualquier otra técnica, por lo que esto es así también cuando se hacen varias entrevistas con la/s misma/s persona/s para profundizar en algún aspecto del problema investigado que no quedó zanjado en una primera entrevista. Lo importante es que no se hacen, por ejemplo, nuevas aplicaciones de cuestionario o nuevas entrevistas meses o años después, es decir, no se hace «seguimiento». Los diseños «longitudinales», en cambio, suponen dos o más «mediciones» de la misma muestra a lo largo del tiempo y pretenden ver la evolución de algún aspecto (es esto, por ejemplo, lo que se hace con un censo).

Como se ve, tanto las investigaciones basadas en modelos cuantitativos como cualitativos y mixtos podrían categorizarse así. La pregunta es para qué… pero ése es otro tema.

Por lo demás, y en cuanto a las investigaciones en base a modelos cualitativos, los/as autores/as (p. 685 y ss.) entienden por «diseño» lo que aquí presento como «método» en el apartado *iv* de esta lista, por lo que no entraré en detalles.

En definitiva, tengo bastantes objeciones, como se ve, a la cuestión del tipo de investigación (por ejemplo, de ser necesario hacer estas

distinciones, yo las pondría en otro lado, como en el apartado *Procedimiento* que veremos luego), pero trato aquí el asunto porque contiene elementos que suelen demandarse en los formatos de proyectos. Así es, por ejemplo, para *el tipo exploratorio* o *los tipos transversal/longitudinal*. De todas maneras, creo que las categorías provienen de una visión marcadamente positivista que parece entender la investigación cualitativa como una degeneración o «lumpenclase» de la cuantitativa. En otras palabras, esta postura supone *una cooptación* de la perspectiva cualitativa —según la entienden Hernández Sampieri y compañía—, que queda *reducida*, es decir, caracterizada en términos que le son ajenos… maniobra de la cual, como era de esperar, sale mal parada. Para entendernos, es como si compito con un/a niño en ejercicios de matemáticas o en lanzamiento de jabalina y, de los resultados, concluyo que el/la niño/a es un peor ser humano que yo.

El otro tema que destacaría respecto de esto es cuál es el propósito de categorizar así las investigaciones: ¿qué utilidad reporta? ¿Para qué hacerlo? Según lo veo, su única función es hacer pasar por «científica» una determinada concepción de la ciencia, según la cual, la aspiración máxima de todo/a investigador/a es *explicar* los «hechos» del mundo. Así, quienes esto defienden se sitúan a sí mismos/as en lo más alto de una jerarquía… ¡que ellos/as mismos/a diseñan! (Buen truco.) Por consiguiente, más que una categorización «científica» de tipos de investigaciones, lo que tenemos aquí no es más que una maniobra de legitimación de una forma particular de entender la práctica científica.

Por todo esto, si interesa este punto de vista, sugiero ir a la fuente porque yo no lo defenderé, como ha quedado claro.

B2.12.3. Definición de variables e hipótesis (sólo para modelos cuantitativos)

En los modelos cuantitativos, deben precisarse *las variables* involucradas en la investigación, es decir, debe *definirse operacionalmente* cómo se entenderá tal o cual fenómeno que habrá de medirse.

Veamos ejemplos:

i. *La agresividad* (el concepto que se medirá) deberá representarse como una variable: por ejemplo, la cantidad de veces que un/a niño/a muestra tales y cuales conductas. Dichas conductas deben estar claramente definidas, por ejemplo: *empujar a otros/as*
ii. *El nivel socioeconómico* de una familia, por su parte, podría quedar definido (operacionalizado y variabilizado) como la suma en pesos de los ingresos mensuales de todos sus miembros

Esta maniobra metodológica es de vital importancia porque es en términos de estas definiciones que el fenómeno en estudio será comprendido: la agresividad como concepto… *será esa variable*, el ingreso socioeconómico como concepto… *será esa variable*. Ellas *serán el mundo que la investigación definirá*. Por eso, precisarlas no puede tomarse como algo meramente técnico-metodológico, en tanto es una decisión que determina cómo se entenderá el mundo y, por tanto, tendrá consecuencias relevantes. En este sentido, y siguiendo los ejemplos, dictaminar que un/a niño/a «es agresivo/a» en virtud de la forma en que la variable fue definida y medida, no es una cuestión menor ni para él/ella y su vida, ni para su futuro, ni para su familia, ni para su percepción social. Lo mismo para el nivel socioeconómico: una persona puede pasar de «pobre» a «no pobre» de un plumazo y ya se sabe los usos políticos que se pueden hacer de decir que «la pobreza» (que no existe al margen de cómo se la mida) es del 10%, del 15% o del 20%. En suma, la definición de variables *es un acto político*… aunque jamás se lo presente así.

En cualquier caso, se trata de una tarea muy precisa. No es algo jipi: deben determinarse con detalle las variables involucradas en el problema de investigación y debe quedar meridianamente claro qué es y cómo se medirá cada una.

En cuanto a las hipótesis, son parte exigida, casi siempre, en los modelos cuantitativos. Y cuando lo son, hay que ser conscientes de que no se trata de una simple definición de qué se espera encontrar (un error muy común). La definición de hipótesis es un procedimiento metodológico altamente refinado y preciso y no una simple enunciación de expectativas. Por otra parte, es de vital importancia para el resultado de la investigación toda vez que definen cómo es

que se dilucidará lo planteado en la pregunta, es decir, si se dirá que sí, que el mundo es así; o que no, que el mundo no es así.

No me referiré a la formulación de hipótesis en detalle porque es un tema ampliamente conocido y tratado en otros manuales. Sólo diré que, por lo general, son afirmaciones acerca de la relación entre dos o más variables que se formulan con la intención de ser aceptadas o rechazadas mediante tal o cual estrategia estadística. En ese sentido, se debe ser muy cuidadoso/a: aconsejo remitirse a los textos que tratan la cuestión con profundidad porque es un error muy común creer que formular una hipótesis es «arriesgar un resultado»… y no lo es: es, como digo, un proceso altamente regulado y con muchas exigencias formales que, de no ser seguidas, ponen en riesgo la posibilidad de defender el marco metodológico propuesto.

En cuanto a los modelos cualitativos, no requieren hipótesis (al menos no en los términos que los modelos cuantitativos lo hacen). Más bien, si se las exige en un formato de tesis o si se las incluye en un proyecto, es en tanto, ahora sí, *declaración teóricamente fundada de expectativas*. A pesar de eso, no cumplen ningún rol vital más que precisar lo que es esperable que «resulte» a la luz de las teorías conocidas.

Claro, dichas expectativas, se suelen cumplir: los/as investigadores/as acaban, como he sugerido antes, «encontrando» lo que «buscan». Esto es así, creo, debido a la forma misma en que se diseñan las investigaciones: si se pregunta en términos de una cierta teoría… se «obtienen» respuestas en términos de esa teoría. Por otra parte, creo que nuestro cariño por algunos enfoques nos lleva, más o menos conscientemente, a *crear* aquello que después decimos que *hemos encontrado*.

Como fuere, pueden formularse hipótesis en proyectos cualitativos, aunque casi diría que deberían llamarse de otra forma porque no tienen ni las mismas exigencias ni el mismo rol que en las investigaciones cuantitativas. Yo sugiero que se las llame: «Cosas que sé que van a pasar y haré que pasen.»

B2.12.4. Método

El método en ciencias sociales es, según lo veo, una forma global de entender/conceptualizar el mundo social, *inserto en una epistemología* y *en el que se insertan unas técnicas*. En este sentido, los métodos

suelen comenzar con un *manifiesto* epistemológico, se inician con una declaración de principios. Pero «van más allá»: precisan cómo habrán de entenderse «los datos»: ¿como actitudes?, ¿como representaciones sociales?, ¿como discurso?, ¿como narrativas?, ¿cómo puntajes de tal o cual constructo? Podría pensarse que los métodos son equiparables a las «teorías generales» de Sautu *et al.* También «van más allá» en otro sentido: prescriben unas técnicas, es decir (ahora sí), *una cierta forma muy concreta de hacer las cosas.*

Voy a los ejemplos para que quede claro de qué hablo. Son métodos «*cualis*»: el análisis del discurso, el enfoque/método narrativo, la teoría/método de las representaciones sociales, el método biográfico, la observación participante/etnografía, la investigación-acción participativa, la sistematización de experiencias, la *grounded theory*, la *actor-network theory* y alguno más, como el análisis clínico de casos.

¿Qué pasa con las investigaciones cuantitativas? En los modelos cuantitativos, curiosamente (no, mentira, para nada curiosamente), ¡no se explicita un método! Se explicita un «diseño» como el del punto anterior, es decir, la presentación de unas ciertas tipologías que encuadran la investigación. Pero, por lo demás, se da por supuesto que no hay que explicar el método. Estoy en desacuerdo, claro: yo diría que el método cuantitativo *es la comprensión cuantitativa (variabilizada) del mundo y su tratamiento estadístico.* ¡Y eso también habría que decirlo!

Como puede verse, todos estos métodos proponen una forma de entender el mundo social y, luego, medios (técnicas) para «describirlo». Es ése, justamente, el sentido en que son *métodos*: proponen una mirada del mundo y dicen cómo conocerla.

¿Cómo se opta por un método u otro? Si el problema de investigación está bien diseñado… *debería ser obvio.* Sí, otra vez aquello de *la consistencia interna.* A veces, lo que señala el camino está en la pregunta de investigación misma: «¿Cuáles con *las narrativas…*?», «¿Cuál es el *discurso…*?», «¿Cuáles son *los relatos de vida…*?», etc. No hay cómo perderse. A veces en el objetivo: «Proponer un esquema teórico…» (o algo así, que remite a la *grounded theory*), «Conocer la vida en la cárcel…» (o algo así, que podría remitir a un modelo etnográfico). En modelos cuantitativos, por ejemplo,

objetivos como *medir*, *comparar*, *correlacionar*, *explicar*, etc., orientan a tratamientos estadísticos específicos. Respectivamente, *medir* a estadísticos descriptivos como la media o la mediana, *comparar* a la prueba de diferencia entre medias (o prueba *t*), *correlacionar* a índices de correlación (o a la versión complicada de lo mismo: la regresión múltiple), explicar a modelos cuasiexperimentales o experimentales.

En cualquier caso, el método debe ser plenamente coherente con el problema planteado toda vez que está orientado a dilucidarlo. En este sentido, es un error grave declarar, por ejemplo que se pretende conocer las historias de vida de los/as pescadores/as de cierto puerto… y sugerir el análisis del discurso para lograrlo. Así, e insisto, el método debe ser plenamente coherente con el problema planteado, ya que, de lo contrario, no habrá forma de que dé cuenta de él.

Finalmente, *la justificación*: ¿por qué es este método adecuado al problema planteado? No hace falta, como he dicho, gastar cinco páginas explicando el método: basta con delinearlo teóricamente en base a autores/as sólidos/as y, luego, *justificar la elección*. Dicha justificación consiste en explicar la relación problema/método. Por ejemplo: «El método narrativo está explícitamente orientado a describir (reconstruir) la vivencia que tienen las personas acerca de determinadas etapas o procesos de sus vidas (citas, citas, citas). Por otra parte, asigna un valor primordial al modo en que tales personas narran dichas etapas y dichos procesos y al modo en que se narran a sí mismos/as en ellas/os (más citas, más citas, más citas). En este proyecto, es esto, precisamente, lo que pretendemos: conocer y describir las narrativas de un grupo de vendedores/as callejeros/as acerca del proceso por el cual llegaron a su situación laboral actual.»

B2.12.5. Muestra/Unidades de información

Antes que nada, una aclaración terminológica: «muestra» se estila en modelos cuantitativos, pero yo diría que es para modelos, *cuantitativos o cualitativos*, cuyos/as autores/as abrigan la esperanza de que su investigación sea representativa de algo. De ahí «muestra»: muestra *de otra cosa*. «Unidades de información» se estila en

modelos cualitativos (y contiene una crítica velada a la idea que está detrás de la palabra *muestra*), pero yo diría que es para modelos, *cuantitativos o cualitativos*, cuyos/as autores/as no se hacen muchas ilusiones de que su investigación sea representativa de nada. La expresión «unidades de información» no hace alusiones a la idea de representatividad: sólo indica que tales «unidades» son la fuente de información.

Hasta aquí, he usado la palabra «muestra» porque es la más conocida y habitual. Hecha la aclaración, en adelante me referiré a las personas, organizaciones, documentos, eventos históricos, casos, etc. que formarán parte de una investigación como «unidades de información». Y reservaré el término «muestra» para el grupo de unidades de información parte del tal investigación.

Digámoslo simple: de lo que se trata aquí es del *quiénes*. A veces del *qué materiales* o del *qué documentos*. Dependiendo de la investigación, también, del *dónde*, del *en qué contextos o instituciones*, del *qué evento o caso* y del *durante cuánto tiempo*. Y, casi siempre, se trata del *cuántos/as*. Dada esta diversidad, es que creo que resulta más útil hablar de «unidades de información» que de «muestra»: como dije, el primer término se aleja de la idea de representatividad (que en muchas investigaciones, sobre todo de tesis, no se logra) y abre explícitamente el abanico a muy variadas fuentes de información. Así, se trata de un término inclusivo en el que «cabe» prácticamente cualquier tipo de investigación.

En todo caso, concretamente, se hace referencia aquí a: ¿Quiénes/cuántos/as contestarán los cuestionarios? ¿Quiénes/cuántos/as participarán de las entrevistas o los grupos de discusión? ¿Quiénes/cuántos/as serán observados/as? ¿En qué contextos/situaciones/instituciones se observará «participantemente»? ¿Durante cuánto tiempo? ¿Qué/cuántos documentos —programas de radio, publicidades, películas, programas gubernamentales, páginas *web*, cartas, diarios personales, censos, etc.— se utilizarán en una investigación? ¿Qué evento histórico o caso será analizado? En definitiva, ¿de dónde/de quiénes/de qué vendrá la información que se dice que se quiere obtener?

En definitiva, se define en este punto *la fuente de información* que servirá para contestar la pregunta de investigación, por lo que se

trata de un momento muy importante en el diseño de un proyecto. Por eso, las decisiones que se tomen en este apartado deben ser coherentes con el resto del proyecto en general y con el problema de investigación en particular, es decir, debe ser consistente con ellos. Es relativamente fácil tomar estas decisiones atendiendo a la formulación del problema (si, insisto, está bien elaborada). Por ejemplo, para la pregunta de investigación: «¿Cuáles son las narrativas acerca del encierro en la cárcel X por parte de mujeres adultas privadas de libertad por delito de aborto?» En este caso, podemos intuir que:

i. Habrá que ir a preguntar algo *a mujeres* (y no, por ejemplo, a hombres);
ii. las mujeres deberán ser *adultas* (eso excluye a menores y quizás, más adelante, deba precisarse qué se entiende por «adultas» y por qué deben serlo);
iii. las mujeres deberán haber sido condenadas por haber abortado (obviamente, porque el/la investigador/a intuye que ahí hay un problema de investigación particular según lo he definido antes);
iv. las mujeres deberán cumplir pena en la cárcel X.

Toda esa información *está en la pregunta*. Por esto, justamente, es que digo que las preguntas contienen referencias a muchas cosas —están «cargadas de sentido»— y que, si se formula una buena, las cosas se simplifican mucho.

A pesar de esto, no siempre es así. Hay elementos que no están en la pregunta y muchas veces no son para nada obvios. Sobre todo, no son algo dado: *son decisiones*. Decisiones que responden a la pregunta: «¿Qué unidades de información son las más adecuadas para contestar o dar información acerca de la pregunta de investigación?» Evidentemente, aquí, otra vez la cuestión de *la consistencia interna*: las decisiones que se tomen respecto de las unidades de información deben tener una relación directa con la formulación del problema y deben poder *justificarse*. Y la justificación, en este caso, es la explicitación de por qué dichas unidades de información *son pertinentes* al problema planteado.

La forma en que esto se hace es mediante la estipulación de una serie de *criterios*. Por un lado, tenemos los *criterios de inclusión*: quién/quiénes, qué materiales/documentos, qué contextos/instituciones/procesos, que eventos… *sí formarán parte de la investigación*. Y, por otro, los *criterios de exclusión*: quién/quiénes, qué materiales/documentos, qué contextos/instituciones/procesos, qué eventos… *no formarán parte de la investigación*.

Dichos criterios no son más que *condiciones*. Así, la lista que he presentado antes podría entenderse como una serie de criterios de inclusión: qué *condiciones* deben cumplir las unidades de información para poder ser objeto de la investigación de que se trate. En el ejemplo, ser *mujeres*, *adultas*, *penadas por haber abortado* y *estar o haber estado en la prisión X*. Lo mismo vale para la inclusión/exclusión de unos ciertos documentos secundarios (como certificados de casamiento), de unos ciertos textos (como notas de prensa o libros infantiles), de una cierta organización (como una escuela), de unos eventos (movilizaciones estudiantiles u obreras), etc.

Un apunte respecto de los criterios de exclusión. Podría pensarse que los criterios de exclusión deberían precisar todo lo que dejan fuera los de inclusión. Así, si los criterios de inclusión precisan que seleccionaremos editoriales, de tal a tal fecha, de tal periódico, que aborden una reforma legal en curso, podría pensarse que los criterios de exclusión… ¡deberían precisar todo lo demás! Así, los criterios de exclusión establecerán que los documentos no deben ser libros, noticias de un programa de radio, no deben estar fuera de las fechas indicadas, no deben ser de otro periódico y un largo etcétera. Claramente, no puede ser así, porque los criterios de exclusión ¡serían infinitos! o uno solo: «Todo lo que no quepa en mis criterios de inclusión.»

Yo sugiero pensarlo de este modo: los criterios de exclusión precisan cualquier unidad de información (persona, documento, evento, contexto, caso, etc.) que, *cumpliendo los criterios de inclusión*, el/la investigador/a quiere dejar fuera de su investigación por alguna razón. Ejemplos: trabajadores/as de una fábrica *que padezcan alguna enfermedad mental*, editoriales de periódico *que fueron escritas por alguien distinto del/de la director/a*, mujeres trabajadoras *que se hayan desempeñado en una consultora de opinión*, etc. Lo que tenemos,

entonces, son unidades *que podrían haber formado parte de la investigación*, pero que el/la investigador/a considera contraproducente incluir por alguna razón.

Como fuere, si las condiciones estipuladas por los criterios no se cumplen, las unidades de información *no pueden ser objeto de estudio*. Así de simple. Por tanto, la tarea es definir esos criterios consistentemente con el problema de investigación planteado… ¡y salir a buscar! Tarea, en ocasiones, para nada fácil, por cierto. Ojo: ¡no es al revés! Es muy común que los/as tesistas lleguen a las primeras tutorías con la posibilidad de acceder a tales o cuales unidades de información ¡y luego piensen qué pueden hacer con ellas! Es decir, cómo pueden convertirlas en un problema de investigación: «Yo trabajo en una ONG que ayuda a personas alcohólicas…», «Mi director de tesis me daría acceso a personas que él atiende en su consulta terapéutica», «Viajo a menudo al sur y hablo con pescadores», etc. Esto es muy común en tesistas que ya trabajan en alguna institución o en los proyectos que emanan de demandas institucionales: tienen parte del *cómo* antes de tener el *qué*. Resulta complicado, en esos casos, construir un problema de investigación —según lo he definido— porque se tienen los bueyes… *pero falta la carreta*. No es algo poco habitual y los/as tesistas muchas veces se empeñan en «encontrar un problema de investigación en unas unidades de información». Lo cual, claro, no es para nada fácil: «¿Qué puedo hacer con estas gentes?» Como he abundado, el problema de investigación debe definirse en términos teóricos… *y no pragmáticos*. O, como mucho, se deberá rebuscar en las facilidades prácticas… hasta dar con un problema de investigación mínimamente defendible.

Pero, los criterios no emergen todos necesariamente de la pregunta, ya que ésta, como dije y en aras de su legibilidad y simpleza, no puede ni debe *contenerlo todo*. Algunos criterios son el resultado de una reflexión, muchas veces ardua… que acaba en una serie de decisiones *que deben poder defenderse*: ¿por qué estas personas y no otras?, ¿por qué tantas y no más o menos?, ¿por qué este contexto y no otro?, ¿por qué estos documentos y no otros?, ¿por qué hasta esta fecha y no hasta después? En la pregunta que he presentado, por ejemplo, no está especificado si las mujeres en cuestión *deben*

estar o *haber estado* en prisión. Tampoco se especifica *cuánto tiempo* deben haber estado en prisión. De todas maneras, ¡ésas son cuestiones muy relevantes!: deben precisarse (limitarse) las unidades de información lo más claramente posible y, *siempre*, pensando la relación de los criterios con el problema de investigación: ¿por qué estas personas/documentos/contextos/organizaciones/fechas/eventos/casos sirven a mi problema?, ¿por qué este criterio y no otro diferente o parecido?

Si se lo piensa bien, veremos que la selección de las unidades de información (es decir, la definición de los criterios de inclusión y exclusión) no es algo menor ni técnico: *tiene consecuencias teóricas*. Es decir, cambios en ellos «llevan el problema de investigación de un lado a otro». Por eso, y como he repetido, aislar estas decisiones —u otras— en apartados como hago aquí no es más que un recurso pedagógico que no hace justicia al hecho de que el problema de investigación se piensa «todo junto», incluidas cuestiones metodológicas (en tanto tienen repercusiones en la definición teórica del problema) y pragmáticas (si no hay acceso a las unidades de información… *no hay tesis*). De este modo, en mi ejemplo, se cambia *aborto* por *hurto*… *y estamos hablando de otra cosa*: el problema, en términos teóricos, *se vuelve literalmente otro*, es decir, remite a otras tradiciones, a otros núcleos académicos, a otros textos, a otros enfoques… *a otras teorías*. En fin, *a otro problema de investigación*. Esto, claramente, reafirma la idea de que «lo metodológico» no es sólo un *cómo* sino que está entrelazado íntima e indisolublemente a cuestiones teóricas.

Rubia: Eso lo has dicho mil veces…
Yo: Es importante.
Rubia: Estás obsesionado.

La otra cuestión importante, además de la selección de los criterios, es *su justificación*. ¿Por qué mujeres? ¿Por qué ocho? ¿Por qué de esa cárcel? ¿Por qué que hayan abortado… y sido «atrapadas»? Hay que hacerse estas preguntas *siempre*, es decir: «¿Por qué este criterio y no otro?» Y: «¿Por qué este criterio y no más bien la nada?» (que diría Heidegger). Y la respuesta —que es, precisamente, la justificación

de los criterios— *debe formularse en términos teóricos*, o sea, *debe definir la relación entre los criterios y el problema de investigación*. Más concretamente, justificar consiste en explicar por qué tales o cuales criterios «sirven» al problema de investigación o ayudan a resolverlo.

Entonces, volviendo al ejemplo: «¿Por qué mujeres? *Porque los hombres no pueden abortar*. «¿Por qué adultas?» *Porque las menores van a otras instituciones que no nos interesan en este caso (nos interesa la cárcel por tales y cuales razones teóricas)*. «¿Por qué ocho?» (Ésta es la pregunta del millón y la dejaré sin contestar, volveré a ella luego.) «¿Por qué de la cárcel X?» *Es en esta cárcel donde cumplen sus penas las mujeres encarceladas por delito de aborto*. «¿Por qué que hayan abortado… y sido "atrapadas"?» *Porque consideramos el aborto como un tipo particular de delito (no es un delito «contra otra persona», si es que se cree que el feto no es «otra persona») y entendemos que sus singularidades pueden tener algún efecto sobre la vivencia de la cárcel*. «¿Por qué que estén actualmente en prisión?» *Porque consideramos que la vivencia actual de la prisión supondrá otro nivel de profundidad en los relatos*.

Es claro que las justificaciones, como siempre, son discutibles. Como regla general, deben ser lo más sólidas posible en tanto los criterios pueden y serán criticados. Así, debe pensarse con mucho cuidado el porqué de cada criterio en términos de su relación con el problema de investigación: ¿por qué tal cual criterio «sirve» para dilucidar la pregunta? También deben analizarse en términos de su posibilidad de ser defendidos ante *un/a lector/a mala onda*. En ese sentido, deben basarse en fuentes fiables y sólidas. En el ejemplo: ¿es cierto que la cárcel X aloja esas mujeres?, ¿es defendible teóricamente que el tipo de delito tenga algo que ver con la vivencia del encierro? Por otra parte, debe poder argumentarse por qué no otros criterios. En el ejemplo: ¿por qué no cualquier mujer?, ¿por qué no cualquier delito? En fin, todas las decisiones tomadas y que llevaron a los criterios seleccionados *deben poder ser justificadas ante alguien que no nos tenga ningún cariño*. A su vez, dichas justificaciones, *en tanto argumentaciones*, deben poder ser defendidas del modo más sólido y riguroso posible: básicamente, mostrando su vinculación al problema, pero, también, dejando claro que emanan de fuentes académicamente válidas.

En este sentido, ante la amenazante pregunta «¿Por qué este criterio?», queda feo decir cosas del tipo:

i. No sé
ii. Porque me lo dijo mi profesor/a guía
iii. Porque me lo dijo el/la metodólogo/a
iv. Porque ese hospital está cerca de mi casa
v. Porque éstas son las únicas personas que quisieron colaborar con la tesis (o cosas parecidas si de trata de organizaciones, documentos, contextos, etc.)

En su conjunto, todas estas decisiones remiten a la constitución misma del problema de investigación y no poder defenderlas puede llevar a su destrucción. Siguiendo el ejemplo, alguien podría cuestionar que haya alguna relación entre el tipo de delito y el tipo de vivencia del encierro. Si no hay respuesta teórica a esa objeción (en el marco teórico y/o en el apartado que trato aquí)… la tesis, en buena medida, implosiona y desaparece en el éter.

En lo concreto, y resumiendo, las unidades de información emanan de una serie de *criterios justificados* y permiten responder al problema planteado (o, tratándose de un proyecto, intuir cómo es que podrían hacerlo). De este modo, *el error más común en este apartado es elegir criterios no pertinentes o insuficientes y/o justificarlos de forma pobre o poco sólida.*

Rubia: Ya se entendió. Seguí.
Yo: *Ok.*
Rubia: Te ponés pesado con algunas cosas, ¿eh?

Hay, en otro orden de cosas, otro aspecto relevante vinculado a las unidades de información: *su representatividad.* ¿Qué es esto? Veamos. Uno jamás trabaja con «universos» (el total de unidades de información que cumplirían con los requisitos de inclusión/exclusión): *trabaja siempre con una parte de esos universos.* ¿Una excepción?: un censo. La pregunta pasa a ser, entonces, ¿cuál es la relación entre esa parte —las unidades de información— y ese universo?

El sueño confeso de la ciencia social —sobre todo positivista— ha sido siempre que esa parte *represente* a ese universo, es decir, que esa parte *informe* acerca de cómo es ese universo, que es lo que parece que importa si uno quiere hacer «Ciencia de Verdad», es decir, obtener *conocimiento universal*. ¿Y por qué no, entonces, trabajar con el universo mismo? Pues, muy simplemente, *porque no se puede*: la investigación social tiene límites de recursos, algunos tan evidentes como que no se podría trabajar ¡con todas las mujeres o con todos los hombres! Esos límites son aun más hirientes, si cabe, en el contexto de realización de una tesis: ¡pobreza espartana!

Así las cosas, el/la investigador/a tomará *una parte* de su universo. ¿Cómo? Hay varias estrategias (no abundaré aquí en ellas porque es un tema ampliamente tratado en los manuales de metodología a los que remito al/a la desorientado/a). Básicamente, hay dos: *no probabilística* y *probabilística*.

En la primera, el/la investigador/a elige más o menos «a dedo», según sus intereses, sus unidades de información, ¡siempre y cuando cumplan con los criterios declarados antes! Una forma de ese «a dedo» es el contacto directo, por ejemplo: «Hola. ¿Le interesaría participar en una investigación acerca de…?» Y ya está. Otro método, llamado «bola de nieve», consiste en que un/a participante de la investigación (por ejemplo, una madre que perdió a su hijo/a y será entrevistada) nos informe de otra posible participante (a quien deberemos contactar). Otro, finalmente, consiste en contactar a *informantes clave* (a veces llamados «*gate keepers*», literalmente, «los que cuidan la puerta»), que tienen el poder de darnos acceso a las fuentes seleccionadas en virtud, por ejemplo, de su puesto en una institución (en general, personas en puestos de toma de decisiones o con cierto ascendente sobre algún grupo o comunidad). En todo caso, según la estrategia no probabilística, la única condición es que todas las unidades de información seleccionadas *cumplan con los criterios de inclusión/exclusión*. Por ello, *da igual de dónde procedan o cómo llegamos a ellas* (y aquí la ética declarada de los/as investigadores/as suele flaquear bastante, sobre todo cuando las unidades de información no aparecen y los plazos de entrega se acercan…).

Como fuere, mediante esta estrategia lo que predomina es *un interés*: elijo las unidades que elijo porque son justamente las que

me interesan en virtud de cómo he definido mi problema de investigación. Así, la justificación última de por qué esas unidades y no otras es… *porque son las que mejor sirven al problema de investigación planteado*. En este caso, es poco probable poder defender la generalización de los hallazgos.

En la segunda estrategia (probabilística), se hace una selección aleatoria de las unidades de información. ¿Qué quiere decir esto? Que la elección de una u otra unidad de información se debe, a diferencia del caso anterior, *al azar* (no hay dedo). De otro modo, y como suele expresarse técnicamente, todo el universo tiene *la misma probabilidad* de participar de la investigación. ¿Cómo se logra esto? (No abundaré en esto por las razones que ya he mencionado: ¡id al totémico manual de Hernández Sampieri *et al.*, hijos/as míos/as!) Sólo comentaré brevemente el sistema más utilizado que es el *método aleatorio simple*: se eligen al azar, del universo, la cantidad de unidades de información requeridas. ¿Cómo? Si son personas, pueden sortearse sus nombres (sí, poniendo todos los nombres en una bolsita y sacando la cantidad deseada, o bien asignando números de bolillas a los nombres y sacándolas de un bolillero como los de la lotería). O, más «científicamente»: haciendo una lista de todas las posibles unidades de información (eso incluye: personas, documentos, instituciones, contextos, etc.), eligiendo al azar una de la lista y luego tomando una cada un determinado intervalo.

Por ejemplo, compongo una lista de todos/as los/as trabajadores/as textiles de una región en base a registros oficiales: 500 personas, con nombres y apellidos. Decido tomar 30 unidades de información (ya veremos cómo se define ese número). Elijo un lugar de la lista al azar, por ejemplo, con un dado: lo tiro y sale un seis. Tomaré, entonces, a la sexta persona de la lista como participante de mi investigación (¡después veré si quiere participar, si no trabaja ya en otra cosa o no ha muerto!). Y, luego, tomaré una persona cada 16 lugares en la lista (número que resulta de dividir 500 en 30). Cuando termine mi selección, tendré la muestra aleatoriamente elegida. El siguiente paso, nunca declarado, es rogar que las personas elegidas quieran participar o que tenga acceso a los documentos seleccionados.

¿Y la representatividad? En teoría (positivista), la ciencia, para serlo, *debe ser universal*, es decir, debe acabar en una especie de

corpus de leyes eternas de funcionamiento psicológico o social. Ese estándar requiere, en este punto, que las partes (unidades de información) de los universos que los/as investigadores/as toman *sean representativas*. ¿Cómo se logra esto? Cuantitativamente, *mediante fórmulas* (que yo entiendo tanto como todas las fórmulas, es decir, no las entiendo). Sí entiendo que uno debe conocer las características de las variables/dimensiones consideradas en la investigación para que el manual le informe (!), sin mayores prolegómenos, cuál es la fórmula indicada para averiguar cuántos casos son necesarios para componer una muestra representativa. *Así de transparente es la cosa*: «¿Con que tiene una muestra así y asá? *Aplique esta* fórmula. ¡Siguiente!» Así, uno aplica una fórmula sin entender muy bien por qué y, ¡mágicamente!, la Ciencia Inhumana le informa la cantidad de unidades de información requerida. Insisto: consulta a los/as entendidos/as o a los/as que creen en esto antes de tomar decisiones.

Cualitativamente, algo parecido a la representatividad (aunque con menos pedigrí científico) se logra mediante *la saturación teórica*. La saturación teórica es un criterio que sugiere dejar de tomar nuevos casos cuando proveen la misma información que los ya investigados. Por ejemplo, uno se detiene cuando nuevos/as entrevistados/as «repiten» información ya conocida. De ese modo, el número de unidades de información no puede establecerse *a priori*: se sabe… *cuando se sabe*. En ese instante, más o menos difuso, dice la teoría, el/la investigador/a debería dejar de buscar nuevas unidades de información (por ejemplo, debería dejar de entrevistar, de rastrear más documentos, de contactar nuevas instituciones, etc.).

Ambos métodos responden a la demanda realista/positivista de representatividad y queda muy pero muy bien cuando uno en su proyecto dice que tomará una «muestra representativa» o que seleccionará sus unidades de información «mediante el criterio de saturación teórica». El problema es que muchas veces es bastante difícil, dentro de las limitaciones típicas de la realización de una tesis, poder cumplir con ese estándar. Por ello, lo habitual es muestras pequeñas/unidades de información escasas y no representativas… que son siempre más difíciles de defender y/o justificar. Se trata de la temible pregunta: «¿Por qué cinco entrevistados/as?» Pregunta

para la que no hay una respuesta metodológica, sino más bien «huidas» pragmáticas: «Porque somos estudiantes, no tenemos dinero, no tenemos tiempo y nadie nos hace caso.» O algo así.

Más sustancialmente, está la discusión de si es la representatividad —que, a su vez, viene de las ideas de generalización de resultados y de universalidad del conocimiento científico— una expectativa deseable y razonable para la ciencia social y, más allá, si es posible. Desde perspectivas críticas —historicistas— en ciencias sociales se ha puesto en duda que la universalidad, la generalización y la representatividad sean el norte a seguir y, como he dicho, incluso que sean factibles. Así, a la temible pregunta también podría contestarse, más teóricamente, que la generalización no es una condición *sine qua non* de «lo científico» (incluso que, dado el carácter histórico de todo fenómeno psicológico o social, abstraer y generalizar es una ilusión o una quimera), que se puede ser muy profundo/a a costa de no ser general, que pocos casos pueden informar de fenómenos sociales amplios, que se trata de una investigación exploratoria, que la singularidad del problema amerita un interés más acusado, etc. Todo esto, y otras cosas, pueden argumentarse… y después puede rogarse que a uno le crean.

En resumen, en este apartado se deberá:

i. Precisar los criterios —de inclusión y exclusión— mediante los cuales se seleccionarán las unidades de información
ii. Declarar si dicha selección de unidades de información será probabilística o no probabilística (y mediante qué estrategias se hará lo uno o lo otro)
iii. Establecer la cantidad de unidades de información y precisar si éstas serán representativas del universo correspondiente
iv. En caso de responder afirmativamente en *iii*, explicitar cómo se logrará esa representatividad: mediante una fórmula —¿cuál?, ¿por qué ésa?— o mediante el criterio de saturación teórica
v. Importantísimo: *justificar todo lo anterior* en base a su consistencia con el problema de investigación, es decir, en base a la capacidad de las unidades de información elegidas de brindar información para contestar la pregunta de investigación (que para eso se eligen unas unidades de información, después de todo…)

B2.12.6. Técnica/s de recogida/construcción de información

Aclaración terminológica: «técnicas de *recogida* de información» se estila en modelos cuantitativos, pero yo diría que es para modelos, *cuantitativos o cualitativos*, cuyos/as autores/as crean que la información «se recoge» y que «estaba ahí» antes de «ser detectada y recogida». «Técnicas de *construcción* de información», por su parte, se estila en modelos cualitativos, pero yo diría que es para modelos, *cuantitativos o cualitativos*, cuyos/as autores/as crean, como mínimo, que sus acciones como investigadores/as tienen algún impacto en los «hallazgos» y que, por tanto, éstos son en alguna medida construidos.

Al respecto dice Jesús Ibáñez (1979, p. 38, las cursivas son mías):

> En los manuales de técnicas de investigación social se suele designar (a la observación) como «recogida» (o «recolección») de datos: designación engañosa en los dos términos. Ambos sugieren que la observación es mero reflejo de algo que le es anterior y exterior, *cuando es una intervención que modifica lo observado y produce como resultado de esa modificación un fenómeno*, que no es siquiera el «dato», pues el dato es sólo el registro escritural de ese fenómeno. La observación es un proceso *de producción de datos*.

El autor se refiere en la cita a la observación en particular, pero creo que lo que dice es extensible a todas las técnicas.

Prosigamos. En versión *dummies*: de lo que se trata aquí es de cómo, *concretamente*, se recogerá/construirá la información. Se deben precisar aquí *las técnicas*, que, como dije, *se insertan en métodos* y son coherentes con la visión propuesta en ellos. En general, son herramientas muy precisas, muy bien definidas, que prescriben una forma concreta de operar.

Lo importante, en este sentido, es que sean, otra vez, consistentes con la formulación del problema y con el resto del marco metodológico. La pregunta que está detrás de su elección es la siguiente: «¿Qué técnica me permite contestar a la pregunta/el objetivo de investigación?» Evidentemente, para responderla hay importantes claves en la pregunta de investigación misma, pero, como en el caso de las unidades de información, no siempre es así. En preguntas que se inicien con «¿Cuál es del *discurso*…?» o «¿Cuáles son las

representaciones sociales…?, es decir, en preguntas que precisan un *constructo mediador*, resulta fácil: la técnica debería poder dar cuenta de dicho constructo. Así, sería inconsistente proponer, para estas preguntas, una técnica como *la observación*: el discurso no se ve, las representaciones sociales tampoco. Bueno, a no ser que se juzgue —y justifique teóricamente— que observando a alguien es posible deducir su discurso o sus representaciones sociales... lo cual es un *long shot*. En todo caso, el ejemplo es claro en lo que interesa: hay técnicas que no serán consistentes con tal o cual problema de investigación y/o método propuestos. Por tanto, la tarea consiste en identificar y proponer técnicas consistentes con la formulación del problema (y con el proyecto en general) que permitan dar cuenta de las interrogantes abiertas.

¿Pero qué es una técnica? Como he dicho, *una herramienta específica*, una forma de operar, que, según se sea representacionista o antirrepresentacionista, permite *descubrir un dato* o *crear conocimiento* (es decir, mundo). Por lo demás, ¿cuáles son las técnicas disponibles?

i. En modelos cuantitativos son, en general, «instrumentos de medición» que permiten *variabilizar la realidad*, presentarla como número y luego, tratarla estadísticamente: cuestionarios/encuestas (de preguntas cerradas tipo Likert u otro, pero también de preguntas abiertas cuyas respuestas puedan y quieran ser contadas y/o categorizadas), *tests* (cuyos resultados acaben convertidos en números), entrevistas (habitualmente de preguntas cerradas, pero también abiertas cuyas transcripciones se traten de modo estadístico, como sucede con algunas versiones del análisis de contenido), observaciones (en las que los «datos» observados, por ejemplo ciertas conductas, se cuantifiquen) y técnicas grupales (quizás el *focus group*, pero muy raramente —debido a incompatibilidades epistemológicas— el grupo terapéutico o el grupo de discusión) y, finalmente, el análisis de los llamados «documentos secundarios» (documentos de muy diverso tipo, como programas de intervención, prensa, películas, fichas médicas, fotografías, cartas, diarios personales, etc., *toda vez que la información vaya a ser cuantificada*)

ii. En modelos cualitativos, *la diferencia no es tanto de qué técnicas se usan* (después de todo, los seres humanos no somos tan expresivos: nos pueden ver, podemos hablar, podemos escribir o dibujar… y poco más). La diferencia es anterior: reside en cómo se concibe el mundo social y cómo se piensa que es adecuado investigarlo (como dije y en este caso, *atendiendo a su cualidad*). Es esa creencia la que determina cómo y para qué se usan las técnicas. Así, se emplearán cuestionarios (fundamentalmente de preguntas abiertas), *tests* (que se analicen comprensivamente), autoobservaciones (en el caso de autoetnografías, por ejemplo), observaciones (que serán luego *relatadas*), observaciones participantes (en el caso de los modelos etnográficos y cuyos «resultados» serán también *relatados*), grupos de discusión, grupos terapéuticos, documentos secundarios similares a los que mencioné en el punto anterior (pero que, en este caso, se analizarán compresivamente) y, claro, entrevistas de los diversos tipos propuestos: abierta —aunque no estoy seguro de que exista tal cosa—, semiestructurada —es decir, organizada temáticamente—, narrativa —para modelos narrativos o biográficos—, episódicas (Flick, *op. cit.*, p. 118), etc. También puede emplearse el *shadowing* (una técnica derivada de la observación participante que consiste en acompañar a una/s persona/s mientras realiza/n actividades que son de interés del/de la investigador/a), las técnicas pictóricas (en que se pide a las personas que produzcan obras —como dibujos de sus propios cuerpos— o una serie de técnicas aún sin nombre para seguir la actividad de usuarios/as de internet (como protocolos que permiten saber qué perfil de personas editan qué información de *Wikipedia*)

La elección, como ya debería ser evidente, no es aleatoria: la técnica elegida debe ser coherente con el proyecto en general, pero muy en particular con la formulación del problema y el método elegido. Es decir, la elección responde a *criterios de coherencia*: ¿qué técnica puede dar cuenta del problema y aportar más en esa tarea? Es, claro, el ya conocido asunto de la *consistencia*: el problema debe ser plausible de ser abordado por la técnica propuesta. La consistencia, por otro lado, no es sólo instrumental, es también

epistemológica y política: hay técnicas, como el grupo de discusión (Ibáñez, 1979) o métodos como la investigación-acción participativa, que se llevarían bastante mal con según qué referentes teóricos o perspectivas epistemológicas.

Pero también, considero, está el asunto de la *función*: ¿qué técnicas pueden «dar más» al problema de investigación, serle más útil? Bien podría pensarse que una investigación discursiva puede llevarse adelante con un cuestionario o con una entrevista: ¿cómo elegir? Para ello, creo que debe conocérselas bien, es decir, saber de dónde surgen (toda técnica tiene una historia y unos referentes teóricos: no crecen de los árboles), a qué fines sirven o han servido, en qué tipo de investigaciones pueden usarse o se han usado, qué potencialidades tienen, qué problemas acarrean, cómo se las puede alterar para hacerlas más útiles a ciertos fines…

En este sentido, no hay por qué usar la técnica como si fuera de cristal sagrado: para la misma técnica puede usarse a diversos/as autores/as como referentes: la «misma técnica» puede ser en extremo positivista o lo opuesto según quién la presente o use, puede modificarse una técnica *ad hoc* con cierto objetivo en mente, pueden combinarse técnicas (por ejemplo, hacer cuestionarios cerrados *y* entrevistas)… ¡hasta pueden inventarse técnicas! (después de todo, como digo siempre, alguien inventó eso que ahora usamos como si fuera Palabra Santa).

En definitiva, no es algo automático: para poder tomar buenas decisiones hay que leer, aprender, conversar, evaluar posibilidades… Y, en ese sentido, conviene huir de dogmatismos (como los derivados de la distinción *cuali/cuanti*). Defiendo que lo importante es «ser fiel» al problema (que es ser fiel a la inquietud rubiana), buscar, sin miedo, la mejor forma de «explorarlo». Por ello, es el problema, si es que se lo ha definido en todos sus niveles, el que nos dará las mejores pistas. En este sentido, considero que no deberíamos ser fieles a «lo *cuali*», por ejemplo, sino al problema que hemos planteado. Así, es perfectamente posible que una «infame» encuesta se inserte en un modelo crítico, construccionista u orientado al cambio social. En definitiva, *las técnicas tienen el mismo estatus que todo lo demás en un proyecto*: tienen una historia, son contingentes, modificables y, por tanto, no deberíamos tenerles más respeto que a un/a autor/a que no nos gusta: sólo debemos conocerlas bien, optar en base a dicho

conocimiento y ponerlas patas arriba si es lo que creemos que hay que hacer. (Sé que esto parece aludir a la idea de técnica como *herramienta neutra*, pero espero que se note que quiero decir exactamente lo contrario.)

Bajo esta luz, la decisión, como es de esperar, es una *decisión informada*, en varios niveles (epistemológico, político, teórico, metodológico)… *que debe poder ser justificada*. En efecto, tras estipular qué técnica habrá de usarse… deberá (de)mostrarse, como siempre, su pertinencia. Dicha justificación, como en el caso de las unidades de información, depende de su relación con el problema de investigación y con el resto del marco metodológico: ¿qué tiene esta técnica que sirve a los intereses cognoscitivos o de otro tipo planteados en la formulación del problema? ¿Es defendible su pertinencia y utilidad? ¿Habría otra técnica que «sirva» más al problema? Debe tenerse respuesta a estas preguntas u otras similares.

Algunas cuestiones adicionales:

i. En el caso de utilizarse cuestionarios y/o *tests* ya existentes debe, como en cualquier caso, mostrarse su coherencia con el problema planteado (ocurre a veces que los/as tesistas dicen querer, por ejemplo, «medir inteligencia», la definen en su marco teórico… y utilizan un instrumento incoherente con tal definición). Pero, también, debe «presentarse» el instrumento al/a la lector/a: de qué teoría viene, qué mide, quién lo creó, cuándo, dónde, cuáles son sus «atributos» (típicamente, validez y confiabilidad). Muy particularmente, debe precisarse si el instrumento *ha sido validado en el contexto en que va a ser usado*. Algo importantísimo y a lo que suele prestársele poca atención: en ocasiones, los/as tesistas toman un cuestionario y lo aplican sin más, pasando por alto, tácitamente, las condiciones de producción que están detrás y que crean el constructo teórico, definen cómo se medirá y, así, quiénes quedarán fuera de la norma… o afortunadamente dentro de ella. Desde este punto de vista, si se toma un cuestionario de inteligencia diseñado a partir de un grupo privilegiado de personas de algún país nórdico y se lo aplica sin mediar más que una traducción en un contexto como el nuestro… el cuestionario nos convertirá a todos/as en

anormales. Y, evidentemente, ¡no sería nuestra culpa!, porque si definiéramos inteligencia en otros términos y a partir de otras personas, quizás, la anormalidad cambie mágicamente de continente. Como fuere, debe presentarse con detalle el instrumento y mostrar su adecuación formal (no vale usar cuestionarios de la revista *Glamour*) y al problema de investigación

ii. La técnica elegida debe ser presentada desde algún/una autor/a particular. Por ejemplo, ¡hay cientos de textos sobre entrevista! Por tanto, no basta con consignar: «Técnica de construcción de información: entrevista.» Hay que precisar qué se entiende por «entrevista», según qué autor/a, qué tipo de entrevista se usará, etc. Si se le harán modificaciones a la técnica (como no usar guía de entrevista en una entrevista semiestructurada), debe precisarse cuáles son esas modificaciones y a qué obedecen (es decir, *justificar la afrenta a la Verdad metodológica*)

iii. En el caso de las entrevistas semiestructuradas, *focus groups* y (muy discutiblemente) grupos de discusión, se suele exigir una *guía de entrevista*. Una guía de entrevista es una serie de preguntas o temas tentativos que, justamente, guiarán la entrevista (el discurso metodológico es muy sensato). Normalmente, emerge y es coherente con los objetivos específicos y sirve para «mantener la entrevista en sus carriles». Eso, técnicamente, se conoce como el «campo de la entrevista»: ese núcleo de cosas que el/la investigador/a quiere saber y que, tácitamente, excluye un montón de otras cosas. La guía también sirve para «no perderse» y tapar maníacamente silencios incómodos. En todo caso, su función esencial es determinar unos *contenidos mínimos… y nunca máximos*: en efecto, el/la investigador/a sabe que puede pararse e irse cuando tiene alguna respuesta para cada una de sus preguntas/temas de la guía (he ahí el contenido mínimo). Pero, eso no quiere decir que el/ella debe cercenar toda «salida del campo» por parte del/de la entrevistado/a: la conversación (que de eso se trata) puede irse de los límites y eso no debería suponer un problema: sólo significa que la vida desborda a esa práctica social que llamamos ciencia. Un/a buen/a investigador/a «dejará volar» la entrevista y, si es lo suficientemente sensible, se dará cuenta de que lo que quería saber es una forma de autori-

tarismo que se ejerce sobre los/as investigados/as y cambiará de problema de investigación (o de vida). Típicamente, reprimirá las «salidas del campo» con comentarios del tipo: «Ya, ajá, muy interesante, ¿pero por qué no volvemos al tema?» Como fuere, dicha guía, que es, *en tanto dispositivo*, al mismo tiempo, la representación escrita del campo y del autoritarismo de la ciencia social, debe incluirse toda vez que se proponga como técnicas a la entrevista semiestructurada, al *focus group* o (discutiblemente) al grupo de discusión.

iv. De forma similar, si se define la observación como técnica (y sólo en algunos casos en que ésta es muy estructurada), debe incluirse una *guía de observación* que es una explicitación de qué habrá de observarse y cómo habrá de registrarse. En general, la técnica se materializa en grillas de doble entrada que definen, por ejemplo, una serie de conductas («Interrumpe a la maestra») y proveen espacios para marcar frecuencias y otras observaciones. Como es evidente, mientras mejor (pre)definido esté aquello que se habrá de observar, mejor. Cosas como «Agrede» pueden prestarse a múltiples interpretaciones. Si la observación es más «*cuali*», es probable que no haga falta una grilla, pero sí definir claramente qué se observará. Es, en todo caso, una forma de honestidad: nadie va a una escuela, barrio, cárcel, iglesia o lo que sea simplemente *a mirar*: toda mirada… es mirada *a algo*, *está orientada*. Esa orientación, esa intención, debe explicitarse

v. Si la investigación es de tipo documental, es decir, basada en el análisis de una serie (que puede ser muy diversa) de documentos, no hay una técnica de recogida/producción. Simplemente, se recolectarán los documentos que se precisaron en la muestra/unidades de información

vi. Hay métodos, como la investigación-acción participativa, la etnografía o la sistematización de experiencias que, muchas veces, se presentan como técnicas, algo con lo que estoy en desacuerdo. Diría que *son métodos* (en el sentido que he defendido) *dentro de los cuales pueden utilizarse varias técnicas de forma flexible y complementaria*, como observación, observación participante o entrevistas. Así, en estos casos pueden presentarse varias técnicas al mismo tiempo (esto es típico en etnografías, por ejemplo,

en que se pueden usar entrevistas etnográficas, conversaciones informales, fotos, videos, etc.)

vii. Finalmente, los instrumentos propuestos, existentes o creados *ad hoc*, deben ser incluidos como anexos

En definitiva, este apartado precisa *de qué forma* se obtendrá la información buscada. Es decir, *mediante qué técnicas concretas*. Dichas técnicas, como se puede ver, no son necesariamente formas de vincularnos a personas —como la entrevista o la observación— sino también el estudio de documentos de todo tipo —como en el análisis de documentos secundarios—.

Lo importante es que en este punto debe proveerse una explicación coherente acerca de cómo es que se piensa contestar a lo indicado en el planteamiento del problema. En ese sentido, debe ser posible intuir cómo es que las técnicas sugeridas podrían dar cuenta de dicho problema. Para ello, puede recurrirse a *lo instituido* (técnicas académicamente consolidadas y fáciles de justificar, es decir, lo que en inglés se denomina como *tried and true*) o, si se es valiente, uno puede sugerir nuevas técnicas (por ejemplo, hacer fotografías o videos) y/o modificaciones a las existentes.

Lo vital, insisto, es que, se proponga lo que se proponga, las técnicas sean consistentes con el proyecto en general y el resto del marco metodológico en particular y que puedan ser defendidas (justificadas) en esos términos, como también en los más generales de «respetabilidad académica» (algo que se hace, como he dicho, acudiendo a fuentes «sólidas»).

B2.12.7. Técnicas de análisis de información

Lo que hay en el proyecto hasta aquí es esto:

i. *Existe* este problema (contextualización/fundamentación + formulación del problema);
ii. *hay que* dilucidarlo (relevancia);
iii. para ello, obtendremos la información *de aquí* (muestra/unidades de información) y *así* (técnicas de recogida/construcción de información).

¿Qué viene? Viene *el cómo* se analizará la información «recogida», es decir, creada. En este sentido, ¿qué es lo que, típicamente, se tendrá a esta altura una vez que se realice la tesis? Entrevistas en audio, transcripciones de entrevistas, *focus groups* o grupos de discusión, documentos de cualquier tipo (notas de prensa, partidas de nacimiento, reglamentos de cárceles, diarios, cartas, censos, programas de gobierno, leyes, páginas *web*, etc.), apuntes, notas, fotos, videos, números (por ejemplo, resultados de cuestionarios)… En fin, *un registro*, que no por ser «registro» es menos construido, de las diversas formas en las que nos expresamos (que, como dije, no son tantas: no somos seres tan notables).

Así, es tentador pensar, que en este punto *ya habrá mucho*: después de todo, ¡ya se habrá obtenido/creado *toda la información* que se dijo que se quería obtener/crear! ¿Qué más se puede pedir? Mucho más, porque hasta aquí, en realidad, *no hay nada*. O sí: sólo hay «masa amorfa» de realidad, como dice Eco. En efecto, para que *haya algo*, hay que dar sentido a esas palabras, a esas imágenes, a esos números. Y eso, justamente, *es el análisis de la información*: la instancia en que se precisa qué se hará con lo obtenido/creado.

Parte de esto ya se sabe: cada método prescribe ciertas técnicas de análisis que son coherentes con él. Por ejemplo, si se optó por el análisis del discurso, hay a disposición ciertas formas de operar con la información «obtenida». De todas maneras, en este apartado es donde se precisa con detalle cómo se llevará adelante la tarea. Y, dicha precisión, como era de esperar, debe ser consistente con la formulación del proyecto y muy particularmente con el resto del marco metodológico. Así, se considerará un error serio que la técnica de análisis no pueda dar cuenta de la información obtenida en la recogida/creación de información de la etapa precedente.

¡Y ésta sí que es una de las preguntas del millón! De hecho, los/as tesistas llegan hasta aquí, a duras penas, pero llegan… y aquí viene el *blackout*: ¿qué hacer con todo eso? Pues, afortunadamente, no hay tantas formas del «eso»: habrá palabras (dichas y transcriptas, anotadas, apuntadas, escritas en documentos de diverso tipo), habrá números (resultados de aplicaciones de instrumentos, estadísticas, datos oficiales) o habrá imágenes (que se

transformarán en palabras o números porque no se puede hacer un análisis de imágenes… *con* imágenes: los/as seres humanos/as tampoco somos tan notables en eso).

Si el modelo es cuantitativo —*ergo*, lo que tenemos entre manos son *números*— habrá que especificar qué hacer con ellos: por ejemplo, usarlos para *caracterizar* la muestra. Es decir, utilizar *estadísticos descriptivos*, como las medidas de tendencia central (media, mediana, moda) y variabilidad (rango, desviación estándar y varianza). Estos «trucos» estadísticos nos permitirán entender *cómo es* esa muestra. Por ejemplo, si pensamos en el ingreso *per capita*, la diferencia entre la media —el promedio— y la mediana nos podría permitir afirmar que el ingreso está desigualmente distribuido (como suele pasar en esta parte del mundo). Más de lo mismo si a ese análisis sumamos el rango o la desviación estándar: podremos ver que la distribución del ingreso tiene límites muy lejanos entre sí (como también suele pasar en este lado del mundo).

De un análisis así de simple ya podemos sacar conclusiones importantes. Pero también podemos usar modelos estadísticos mucho más avanzados acerca de los cuales pueden consultar a su metodólogo/a *cuanti* preferido/a. Como camino «por territorio comanche», no fingiré sapiencia: en lo que sigue, me guiaré por el texto de Hernández Sampieri *et al.*, p. 407 y ss.). Sí diré que los modelos de análisis estadístico avanzado, en lo esencial, *permiten relacionar variables* (y no sólo describirlas): son los *modelos estadísticos inferenciales*. Y son difíciles (además de tener nombres complicados)… pero no son tantos ni permiten hacer cosas muy diferentes. Además, lo que hacen, en lo esencial, no es duro de entender (la dificultad está en el cómo es que lo hacen). En fin, ladran, pero no muerden.

Dos incisos. Inciso uno, lo que sea que haya que hacer, *lo hará un programa estadístico*. Eso, claro, es muy práctico (las calculadoras son muy tontas y muy inteligentes a la vez), pero en ocasiones exime de entender qué es lo que estamos haciendo y nos crea la falsa impresión de que la «tarea *cuanti*» es meter datos en una planilla, seleccionar opciones en unos menús del programa informático y darle a *Enter* hasta que salga el número deseado. En este sentido *y*

significativamente, el manual que aquí sigo inicia su apartado *Análisis cuantitativo de datos* (p. 407) con una presentación de los programas estadísticos disponibles (!).

Inciso dos, los modelos son tan complicados que debe haber, me parece, unas 12 personas en el mundo que de verdad entienden por qué esto:

$$s = \sqrt{\frac{\sum (x - \bar{x})^2}{n - 1}}$$

«representa» la idea (¡porque es una idea que alguien inventó!) de desviación estándar.

En efecto, hay una «brecha de comprensión» para la mayoría de personas (por ejemplo, yo) de cuál es la relación entre una idea simple[52] y esa jerigonza de números y rayitas. Los/as metodólogos/as no suelen ayudar mucho a este respecto: más bien se limitan *a informar* acerca de qué fórmula o modelo debe aplicarse. ¡Muchas veces, sólo «expiden fórmulas» tal como los/as médicos/as expiden recetas! El texto de Hernández Sampieri *et al.* es un muy buen ejemplo de esta tendencia: explica qué es algo (*la idea*)… y luego dice qué formula se usa para conocer ese algo. Eso, evidentemente, refuerza la idea de la estadística (y la matemática en general) como algo *más allá de lo humano*, cuasi mágico: «¡Simsalabin! Haz esto y saldrá lo otro.» Bola de fuego y nube de humo. Y, por otro lado, estos «pases de magia», como sostuve antes, contribuyen a justificar un rol profesional que, además, se presenta como eminentemente *técnico*. Y, dado que tendemos a respetar lo que no entendemos, la cena está servida.

---

52 La desviación estándar, por ejemplo, es «el promedio de desviación de las puntuaciones con respecto a la media» (Hernández Baptista *et al.*, *op. cit.*, p. 428) de una muestra determinada, en una medición determinada. Es decir (y aquí viene *la idea*), indica qué tan distantes, en promedio y respecto a «lo normal», están unas personas en tal o cual medición. ¡Y eso puede dar pistas interesantes! Por ejemplo, si mido inteligencia con un cuestionario y la desviación estándar resulta alta… *es una indicación de que hay diferencias grandes entre unas personas y otras en términos de la inteligencia tal como la medí.* Y, claro, puedo sacar muchas preguntas de eso. Por ejemplo, ¿por qué se da esa situación? Y, evidentemente, las respuestas serán teorías sociales o psicosociales que pueden ser muy complejas e interesantes a pesar de que vienen de un estadístico muy simple.

Rubia: Centrate. Estás desvariando.
Yo: Me centro.

Decía que hay también *modelos estadísticos inferenciales* que, en esencia, no hacen más que *relacionar variables*. El más simple es la correlación, que establece en qué grado dos variables covarían (es decir, varían juntas), lo cual permite pensar que están relacionadas de alguna forma (aunque no se sabe cuál). Así, podríamos estudiar cómo covarían *nivel socioeconómico* y *nivel educativo alcanzado*. Ese análisis dará un número, conocido como *r*, que varía de -1 a 1, e indica qué tan fuertemente esas dos variables están (cor) relacionadas.

Como digo, ése es el más simple, pero los otros, en esencia, hacen lo mismo (relacionar variables), sólo que lo hacen para distintos tipos de muestras, para más de dos variables (regresión múltiple) o para los casos en que se sabe o se asume que una variable *causa* la otra (como en la regresión lineal).

Por otra parte, está la llamada «prueba *t*» que permite comparar dos muestras respecto de una variable para ver si hay diferencias significativas entre ellas (hay otros modelos similares a la prueba *t* que se usan en el caso de que las variables sean de otro tipo, pero su función es la misma: comparar dos muestras respecto de una variable). Por ejemplo, se podría analizar si hay diferencias significativas en cuanto a rendimiento académico entre estudiantes de un colegio y de otro. También, si hay diferencias significativas respecto de la aceptación o no del aborto entre personas que se declaren de una u otra tendencia política. Si se compararán más de dos grupos, se utiliza el *análisis de varianza unidireccional*. En definitiva, y a pesar de las diferencias, insisto en que la tarea realizada es siempre la misma: la comparación de dos (o más) grupos respecto de alguna variable.

Luego vienen cosas con nombres raros (p. 471): *chi* cuadrada, coeficientes de correlación e independencia para tabulaciones cruzadas, coeficientes de correlación por rangos de Spearman y Kendall. Es fácil marearse y, por eso, *no hay que perder de vista lo esencial*: todos estos «trucos» estadísticos, *lo único que hacen es relacionar*

variables. La diferencia está en que lo hacen para distintos tipos de variables o muestras. *Nada más*. En este sentido, es complicado entender cómo y cuándo usar cada modelo, pero no es difícil entender qué hacen… *que es lo que de verdad importa* (y es lo más relevante para diseñar un proyecto consistente). Y lo que hacen… es mostrar (expresar) la relación entre variables, es decir, entre puntuaciones obtenidas mediante cuestionarios o de otra forma cuyos resultados son números.

Resumiendo al máximo, los modelos estadísticos cuantitativos permiten:

i. Caracterizar una muestra (decir cómo es respecto de una o más variables)
ii. Determinar si hay (cor)relación entre dos o más variables
iii. Decir si dos o más muestras son significativamente diferentes respecto de una variable

Y punto pelota. Así, si uno, en su problema de investigación, dijo que es éste el tipo de cosas que quiere saber… *pues son éstas las herramientas de análisis de que dispone*. Habrá de leer algún manual para enterarse de las características de sus variables y de su muestra, elegir el modelo apropiado, presentarlo y justificarlo: «A fin de responder a la pregunta de investigación, utilizaremos el estadístico/modelo estadístico tal o cual por estas y estas razones» (es decir, *la justificación* —como siempre— de qué tiene esa técnica de análisis que permite contestar la pregunta planteada). Y, cuando toque hacer la tesis… el/la tesista ingresará números en unas planillas… y luego hará *clics*. Y de esos *clics* saldrá un número… y ese número habrá de ser interpretado. *Y un mundo habrá nacido*.

En lo importante, querría destacar que estas técnicas no por ser simples en lo esencial *son limitadas (pobres, reduccionistas, superficiales) en cuanto a lo que se puede hacer con ellas*. Todo lo contrario: si uno es espabilado puede extraer análisis muy profundos en base a herramientas estadísticas muy básicas. Daré sólo un ejemplo que conozco bien porque fue mi tesis de licenciatura: cuando era «*cuanti*» quise saber si el orden en que se presentan las preguntas

en un examen influía sobre el resultado. Mi hipótesis era que si se ponían las preguntas difíciles al principio, la ansiedad tan tempranamente generada (una relación que estaba defendida en el marco teórico), llevaría a un peor rendimiento. Y viceversa: si el examen empezaba con las preguntas fáciles, los resultados serían mejores en tanto los/as examinados/as no sufrirían tanta ansiedad desde un principio. Para resolver la cuestión empleé tres ordenaciones de una prueba de ejercicios de matemáticas: orden creciente, decreciente y aleatorio de dificultad. Para saber cuáles eran los ejercicios difíciles y los fáciles y graduarlos, consulté a una serie de jueces «expertos» (que eran profesores/as de matemáticas). Luego, con una prueba *t*, vinculé las diferentes ordenaciones con los resultados.

Resultado: no hubo diferencias significativas entre los grupos a los que les tocó una u otra ordenación. Hice un cuestionario después preguntando a los/as examinados/as si respetaron el orden en que se presentaron las preguntas… *y mayormente dijeron que no*. Así que, asumí, el orden no afecta, más que nada, porque los/as examinados/as no respetan el orden presentado, más bien, van saltando a los ejercicios que pueden hacer o les parecen más simples y, en todo caso, no se quedan estancados/as en uno que no pueden resolver. En este caso, lo que hubo es una «modesta» prueba *t*, pero yo creo que lo que se pudo sacar de ahí es interesante para reflexionar y teorizar.

Así, las técnicas son… *lo que uno haga de ellas*. No por simples o «*cuantis*» son más o menos poderosas. Al contrario, serán ñoñas o productivas si están puestas al servicio de problemas ñoños o bien importantes/relevantes/significativos. En definitiva, el asunto no es la técnica… *sino lo que uno sepa extraer de ella*.

Dentro de los modelos cualitativos, la cosa es menos precisa: hay más técnicas y algunas de ellas ni siquiera tienen nombre y uno debe explicarlas, es decir, *explicar qué hará*. Como dije antes, aquí suele venir la pregunta del millón por parte de los/as tesistas: «¿Qué hago?» Y la respuesta es más complicada que en los modelos cuantitativos.

Para empezar, hay que tener en cuenta que, por lo general, con lo que se contará *será muchas palabras*: documentos, transcripcio-

nes, notas de campo (o algún otro registro más estructurado de observación o de observación-participación) o imágenes (que deberán ser «puestas en palabras»). En fin: casi siempre, *palabras* u otras cosas —fotos, videos, películas— que se convertirán en palabras. Así, las técnicas propuestas deberán poder dar cuenta de ese «formato» de la información. Como dije antes, ése no será el caso de los programas estadísticos: ¡no toleran las palabras! En definitiva, de lo que se trata, es de que la técnica propuesta, deberá ser *consistente* con el problema de investigación y con el resto del marco metodológico.

En un sentido muy general, todas las técnicas cualitativas de análisis suponen algún procedimiento de «reducción» de la información, es decir, alguna forma de ordenación y simplificación. No se presentan (por ejemplo, en la tesis escrita o ante un tribunal) *todas* las transcripciones de unas entrevistas o *todas* las notas de una observación participante, no se muestran *todas* las fotos o *todos* los videos (o sí, pero como anexos)… No se hace eso y, luego, se espera que todo eso «hable por sí mismo», o que los/as lectores/as o evaluadores/as intuyan qué deben concluir de esa «bola de información». Ésa no es una forma válida de operar porque, más que nada, *no supone ningún análisis* (si se es antirrepresentacionista, eso no es del todo cierto). Pero, en definitiva, la información, habitualmente muy abundante, debe ser ordenada, codificada, categorizada… *reducida*. Y por «reducida» no quiero decir nada malo: sólo que entre los «datos» y el análisis median unos procesos que «achican» la información en base a una serie de criterios. Criterios que, como es de esperar, dependen de la formulación del problema, es decir, de aquello que se pretende conocer.

Como fuere, la información debe ser presentada en un *orden inteligible*: *eso es analizar*. Y esa tarea, en un modelo cualitativo, es una tarea eminentemente *comprensiva*. A diferencia de la *aplicación* de técnicas estadísticas, aquí se sabe a cada paso qué, por qué y para qué se hace tal o cual cosa, en tanto es el/la investigador/a el/la que está «haciendo todo», por así decirlo: no hay *clics*. Bueno, puede haberlos: hay programas

informáticos de análisis textual, pero no hacen más que lo que uno les diga que hagan…[53]

Lo complejo en los modelos cualitativos suele ser explicitar lo que uno hará. No existe aquí la precisión matemática (mágica) de una fórmula. No obstante, eso no quiere decir que no sea comunicable qué es lo que se propone hacer: de hecho, explicitar una técnica en uso o explicar una creada *ad hoc* ayuda a la defensa de un proyecto toda vez que se hace transparente cómo se llegó de «los datos» a las conclusiones. En un sentido general, *mientras más transparentes sean la técnica y su uso, mejor*: se reducen las posibilidades de ser acusado/a de arbitrariedad u opacidad, es decir, de que no quede claro cómo salieron tales conclusiones de tal información. Dicho sea de paso, nunca he escuchado esta objeción a modelos estadísticos que son para la mayoría de mortales el paradigma de la opacidad…

En lo concreto, por un lado, tenemos técnicas más o menos establecidas, que pueden ser citadas con nombre y apellido y que están bastante bien especificadas. Así es para el *análisis de contenido*, en sus ya casi infinitas variantes. Para una introducción ver López-Aranguren (1986), Valles Martínez (1986), Flick (2007) o Navarro y Díaz (1995), pero hay muchísimos textos disponibles. Dentro del análisis del discurso, particularmente, hay también algunas técnicas de larga y consolidada tradición y (más o menos) precisas en cuanto a sus «pasos» y que pueden proponerse sin miedo a la descalificación: el análisis de los *repertorios interpretativos* (Wetherell y Potter, 1996), el análisis retórico/argumentativo que propone Jonathan Potter (Potter, *op. cit.*) o el análisis de cómo ciertos/as actores/actrices sociales son presentados/as en conversaciones cotidianas o en la prensa (van Leeuwen, 1996). Dentro

53 Éste ha sido un punto tradicionalmente atacado por «los *cuantis*» (más bien, por los que creen que operar con números es sustancialmente diferente a operar con palabras en términos del carácter constructivo de la tarea de investigar). Pareciera que, a su juicio, obtener números y tratarlos estadísticamente es «más objetivo» o «más riguroso» (menos humano) que obtener palabras y tratarlas comprensivamente. Parece que hay algo en eso de hacer un *clic* y no tener la menor idea de lo que el *clic* hace (¡magia!) que otorga al tratamiento cuantitativo de la realidad un estatuto diferente. A mi juicio, y como es de esperar, ambas vías son igual de «objetivas» en esos términos, es decir, *no lo son*.

del enfoque narrativo, también hay definidas técnicas concretas de análisis, como el que sugiere Labov y Waletzky (1967, en Johnstone, 2001, p. 636 y ss.). De forma similar, dentro del método biográfico sucede lo mismo con el «análisis comprensivo» que propone Bertaux (1997, p. 90). Finalmente, también se han propuesto técnicas concretas para el análisis de las representaciones sociales (Martinic Valencia, 2006).

En todo caso, ésas son técnicas (más o menos) precisas, algunas de larga tradición y con autores/as de renombre. Es por eso que, como decía, si uno las considera pertinentes para su proyecto está de suerte: tendrá que dar menos explicaciones. Es probable que baste con decir: «La técnica de análisis será la propuesta por Labov y Waletzky en 1967 para el análisis de relatos.»

Pero ése no es siempre el caso: en ocasiones no hay una técnica precisa. Quienes se han ocupado de cuestiones metodológicas han sido frondosos en el desarrollo epistemológico de sus teorías y también en cuanto a las técnicas de recogida/construcción de información: no hay manual que no hable de las entrevistas y de los grupos de discusión. Pero, esa frondosidad llega hasta el análisis: la gran mayoría de manuales no precisa bien qué hacer una vez concluida la etapa de recolección/construcción de información… o son notoriamente vagos a este respecto. Hay un vacío ahí.

Vacío que me explico por dos razones: una, en los modelos cualitativos, las técnicas de análisis dependen grandemente del problema de investigación; y, dos, «los/as *cualis*» hemos sido reacios/as a sistematizar y compartir, además de haber confiado buenamente en la intuición y la experiencia a la hora de analizar información. Tal es así que, en ocasiones, ni siquiera se explica cómo es que se llegó de la «masa amorfa» de «datos»… a unas conclusiones tan limpias y prolijas, algo muy común en las ponencias de congresos o en los *papers*: se presenta el problema… y los «hallazgos» sin hacer referencia a lo que pasó en el medio.

Por ejemplo, no hay texto que precise qué debe hacerse con las fotos, notas y transcripciones que suelen generarse en una etnografía. Se describen algunas generalidades como «buscar patrones o regularidades», «señalar las características», «describir los procesos» o cosas así… pero hasta ahí llega la precisión. Es por

esto, justamente, que se ha acusado a los modelos cualitativos de «arbitrariedad», «opacidad» y cosas similares.

La forma de escapar de tal, en ocasiones, fundada acusación *es la explicitación de la técnica* en tanto es lo que da cuenta de qué se hará, concretamente, para pasar de la «masa amorfa» de información… a las conclusiones. Eso no puede ser algo opaco. ¿Por qué? Porque cualquier/a lector/a o evaluador/a de la tesis final podrá decir: «No le creo. He leído sus transcripciones y notas y no veo cómo puede haber llegado a estas conclusiones.» Las respuestas (argumentos) a una objeción tal son, creo, dos:

i. Se saca de la manga alguna técnica consolidada y respetable (como las que he señalado), «con grandes nombres» y muchas investigaciones detrás. Esa maniobra retórica implica decir: «Esto no lo inventé yo: tiene una larga historia», mostrándose así como continuador/a de una tradición metodológica venerable. Es decir, uno intenta legitimarse en lo instituido (lo cual, por lo general funciona)
ii. Explicar con detalle y justificar la técnica *ad hoc* propuesta… y rogar que la maniobra tenga éxito. Yo, personalmente, he visto tesis de este tipo. Decían: «Haremos esto y esto». Y, eso, sin nombre, recién nacido, sin historia ni grandes nombres donde ampararse… ¡también es una técnica! Y, son suerte, uno podrá «venderla» con éxito. Recuerdo un caso, cuya referencia he perdido, en el que los/as estudiantes *inventaron una técnica* plenamente coherente con su problema, que consistía en «hacerle» algunas preguntas a sus transcripciones de entrevistas: ¿quién aparece en el texto?, ¿qué hace?, ¿cómo es (re)presentado?, ¿qué consecuencias tienen sus conductas? Eso, ¡es una técnica!, y no por no tener historia o legitimación en lo instituido resultaba menos válida. Lamentablemente para los/as estudiantes… yo fui el único que creyó eso

Así, como decía, es posible proponer una técnica de análisis consolidada (y, como siempre, apoyarla en fuentes sólidas y justificar su pertinencia)… o arriesgarse y «mover la rueda», es decir, precisar con el mayor grado de detalle posible un proce-

dimiento, una nueva técnica, que también deberá ser pertinente y estar justificada.

En todo caso, lo central es que no parezca que las futuras conclusiones «vienen de la nada»: *eso es un error muy serio*. Si un profesor/a evaluador/a preguntare: «¿De dónde saca usted que los/as niños/as que han sufrido violencia intrafamiliar son percibidos/as por sus maestros/as como más problemáticos?», el/la tesista debería poder defender, *desde sus «datos»*, que dicha lectura es válida, es decir, que «se sigue» legítimamente de la información generada. Y esto podría hacerse, por ejemplo, mostrando cómo en tantas y tantas ocasiones los/as maestros/as se refieren a ellos/as en tales o cuales términos, que son así y así de diferentes respecto de los que usan para referirse a otros/as niños/as.

En cualquier caso, es éste —la no o pobre explicitación o la no justificación de la/s técnica/as de análisis— uno de los puntos flojos de la mayoría de marcos metodológicos de los proyectos. Como he dicho, entiendo que eso se debe al comparativamente escaso desarrollo de ese aspecto en la bibliografía disponible y a la dificultad de precisar, como sí es posible en los modelos cuantitativos, una serie de técnicas más o menos inmutables y que no dependan de las características del proyecto. Eso supone un jándicap para los modelos *cualis*, toda vez que, según parece, deben dar siempre más explicaciones para «demostrar» su cientificidad.

B2.12.8. Procedimiento

Este apartado suele exigirse a los modelos cuantitativos, pero yo considero que es útil también para los cualitativos, en parte por lo que acabo de decir. Aquí —y no en los objetivos específicos— se detallan *los pasos* que se seguirá a nivel metodológico, es decir, se consigna *un procedimiento ordenado lógicamente* que pone en juego los elementos que, en los puntos anteriores, sólo se han *listado*. Para mí, es muy importante porque permite juzgar mejor la calidad del marco metodológico.

¿Y qué se hace? *Pues se enumeran unos pasos*. Por ejemplo, en un modelo cuantitativo, se relatará (porque eso es: *un relato*) qué habrá de hacerse: «En primer lugar, contactaremos a la institución tal para solicitar permiso para hacer la investigación. En segundo lugar,

haremos la selección de la muestra en base a tal o cual estrategia. En tercer lugar, aplicaremos tal o cual cuestionario a tales y cuales personas. En cuarto lugar, calcularemos los resultados de los cuestionarios que serán ingresados en una tabla de doble entrada. En quinto lugar, analizaremos los datos ingresados mediante el modelo estadístico tal. Finalmente, procederemos al análisis de los datos obtenidos poniéndolos en relación al marco teórico presentado.» O algo así. La redacción importa menos que el hecho de que se enumeran una serie de pasos que explicitan cómo es que todos los elementos del marco metodológico se vinculan.

En modelos cualitativos, la cuestión no es tan diferente: «Proponemos el siguiente procedimiento: 1) Contactar a personas que cumplan con los criterios de inclusión y exclusión presentados, informarles de las características de la investigación, asesorarlos/as acerca de aspectos éticos vinculados a la misma (como el anonimato) e invitarlos a participar como informantes; 2) de no poder completar las unidades de información requeridas mediante este sistema, utilizaremos la *técnica de bola de nieve*; 3) a continuación, realizaremos dos entrevistas semiestructuradas a cada persona seleccionada (o las que correspondan hasta obtener la información requerida en la guía de entrevista); 4) trascribiremos las entrevistas mediante el sistema de notación de Jefferson (Jefferson, 2004); 5) analizaremos las transcripciones de acuerdo a la estrategia para análisis de contenido propuesta por Flick (2007) y presentaremos los resultados obtenidos en un árbol de categorías. O algo así. (¡No tomar esto como guía!, es sólo un punto de referencia ilustrativo.) De nuevo, lo importante es que queden consignadas las relaciones jerárquicas y temporales entre los elementos del marco metodológico.

A pesar de esto, en los modelos cualitativos suele declararse explícitamente un grado de mayor flexibilidad en el diseño. Se plantea, por ejemplo, que la pregunta puede cambiar, que las unidades de información pueden aumentar su número, que el problema mismo puede derivar en otra cosa como resultado de la interacción con los/as investigados/as… Esto es lo que antes he nombrado como «diseño flexible», que no significa *indefinidamente flexible*, pero que permite hacer modificaciones tras el análisis de la marcha de la investigación. Por ejemplo, incorporar a otras personas

que no se había considerado *a priori* como valiosas para el proceso o cambiar de problema porque se entiende que su formulación no es acorde a lo que el/la investigador está viendo/viviendo en su trabajo. Esto, como decía, es característico de los diseños cualitativos (y está explicitado y reconocido —es decir, legitimado— así en los manuales), pero es particularmente notable en modelos que emplean metodologías participativas, como la investigación-acción participativa o la sistematización de experiencias. De hecho, un diseño no flexible implicaría ir contra esos métodos según están planteados. Como fuere, igual puede, en estos casos, proponerse un procedimiento provisorio, explicitando que así será y justificando teóricamente esa «indefinición». Finalmente, y como precisé, considero que los diseños flexibles *no son privativos de los modelos cualitativos*: pueden considerarse apropiados en ambas tradiciones (*cuali* y *cuanti*) toda vez que lo único que reconoce dicha flexibilidad es que es imposible saberlo todo antes de empezar una investigación y que el/la tesista es lo suficientemente sensato/a como para cambiar de caballo a mitad del río si parece necesario (en lugar de persistir en una receta que se da de cabeza contra lo que sucede en el proceso investigativo).

B2.12.9. Aspectos éticos

¡Dios sabe que la psicología social, área donde me muevo más suelto, ha hecho desastres! Asumo que el resto de la práctica científica también, empezando por la investigación farmacológica (hembra alfa en el arte de la antiética) y llegando a la antropología «redentora». *Desastres*. Su fondo ha sido siempre el mismo: el carácter autoritario y elitista de la ciencia al que ya me he referido. No aburriré más con eso. En psicología social, por ejemplo, los experimentos de Milgram (en 1961) y de Zimbardo (en 1971) son paradigmáticos: con todo lo «útiles» o «interesantes» que hayan podido ser, levantan una serie importante de preguntas en términos éticos. Es a esa serie de preguntas, justamente, que este apartado pretende responder.

En lo concreto, aquí se explicitan unas normas de carácter ético que se seguirán en la realización de la investigación. A este respecto, puede seguirse a pie juntillas o en parte las definidas por alguna

institución (algún colegio de profesionales, alguna asociación como la APA, etc.) o se pueden definir *ad hoc*.

Típicamente son:

i. El derecho a participar de la investigación y a abandonarla en cualquier momento (sin dar explicaciones)
ii. El anonimato. Debe salvaguardarse la identidad de los/as participantes de la investigación en todo momento. Esto incluye: no grabarlos/as, filmarlos/as o fotografiarlos/as si no acceden explícitamente a ello, no usar sus nombres reales en ningún momento (pueden ser reemplazados por iniciales, por ejemplo) y no señalar adscripciones institucionales que puedan revelar quiénes son («El jefe de personal de la empresa X», no es un nombre, pero casi…). En definitiva, lo que aquí se defiende es que las personas participantes interesan en términos de sus características psicosociológicas, es decir, en término del «problema de la estructura social» de Wright Mills que «encarnan». (Excepción hecha para las metodologías participativas, *en las que sí interesan esas personas concretas*, toda vez que el conocimiento se genera desde y para ellas.)
iii. La declaración de que la información no se usará para otra cosa que no sea la explícitamente declarada

Todo esto suele incluirse en un *consentimiento informado*, que es un papel que los/as participantes deberán firmar (y curiosamente, ¡nunca redactar!) y que sirve de «garantía» para «ambos lados» de la investigación. No obstante esto, se pueden agregar otros criterios que parezcan pertinentes a la investigación, como no obligar a un persona a hablar de algo que no quiere o no usar la información de un modo que pueda perjudicarla.

Todo esto es muy bonito y los/as investigadores/as pueden dormir tranquilos/as sabiendo que siguen, por ejemplo, unas normas tan nobles como las de la APA, pero limita la reflexión ética a una cuestión metodológica, como si la investigación entera no implicara cuestiones valóricas. Así, yo diría, en la línea de lo que he sostenido antes, que la reflexión ética es muy anterior al estadio donde se la quiere recluir en los formatos de tesis.

Requisitos (del marco metodológico, por si se habían olvidado)

—El marco metodológico debe ser la explicitación jerárquicamente ordenada del modo en que se propone dar cuenta del problema de investigación
—Por ello, debe ser coherente con él, es decir, debe ser fácil intuir como es que puede dar respuesta a la/s pregunta/s planteada/s
—Así, debe ser *consistente*, tanto con el problema de investigación como internamente
—Cada punto del mismo debe ser *explicado brevemente*, limitándose a lo esencial, y no tratado en detalle: *el marco metodológico no es una marco teórico de metodología*
—Finalmente, cada punto —es decir, cada decisión tomada— debe ser *justificado*: así cada elemento del marco teórico debe, además de enunciado y delineado, ser «defendido» en términos de su pertinencia para dar cuenta del problema planteado

Recomendaciones

—Reflexiona acerca de cuál es la mirada epistemológica que tu proyecto contiene tácita o explícitamente: deberías continuar en esa línea
—Piensa en términos *de función*: ¿qué sirve mejor a tu pregunta? No pongas la carreta delante de los bueyes: no te declares *cuali* o *cuanti* antes de evaluar qué te da y qué te quita cada forma de entender y tratar el mundo social
—Relee tu pregunta —eje de la formulación del problema— y mira si hay ahí elementos que den pistas acerca de cómo debería ser el marco metodológico. Si está bien formulada, es muy probable que aparezcan referencias: un *constructo mediador* (discurso, narrativas, representaciones sociales, etc.), *unas unidades de información* (quiénes, qué documentos, en qué contextos), unos *criterios de inclusión/exclusión* (especificaciones de ese *quiénes*, *qué contextos/documentos/organizaciones* o *cuándo*: quién/es sí, quién/es no, etc.)

—Si no hay referencias claras, reflexiona acerca de cuál sería la forma más coherente de responder a la pregunta que has planteado: ¿cómo podría contestarse dicha pregunta?, ¿quiénes serían las personas más adecuadas para contestarla?, ¿de dónde —qué documentos, qué organizaciones, etc.— podría salir la información que buscas?, ¿qué contextos serían los más apropiados al problema?, ¿durante cuánto tiempo deberías trabajar con esas personas/en esos contextos?

—En ocasiones, la respuesta a la pregunta puede darse de diversos modos. Mantente abierto/a a opciones (que estén dentro de la perspectiva epistemológica que hayas elegido). Piensa acerca de qué método parece, *a priori*, el más adecuado, epistemológica y teóricamente, para dar cuenta de tu problema. Infórmate acerca de las características básicas de cada método: ¿qué ganarías cambiando, por ejemplo, de análisis del discurso a etnografía o a método documental? Estarás dentro del mismo «tema», pero puede que algún método muestre alguna potencialidad que te interesa. Si haces algún cambio, deberás, claro, retocar la pregunta para mantener la consistencia interna del proyecto. Recuerda que el proyecto tiene una lógica interna y que no puedes cambiar algo sin que se produzcan una serie de desajustes

—Revisa si en la pregunta hay claves que te orienten respecto del *quiénes/qué contextos/qué documentos/etc.* y el *cuántos* (las unidades de información). Es muy probable que sí. Pero también es probable que no toda la información esté ahí: deberás tomar decisiones, siempre teniendo en cuenta tu problema de investigación y la mejor forma de contribuir a su dilucidación: ¿quiénes son las personas más adecuadas para contestar a tu pregunta?, ¿qué documentos podrían dar cuenta de ella?, ¿qué criterios de inclusión/exclusión son los más consistentes con tu pregunta?, etc. Por otra parte, ¿cuál es el número «adecuado» de personas/documentos/etc. para contestar a tu pregunta? Esto suele ser algo muy difícil de contestar si no puedes decir —como es habitual en casi todas las tesis— que tu muestra será *representativa* o que la cantidad de unidades de información será definida

por el *criterio de saturación teórica*. Prepara una respuesta a la pregunta de por qué has optado por tal o cual *número*… y no por un *criterio* como la representatividad o la saturación teórica (que tienen más pedigrí científico)

—Aprende acerca de cuáles son las técnicas de recogida/construcción de información coherentes con cada método. Evalúa sin prejuicios sus pros y contras: ¿qué te da un cuestionario que una entrevista no? ¿Y a la inversa? ¿Qué tiene una observación participante que una observación no? ¿Qué problemas acarrea cada técnica? Por ejemplo, los cuestionarios tienden a ser superficiales y dejar poco margen para que la persona profundice… *pero son rápidos de analizar*. Inversamente, una entrevista te dará profundidad y riqueza de información… *al precio de un análisis muy trabajoso y a menudo desquiciante*. ¿Qué es lo que quieres/necesitas para tu investigación? ¿Qué es lo que mejor sirve a tu problema?

—Si utilizas instrumentos ya existentes, como cuestionarios o *tests*, asegúrate de que sean totalmente coherentes con tu problema de investigación: es muy común que los instrumentos utilizados no representen fielmente los conceptos tratados en el marco teórico y formulados en la pregunta. La coincidencia entre la definición teórica de los conceptos investigados y las características del instrumento que los indagará *debe ser total*. Por otra parte, asegúrate de la «calidad» del instrumento seleccionado: procedencia, antigüedad, entorno de producción, usos, resultados, «respetabilidad académica», confiabilidad, validez y demás indicadores. Puede que a alguien no le guste tu instrumento y debas defender su pertinencia y «cientificidad». Si ha sido producido en un entorno muy diferente del tuyo, desconfía: es probable que no sea adecuado utilizarlo. Si es posible, opta por *instrumentos validados* en tu contexto o en otros similares

—Considera diversas técnicas de análisis de la información. En algunos casos, no hay muchas opciones que sean consistentes con lo que has hecho hasta el momento. En otros,

hay cierto margen y para tomar una buena decisión debes conocerlas, es decir, entender qué te permiten hacer, qué problemas suelen presentar, qué tan difíciles de usar son, etc. Consulta opciones con tu profesor/a guía. Recuerda que de la técnica de análisis que propongas dependen muy directamente los «resultados» de tu investigación. También conviene leer investigaciones en que esas técnicas se hayan usado: *es la mejor forma de saber qué son y cómo se usan*

—No olvides, además de *presentar* cada elemento del marco metodológico, *justificar* su pertinencia: cada decisión debe tener alguna razón (que, mientras más sólida, mejor). Las razones para defender una decisión pueden entenderse como un recurso retórico: trata de mostrar la respetabilidad científica de las partes de tu marco metodológico y apóyate en fuentes académicamente válidas. Si estás creando cosas nuevas, prepárate para defenderlas: lo nuevo siempre es recibido con más suspicacias que lo viejo. (*The Beatles* no sacaron el *Sgt. Pepper's* en 1961 por algo.)

—Asegúrate de la consistencia interna de tu marco metodológico: cada elemento debe insertarse armoniosamente en el anterior en términos epistemológicos y teóricos

Errores comunes

—Marcos metodológicos que no pueden, globalmente, dar cuenta del problema planteado (es decir, son inconsistentes con él)

—Marcos metodológicos internamente inconsistentes, es decir, cuyas partes no son coherentes en términos epistemológicos, teóricos y/o metodológicos

—Marcos metodológicos que abundan demasiado en cada uno de los elementos que lo componen (bastante común)

—Elementos del marco metodológico no o pobremente justificados o bien justificados en base a fuentes de poca validez académica (muy común)

—No mencionar una técnica de análisis o, si es una creada *ad hoc*, detallarla de forma insuficiente

Buen ejemplo

Como he venido sosteniendo, lo esencial es formular un marco metodológico consistente, tanto internamente, como con las otras partes del proyecto. Por otra parte, es importante poder justificar cada una de las decisiones. Por eso, daré aquí un ejemplo en el que ambos requisitos están, considero, bien logrados.

Para la pregunta (que ya he utilizado como ejemplo) «¿Cuáles son las narrativas acerca de la construcción de identidad en personas que pasan o pasaron por un proceso de pérdida de visión?»:

i. Perspectiva epistemológica: *constructivista o construccionista* (dependiendo de qué marcos de referencia teóricos se tomen). La decisión se podría justificar explicando los supuestos epistemológicos de los/as investigadores/as respecto del estatus de la realidad y la posibilidad de conocerla, apoyándose, para ello, en autores/as pertinentes. Yo, por ejemplo, me he apoyado en Wittgenstein y Rorty para defender mi visión antirrepresentacionista de la práctica científica. Pero, además y respecto de la consistencia interna del marco metodológico, puede argumentarse que el enfoque narrativo es esencialmente *antirrepresentacionista*: hace énfasis en la idea de que somos nosotros/as quienes creamos y recreamos, a través de las historias que contamos en el marco de la interacción social, el mundo y a nosotros/as mismos/as. Así, las historias *son el mundo*, las historias que contamos acerca de nosotros/as… *somos nosotros/as*: no hay un mundo o un *yo* por fuera —o antes— de esas historias (que son, así, *constitutivas*). De ese modo, la perspectiva epistemológica no podría ser otra cosa que, como mínimo, constructivista
ii. Método: *enfoque narrativo*. La elección podría justificarse así: «El enfoque narrativo es adecuado cuando el problema de investigación está particularmente atravesado por la dimensión temporal, como en este caso: la pérdida de visión *es un proceso que se desarrolla en el tiempo* y no puede pensarse al margen de ello. Por otra parte, la historia que cada persona (se) cuenta es, para ella, la forma de entender dicho proceso. Así, a través de

las narrativas, podemos conocer en qué consiste dicha vivencia en términos de estructura y contenido

iii. Unidades de información: *personas adultas en proceso de pérdida de visión o ciegas que hayan pasado por dicho proceso hace no más de dos años*. Criterio de selección: *saturación teórica*. Estas decisiones podrían justificarse diciendo, por ejemplo, que no se considera que el género, el estrato socioeconómico u otras variables estén relacionadas con el proceso de (re)construcción de identidad ante la pérdida de visión y que, por tanto, no se considerarán como criterios de inclusión/exclusión (y habrá que justificar teóricamente tal concepción). Sí, en cambio, se puede argumentar que interesa que sean «adultas» ya que se considera (lo cual también debe respaldarse) que los procesos básicos de conformación de la identidad ya están consolidados (algo, claro, muy discutible). Por otra parte, los criterios temporales obedecen a que el proceso esté sucediendo o no haya sucedido hace demasiado tiempo, a fin de obtener una mayor riqueza y profundidad en el relato (y habrá que justificar por qué dos años y no uno… o tres). La saturación teórica casi se justifica sola: es un criterio sólido y respetado, pero a menudo difícil de cumplir. El problema es cuando se dice «cinco» o «seis» o los/as que sean: es un número arbitrario casi imposible de justificar. De todas maneras, pueden intentarse justificaciones pragmáticas, como la laboriosidad que supone el análisis narrativo o las limitaciones de tiempo/recursos propios de la realización de una tesis. En un terreno más teórico, puede argumentarse que no se pretende generalizar o que se trata de un estudio exploratorio que dará pie a otros de más enjundia. Pero, como digo, son argumentos fáciles de atacar

iv. Técnica de construcción de información: *entrevista narrativa* (Flick, 2007; Bertaux, 1997). La entrevista narrativa, según la definen los autores, está expresamente diseñada apara recoger historias. De hecho, se inicia con una pregunta *que demanda una historia* y, en ella, el/la entrevistador/a se limita a intentar obtener la historia completa (en este caso, desde el inicio de la pérdida de visión hasta la actualidad o hasta la pérdida total de visión). Así, el/la entrevistador/a hace (re)preguntas del tipo:

«¿Por qué no me cuenta más de esto o aquello?» y no realiza interpretaciones ni «devoluciones» de ninguna clase: su tarea es obtener la historia entera (extensión) y con el grado de detalle requerido por el/la investigador/a para cada etapa (profundidad). Así, la entrevista narrativa es plenamente coherente con la definición del problema: recoge una historia, acerca de un proceso/vivencia, tal como la cuenta una persona

v. Técnica de análisis: *técnica de análisis narrativo de Labov y Waletzky* (1967). Esta técnica permite reordenar cronológicamente los relatos originales, en términos de una serie de etapas que los autores consideran características de la mayoría de historias: *resumen*, *orientación*, *acción complicadora*, *evaluación*, *resolución* y *coda* (Labov y Waletzky, 1967, en Johnstone, 2001, p. 636 y ss.). Así, permiten el análisis de varias narrativas en términos de sus patrones estructurales (por ejemplo, todas van de una menor a una mayor aceptación de la ceguera) y de contenido (la ceguera creciente produce alteraciones en una serie de elementos relevantes de la identidad, como la autoimagen). Resulta fácil justificar la técnica: está explícitamente orientada al análisis de relatos

En este ejemplo podemos ver tanto la consistencia entre el problema formulado y la forma de «resolverlo» metodológicamente, como la consistencia entre las diversas partes del marco metodológico en sí. Por otra parte, las justificaciones que se dan para cada decisión son sólidas y defendibles antes terceros/as.

Malos ejemplos

Como he dicho en anteriores ocasiones, los malos ejemplos pueden serlo por diversas razones. En lo que aquí importa, los malos ejemplos *son el reverso de los buenos*: marcos metodológicos inconsistentes con el problema o bien internamente inconsistentes, explicaciones excesivas acerca de qué es cada cosa (por ejemplo, dos páginas acerca de qué es una entrevista episódica) y justificaciones pobres o inexistentes de las decisiones tomadas. Para ejemplificar, comentaré (no presentaré) algunos casos que recuerdo.

i. Un ejemplo burdo: plantear un problema en términos de *discurso* y sugerir una perspectiva representacionista de base y/o la *observación* cómo técnica de «recogida» de información. También, es muy común encontrar muestras que no están «a la altura» de lo postulado en el problema: por ejemplo, cuando se espera sacar conclusiones acerca de «los jóvenes del país X» y, para ello, se hacen sólo tres o cuatro entrevistas y/o aplicaciones de cuestionarios. Finalmente, es bastante habitual que las unidades de información no se hallen en concordancia con el problema de investigación: por ejemplo, porque no se enuncian determinados criterios que, *a priori*, parecen pertinentes
ii. En cuanto a la consistencia interna del marco metodológico, constituyen malos ejemplos el proponer entrevistas semiestructuradas o cuestionarios en enfoques narrativos o diseños rígidos en investigaciones-acción. Muy comúnmente, declararse constructivista/construccionista y usar una retórica representacionista: «buscar», «recolectar», «medir», «descubrir», «hallar», «resultados», «hallazgos», etc. También, no incluir una guía de entrevista para una entrevista semiestructurada
iii. Respecto de la justificación, constituyen malos ejemplos aquellos proyectos que *sólo enuncian* los elementos del marco metodológico: «La perspectiva elegida para este proyecto será la constructivista.» También los que los justifican, pero utilizan argumentos débiles («No pudimos acceder a más personas», «No sabemos manejar el SPSS», «El/la metodólogo/a nos dijo que incluyéramos esto»), argumentos no apoyados en fuentes sólidas, como en: «Utilizaremos la entrevista semiestructurada (Algún Autor Oscuro, Bajado de Internet Sin Más Criterio Que Ser El Primero En La Lista De *Google*, 2012, p. 23)». O bien «argumentos» que son, en realidad, definiciones que no explican por qué se tomó tal o cual decisión («La entrevista semiestructurada es un tipo de entrevista que…»)

En definitiva, el marco metodológico es una parte muy importante, ¡otra!, del proyecto en tanto debe dar cuenta de cómo es que se contestará a la pregunta de investigación. De este modo, si la formulación del problema está correctamente estructurada

pero no tiene un correlato consistente en el marco metodológico, el proyecto se reduce a no más que una buena idea.

Por lo demás, diría que aquí finaliza «la parte del león» de un proyecto: si se sobrevivió a esto, lo que viene, en comparación, es un camino de pétalos de rosa.

B2.13. Carta Gantt (o calendarización de actividades)

En lo importante, una carta Gantt es una promesa que nadie cumple. En lo formal, es la declaración, en formato planilla de doble entrada, de un calendario de realización de la tesis. Mi primer contacto con una carta Gantt fue a través de los formatos de tesis: ahí estaba, al final: «8. Carta Gantt». Y yo me preguntaba: «¿Qué es una carta Gantt?» Pero, sobre todo: «¿Quién fue Gantt?» *Wikipedia* me contestó, aunque quede feo admitirlo.

Yo diría que este requisito tiene más sentido en proyectos financiados que requieren un manejo estricto de los tiempos y los recursos y que suelen ser monitoreados durante todo el proceso de investigación. En esos casos, cumplir o no con unos tiempos y un presupuesto es algo muy relevante. Las tesis, en cambio, avanzan según la buena voluntad y tiempo disponible de tesistas y profesores/as guía. Buena parte de ellas se alarga hasta el fin de los tiempos…

Aun así, hay formatos que exigen una carta Gantt (o algo parecido). En esos casos, recomiendo:

i. Presentar la carta Gantt (si es a colores, mejor)
ii. Establecer unos plazos *realistas*: si no tienes tiempo ahora, ¿qué te hace pensar que más adelante será diferente? (Como regla general, la vida va de mal en peor)
iii. Cumplir con lo prometido

Pero lo que pasará es:

i. El/la tesista presentará una carta Gantt
ii. Sobreestimará groseramente sus tiempos de dedicación a la tesis
iii. No cumplirá lo prometido

En cualquier caso, la carta Gantt es la forma en que se ha instituido decir *calendarización de actividades*. En definitiva, lo que importa, es precisar los tiempos estimados de realización de la tesis, carta Gantt… o de otro modo.

B2.14. Referencias

Las *referencias* (y no *bibliografía*, si se siguen normas APA, como suele aparecer en algunas tesis) son la confesión en formato difícil de lo que Henry Miller dice bonito y fácil: que los/as escritores/as —aunque yo diría que todos/as— somos «intermediarios» que canalizamos «las corrientes de la atmósfera». En este sentido, estrictamente hablando, nunca hay nada nuevo bajo el sol: *todo sale de lo que hay*, los/as seres humanos/as somos los/as ninjas del refrito y el *revival*. Y es un gran misterio que siempre me apasionó: ¿cómo es que sale lo diferente de lo viejo? Como fuere, es aquí, en el apartado *Referencias*, donde uno detalla sus «corrientes de la atmósfera».

Para ello, obviamente, *hay normas* (¿qué esperabais, hijos/as míos/as?, ¿acaso libertad?). No, no: *hay normas*. Las más conocidas y utilizadas en ciencias sociales son las *normas APA*, pero hay otras, usadas en áreas específicas de las humanidades y las ciencias sociales: las creadas en la *Universidad de Chicago* (apropiadamente llamadas *Chicago style*) y reflejadas en el *Chicago Manual of Style* (CMOS). También está el *Harvard referencing style* (similar al sistema de la APA), el *MLA style* (*Modern Language Association of America*) (usado mayormente en humanidades) o el *ASA style* (de la *American Sociological Association*). Digo esto para hacer notar tres cosas:

i. Las normas APA no son las únicas que existen. Son sólo las más usadas en nuestro entorno (vaya a saber por qué)
ii. Son, como las demás, *códigos*, formas más o menos arbitrarias de operar, inventadas por gente de carne y hueso. Es decir: no son Palabra Santa. Por ello, no habría que tenerles más respeto que el que puedan obtener (que es algo que podemos juzgar nosotros/as mismos/as). Yo, por ejemplo, las respeto más o menos (ver mis referencias al final del libro)

iii. Hay poco debate académico en torno a por qué usamos las normas APA (y no otras) y en torno a sus pros y contras. Y yo creo que sería necesario. Por ejemplo, las normas APA indican que debe usarse el año de edición del libro utilizado, no el año de la edición original. Algo que sería mucho más sensato, me parece, en tanto permitiría «ubicar» un texto en su contexto. De hecho, yo me «salto» esa parte de las normas, como queda de manifiesto en este manual. Ser fiel al APA *style* produce aberraciones como ésta: «(Weber, 2008, p. 187)». También puede hacer que, en la lista de referencias, un libro que fue escrito antes… quede más abajo

Como fuere, e independientemente del sistema que se use, *hay que citar*. ¿Y qué es citar? Citar es confesar que uno no es el/la autor/a de tal o cual cosa (cualquier fuente de información, habitualmente textos). Filosófica y henrymillereanamente ese límite es difuso. En un sentido profundo, cuasimístico (foucaulteano), ¿qué es un/a autor/a? O: ¿qué, de lo que decimos, de lo que expresamos, podemos reclamar como 100% propio? Esto claro, remite a la cuestión de la identidad: ¿qué es una persona? ¿Dónde reside su *ser único*?

Me fui teóricamente lejos, sí, pero ahora vuelvo: no podré zanjar yo siglos de discusión acerca de qué es una persona, que la constituye en tanto tal, más coloquialmente, qué «trae» (¿sería eso lo propio?) y en qué medida y cómo es *construida*, «hecha ser», por sus circunstancias… No podré, obviamente, zanjar aquí ese debate. Además, ¿por qué habría que «zanjarlo»? Por lo demás, y, a juzgar por la cantidad de teorías sobre la identidad, no creo que sea muy zanjable que digamos...

Pero no importa: lo que aquí nos concierne es (aunque creo que sólo aparentemente) más mundano y fácil de precisar. De lo que se trata, en última instancia, es de *presentar las fuentes directas que uno ha utilizado para componer una producción nueva* (en lo que nos toca de cerca, habitualmente *un texto*). De eso se trata. Nada más.

Los/as estudiantes universitarios/as, en los primeros años, tienen serios problemas con esto: criados/as como están en un

mundo en el que las nociones de autoría, de propiedad intelectual y de materialidad se están viniendo abajo, no es extraño que les cueste comprender qué es citar, qué se debe citar, qué constituye plagio.

B2.14.1 **Intermezzo***: una reflexión y una historia*

De «nuestro lado», el de los/as *profes*, claro, aparece la dificultad de comprender que lo que aprendimos como bueno (citar) y malo (plagiar) está cambiando radicalmente y que los patrones con los que nos guiamos están quedando obsoletos y puede que ya no sirvan para entender este mundo: pretendemos, parece, juzgar el presente y el futuro con criterios del pasado, lo cual constituye una forma de cooptación en tanto pretende meter estrellas en cajas cuadradas, pasando por alto las cualidades de las estrellas (que quedan limitadas a una: la cualidad de no encajar).

Así, por honrar y querer sostener el pasado que conocimos y en el que nos sentimos cómodos/as, pasamos por alto ciertas habilidades de las nuevas generaciones. Se trata, claro, de la vieja disputa entre lo que está y lo que viene y de cómo lo que está quiere seguir estando y lo que viene habrá de sepultarlo. En todo caso, mi regla general es: «Desconfía de lo que una generación piensa de la que le sigue.»

Una vez, movilizado por este tema y en torno a algo que me pasó, escribí en mi *blog* lo siguiente:

> Hoy, en el bus de vuelta a Santiago desde Viña, tuve el privilegio de ver a una chica de unos veinte años hacer lo que parecía un trabajo académico. Digo «privilegio» porque, normalmente, sólo veo el resultado de ese proceso en forma de ensayos, monografías, marcos teóricos y otros escritos académicos.
>
> Su trabajo consistía en esto: tenía abierto un documento de texto y unos cuatro o cinco *.pdfs*. Iba y venía entre uno y otros, leyendo, copiando y pegando extractos, reordenándolos, modificándolos en parte (incluso agregando cosas ¡en la mitad de una oración!). Cada tanto, daba formato al Frankenstein: pasaba todo al mismo tamaño de letra o a la misma fuente, justificaba, ponía subtítulos o negritas y corregía pequeños errores aquí y allá. En base a ese trabajo, «escribió», por decirlo de alguna manera, unas tres páginas en cuarenta minutos. En todo caso, parecía muy concentrada: a no ser por algunas visitas furtivas a su *Facebook*, no sacó la vista de la

pantalla en todo el viaje, el ceño fruncido, las manos ágiles, notablemente ágiles. No tomó ni agua.

Yo diría que *eso* es plagiar: no citó nunca nada de todo lo que copió y pegó. Tanto lo diría que, de hecho, cuando «pesco» a alguno/a de mis estudiantes con textos así compuestos, marcha un 1 sin piedad ni papas fritas. Pero, por otra parte, reconozco *que hay alguna habilidad ahí*: no cualquiera puede encontrar documentos relevantes, copiar y pegar a mansalva sin que el texto resultante sea un *patchwork* horripilante y no dejar rastros que hagan que el/la *profe* sospeche. Hay *know-how* ahí, hay *competencias*, como les ha dado por decir ahora: no cualquiera puede hacer eso.

Pasa que *eso* no es lo que nosotros/as, la vieja escuela, entendemos como *escribir académicamente*. Entendemos *eso* como plagiar. Y, al hacerlo, pasamos por alto el hecho de que, en *eso*, algún valor hay. De hecho, quizás son ésas las habilidades necesarias para vivir en la cibersociedad: elegir sin estresarse (¡ése sí que es un mérito!) entre los infinitos recursos de *la nube* y reciclarlos para otra cosa sin dejar huellas dactilares por ningún lado. Quizás los/as que sepan hacer eso sean los machos y las hembras alfa del futuro.

En todo caso, no sorprende que no veamos ningún valor ahí: cada generación habla pestes de la que le sigue, pronostica el fin del mudo y es notoriamente ciega para ver algo de valor en los/as que la sobrevivirán. Los/as *profes*, sin ir más lejos, seguimos enseñando y exigiendo como si internet no existiera, empeñados en un modelo del siglo XVI: si por nosotros/as fuera, les pediríamos que vayan a clase con un ábaco. Y, claro, el mundo nos atropellará sin piedad.

B2.14.2 Fin de la digresión

Continuemos.

A causa de la falta de formación respecto de los modos establecidas de citar (¡nadie los enseña!), en ocasiones los/as estudiantes arrastran estas confusiones y llegan a estadios avanzados de sus carreras sin entender la diferencia entre citar y plagiar; sin tener una verdadera idea de cómo, a partir «de lo que existe» se puede crear algo nuevo. Preguntan, con razón: «Si cito y cito, ¿cuándo hablo yo?» Y, finalmente, ignoran cómo citar hasta que, la noche anterior a una entrega importante, «se meten» en internet a ver qué es eso de citar y cómo se hace… Y, claro, queda mal.

La consecuencia directa de esto es toda una serie de problemas. Algunos graves, como el plagio o los textos que no son más que montañas de párrafos citados, uno detrás del otro, en los que no hay ninguna elaboración propia; y otros no tan graves, como errores salvables en la forma de citar o en la lista de referencias.

Por ello, daré aquí algunas directrices en torno a las normas APA, en tanto son las más usadas/exigidas en los formatos de proyectos, pero lo básico ya está dicho: *hay que citar todas las fuentes*, sean las que sean. Por posible, es posible citar todo, ¡hasta *chats* y *mails*! Insisto: todo, absolutamente todo, es citable. Las normas APA, por ejemplo, son un libraco de casi 300 páginas… y tienen espacio para todo.

No hay excusa para no confesar de dónde se ha sacado cada idea, cada extracto de texto, cada concepto, cada información, cada fecha, cada dato… En concreto, lo que hay que citar es *todo aquello que no sea generado por nosotros/as mismos/as*. ¿Y qué es «lo generado por nosotros/as mismos/as»? *Nuevas relaciones* entre viejos conceptos y teorías; *nuevas ideas*, *nuevos métodos*, *reformulaciones* y *críticas* a modelos teóricos… Pero, sobre todo, lo que yo llamo «el pegamento»: esa forma particular y única de mezclar lo que existe con lo nuevo, de un modo personal, y que, con suerte, ordena «las corrientes de la atmósfera» de una forma original y desafiante.

Lo demás, *debe citarse*. Y hay dos formas de ver ese «debe»: *la policíaca* y *la empática*. Policíacamente, las normas APA (u otras) operan como un mandato legislativo, ¡otro!, de la práctica científica. Así, hay toda una serie de consecuencias (castigos) asociadas a las desviaciones a la norma: desde el 1… hasta la anulación de un grado académico (en los casos en que se detecta plagio *a posteriori* en una tesis). De este modo, quienes regularmente operamos como garantes de la «cientificidad» de los proyectos y las tesis tenemos en las normas APA otra herramienta más (por si hacía falta) del control social.

Empáticamente es más bonito: con todo lo discutibles que sean las normas APA (u otras), no creo que sea justo ni esté bien que uno haga, deliberadamente, pasar por propio algo ajeno. Creo que el esfuerzo y el trabajo de los/as demás *deben valorarse* y la cita y la referencia hacen eso: *mostrar el valor del trabajo de otros/as*. Así, además de policíacamente, los sistemas de citas y referencias operan como un medio de reconocimiento hacia los/as demás.

Vayamos a lo concreto. Específicamente, el citar fuentes puede pensarse en dos niveles (que son, además, dos lugares diferentes del proyecto): *las citas en el texto* y *la lista de referencias*. Veamos.

i. A lo largo del texto (en este caso, del proyecto), se deben ir consignando todas las fuentes utilizadas para construirlo. Insisto: *todas las fuentes*. Importantemente, lo que se cita es la fuente (libro, *paper*, etc.) *que fue consultada*. A este respecto, suelo decir a mis tesistas: «Cita el texto que tuviste en la mano.» Pueden citarse, *aunque de otro modo* llamado «cita de cita», autores/as que aparecen en los textos consultados, ya que los textos de aquellos/as autores/as no fueron revisados de forma directa y no se puede dar fe de su contenido. Habitualmente, la cita se inserta *tras* el dato, concepto o información en uso y contiene, en un paréntesis, el apellido del/de la/de los/de las autor/a/es/as, seguido de una coma y un espacio, tras lo que se consigna el año de edición del texto utilizado y, si la cita es textual (por tanto, aparece entre comillas), el número de página en que se halla dicha cita. Esta regla general varía levemente en algunos casos que veremos más adelante. En todo caso, esto debe hacerse *en todas las partes incluidas en el proyecto*, aunque es más frecuente en la contextualización/fundamentación, en la relevancia y en el marco teórico
ii. Las referencias. Insisto: es *Referencias* y no *Bibliografía*. Las referencias son un apartado que se inserta al final del proyecto y consiste en una lista, ordenada alfabéticamente según los apellidos de los/as autores/as de los textos consultados, en la que se consignan *todas* las fuentes utilizadas. Es decir, la lista debe ser *exhaustiva*. ¡Pero nada más que las utilizadas! Así, en la lista *deben estar todo las fuentes citadas a lo largo del proyecto…* ¡y nada más! Por tanto, la lista *no debe contener fuentes que no se usaron de forma directa en la composición del proyecto*. Eso es, digo yo, «engordar» las referencias con la intención de hacer creer que uno usó más fuentes de las que en realidad usó. Veremos más adelante el formato exigido por la APA para la lista de referencias

En su conjunto, citas y referencias se utilizan, en primer lugar, para certificar la veracidad de lo citado (aunque no conozco a nadie que vaya a la fuente citada para cerciorarse de que lo citado es fiel al original…). La lectura de proyectos en particular pero de textos académicos en general sería una tarea inacabable: revisar cada cita para confirmar

su veracidad llevaría siempre a otra cita y a otra cita y a otra cita… hasta el infinito o la locura. Borges o Kafka deberían haber escrito sobre esto. En ese sentido, las citas están ahí para certificar, *aunque lo normal es confiar*, entre otras cosas porque los/as profesores/as guía, habitualmente, tampoco tienen tiempo para más. Por otra parte, y más comúnmente, las citas operan como puntos de referencia para lectores/as que quieren profundizar en algún concepto o teoría determinado/a: es muy habitual que los/as lectores/as vayan a la lista de referencias para ver en qué texto está algo que les interesó.

Para finalizar la introducción al tema, algunos datos básicos a tener en cuenta:

i. La cita patrón es: (Apellido del autor/a, año de edición del texto). Por ejemplo: (Reynals, 2009). Si la cita es textual, va entrecomillada, y se consigna el número de página en que se encuentra: (Reynals, 2009, p. 32)
ii. Si son tres o más autores/as, se los/as cita *in extenso* la primera vez: (Richardson, Lewis y Rollins, 2003). Luego, se cita sólo al primero, y se agrega «*et al.*», en cursiva (porque es latín para «y colaboradores»). También se puede poner «y cols.» (sin cursiva porque es castellano… y uno queda menos pituco/a): (Richardson *et al.*, 2003)
iii. A veces verás las expresiones latinas «*op. cit.*» e «*ibíd.*» en los textos (como éste que estás leyendo). Son abreviaturas de, respectivamente, *opus citatum* (la obra citada) u *opere citato* (de la obra citada) y de *ibídem* (en el mismo lugar). La primera se usa cuando se cita un texto que ya ha sido citado antes. Por ejemplo, si ya cité el texto Richardson *et al.*, escribiré: (Richardson *et al.*, *op. cit.*, p. 45). La segunda («*ibíd.*»), se usa cuando la fuente que se quiere citar es la última que hemos consignado. Es decir que, si se cita usando «*ibíd.*», se estará haciendo referencia a la última fuente citada. Por ejemplo, si vengo trabajando el mismo texto —lo cual es muy común— y acabo de citar el trabajo de Richardson *et al.*, la próxima vez podré consignar (Richardson *et al.*, *ibíd.*, p. 67), si, claro, no cité otro trabajo «en el medio». También, a veces, hay quienes no escriben el apellido y sólo ponen *ibíd.* y la página, si corresponde: (*ibíd.*) o (*ibíd.*, p. 10)

iv. Las citas textuales de más de 40 palabras se consignan de un modo especial: con una letra de menor tamaño, una sangría de mayor tamaño y sin comillas. En ocasiones el margen derecho también es más grande, aunque yo prefiero esta forma:

> On *Scar*, his eighth album, Henry follows his other obsession down the rabbit hole: the myriad ways in which sound and texture can become musical instruments themselves in order to paint a song properly. *Scar*, his highly textured sonic meditation on love and its twisted redemptive power, features a list of highly visible musicians that help make this the album Henry's been trying to make his entire adult life (Allmusic, 2012).

v. Las notas al pie, en APA, *no se usan para citar*. Se usan para proveer aclaraciones o profundizaciones de un tema en particular y deberían poder no leerse sin perderse mucho del texto original. La idea es que, quien quiera profundizar o requiera más detalles, lea la nota; pero, que quien tenga suficiente con el cuerpo del texto no se pierda nada vital por no leerla

vi. En las referencias las cosas son más complicadas porque dependen del tipo de fuente. Empecemos por los libros. La forma más fácil de mostrar la estructura de la referencia es con un ejemplo:

Richardson, I., Lewis, O. & Rollins, B. (2003). *Introducción a la anatomía humana*. Buenos Aires: Medical.

Nótese que los nombres de los/as autores/as se separan por comas (no por puntos y coma), que después del paréntesis que contiene el año de edición hay un punto, que el nombre del libro está en cursiva, que se cita el «lugar» (la ciudad), seguido de dos puntos, y que no se pone «Editorial Medical», sino sólo «Medical»

vii. Para capítulos de libros:

O'Riordan, D. (1997). Convenciones de transcripción. En van Dijk, T. (Comp.), *El discurso como interacción social. Estudios sobre el discurso II: Una introducción multidisciplinaria* (pp. 442-444). Barcelona: Gedisa.

Nótese que se agrega «Comp.» (por «Compilador/a») o «Coord.» (por «Coordinador/a»), que es el nombre del libro —no del capítulo— lo que va en cursiva y que se agregan los números de página en que se encuentra el capítulo

viii. Para *papers* (publicaciones periódicas):

O'Connell, D. & Kowal, S. (1994). Some current transcription systems for spoken discourse: a critical analysis. *Pragmatics*, *4*(1), 81-107.

Nótese que es el nombre de la revista lo que va en cursiva, que se consigna el volumen (en cursiva) y el número (entre paréntesis) de la revista. El número, a veces, es una estación —Verano— o un mes —Mayo—. Se incluyen los números de página en que se encuentra el artículo en dicha revista

ix. Para publicaciones periódicas *online*, se procede igual, sólo que, al final, se agrega el *link* «raíz» de la publicación en que se encuentra el texto:

Martín-Baró, I. (1986). Hacia una psicología de la liberación. *Boletín de Psicología*, *22*, 219-231. Recuperado de: http://www.uca.edu/revista

Nótese que el *link* no lleva directamente al artículo, sino al sitio *web* de la publicación que lo editó. Por lo demás, puede pasar que cuando alguien vaya a buscarlo el artículo ya no esté allí: un gran desafío que internet ha puesto a los sistemas de citas y referencias (y está actualmente en debate: internet es mucho más dinámica, volátil y flexible que un sistema de citas…)

Otras fuentes habituales en los proyectos son las tesis, las ponencias en congresos y las fuentes institucionales. Para enterarse cómo lidiar con ellas, sigue estas instrucciones:

i. Ve a la biblioteca. (Es un lugar donde suele haber acumulada y ordenada una serie de objetos que cada vez se usan menos. No, no están en internet: tienes que levantarte, caminar por el mundo real y pedir los objetos a una persona de carne y hueso. Sí, tanto las personas como los objetos *son entes tridimensionales*.)
ii. Pide la última edición del *Publication Manual* de la APA
iii. Busca lo que necesitas
iv. Úsalo… y trata de recordarlo
v. Consúltalo cuando te haga falta
vi. Fin de las instrucciones

Requisitos

—Deben seguirse las normas para citar fuentes que el proyecto determine. Generalmente son las normas APA, pero podrían ser otras. (Me referiré a las normas APA en lo que sigue.)

—Debe citarse en el texto *toda fuente utilizada* para componer el proyecto. No hacerlo, es decir, hacer pasar como propio algo generado por otras personas constituye plagio y puede acarrear consecuencias muy severas (de las cuales las más benévola es un 1 en tal o cual entrega del proyecto)

—Se considera que uno está usando una fuente tanto cuando *parafrasea* («En ese sentido, Rivera considera que este concepto ha sido poco difundido debido a…»), como cuando *cita textualmente* («En ese sentido, Rivera considera que: "Este concepto ha sido poco difundido debido a…"»). En ambos casos *debe consignarse la fuente*. La diferencia en el modo es que en el segundo caso se incluye, en la cita, el número de página en que se encuentra el extracto citado

—Yo recomiendo que la cita se consigne *inmediatamente después* del concepto, de la teoría, del dato, etc., utilizados/as. A veces la cita aparece antes: eso no está necesariamente mal. Lo importante *es que no esté «lejos»* de aquello que se está queriendo respaldar. Si no, el lector/a no sabrá a qué hace referencia la cita: si a un párrafo, a un concepto concreto, a toda una sección, etc.

Recomendaciones

—Aprende a citar *a tiempo*: te ahorrará apuros, dolores de cabeza y doble trabajo. No hace falta saberse las normas APA de punta a punta: *es un material de consulta*. En ocasiones, es más útil obtener una guía rápida, de fuente confiable, que contenga las cosas básicas y más usadas (que son muy pocas)

—Aprende a citar *antes de empezar a escribir*, no después. Lo habitual es considerar que esto es algo poco importante que se puede hacer al final. El resultado de esa creencia es proyectos

mal citados y mal referenciados. En mi experiencia, *cuesta lo mismo citar bien que citar mal.* ¡Implica el mismo esfuerzo! Quien no sabe citar y va improvisando… igual… *algo pone*: un paréntesis, el apellido, una inicial, un *link*, una nota el pie… Todo eso toma trabajo… *y es trabajo perdido que habrá que rehacer*. Por eso, mejor acertar de entrada que hacer dos veces las cosas. Según la casuística que manejo, si hacen lo que digo, la ansiedad baja en un 14% y las consultas psiquiátricas por parte de tesistas en un 9%

—Si estás mal de tiempo, aprende a citar/referenciar sólo cuatro cosas: libros, capítulos de libros y *papers* (*online* o en papel) y documentos institucionales (de la ONU, de la CEPAL y cosas así). Ahí tienes el 90% de lo que necesitas saber. Si a eso sumas las citas de más de 40 palabras, casi tienes el 100%

—No uses programas informáticos o *webs* para hacer la tarea: habitualmente los resultados no son buenos y tu cerebro se reblandecerá. Los efectos son similares al uso y abuso del *PowerPoint*. Si te gusta el futuro más que el pasado, ignora este consejo

—Ve armando la lista de referencias a medida que citas: si no, puede que esos textos se te pierdan de vista, los devuelvas a la biblioteca o a quien te los prestó… y no los tengas a mano cuenda quieras referenciarlos

—Como dije, las normas APA son un código, es decir, *una convención*, y no hay que tenerles más respeto que a cualquier otro código. Así, si pretendes iniciar la revolución con tu proyecto, aconsejo, primero, *mide tus fuerzas*: ¿estás en un entorno en el que una afrenta a las normas de citación puede ser considerada causal de desaprobación? Y, segundo, si decides hacerlo, como he hecho yo en mis *Referencias*, especifica qué has alterado y por qué. Como regla general, a medida que uno se hace viejo —que es mi caso— o más académicamente prestigioso —que no es mi caso—, tiene más margen para hacer estas cosas y también le importan menos las consecuencias. En una instancia de tesis puede que el margen para la revolución no sea muy amplio en según qué contextos… En todo caso, no te autoflageles por una

cuestión menor: hay cosas más importantes en un proyecto para mostrarse desafiante

Errores comunes

—Citas y referencias consignadas sin base en ninguna norma reconocible

—Errores de todo tipo en las citas. Falta… de comas, de espacios, de números de páginas. Sobra… de iniciales de nombres de autores/as, de *links*, de nombre de editoriales (nada de eso va en las citas)

—Errores en la lista de referencias: listas no ordenadas alfabéticamente, listas incompletas. Hay dos pecados. Uno: autores/as citados/as en el proyecto que no aparecen en la lista. Es el pecado de la ignorancia. Dos: listas «engordadas», es decir, fuentes en la lista de referencias que no aparecen en el texto o bien aparecen fuentes citadas sin un grado de especificidad adecuado (como cuando se ponen las obras completas de Freud para respaldar un solo concepto). Es el pecado de la petulancia o, más comúnmente, de la deshonestidad intelectual

—En un sentido general, citas o referencias no acordes a las normas exigidas: los errores de los que he sido testigo son inclasificables

Buenos ejemplos y

malos ejemplos

En este caso, creo que con los ejemplos que he detallado más arriba debería ser suficiente. Ésos… son buenos ejemplos para los tipos más habituales de fuentes. Para orientarte, también puedes mirar las referencias de este libro: he tratado de componerlas bien para que no me digan que digo una cosa y hago otra… Para todo lo demás, sigue las instrucciones que presenté antes:

i. Ve a la biblioteca
ii. Pide la última edición del *Publication Manual* de la APA
iii. Busca lo que necesitas

iv. Úsalo… y trata de recordarlo
v. Consúltalo cuando te haga falta

Por otra parte y evidentemente, los malos ejemplos son cualquier cosa que no se conforme a la norma (como siempre). En este caso, desde un punto faltante… hasta aberraciones como ésta (que, juro, no me he inventado y formaba parte de las referencias de un ensayo): «Texto de análisis de discurso, disponible en fotocopiadora de la Universidad X, sede X.» El/la que quiera entender, que entienda.

En fin, citar fuentes es un trabajo de hormiga: no es algo difícil de hacer (como formular un problema de investigación o escribir un marco teórico): basta con destinarle cierto tiempo y concentración. Lo importante aquí no es el *cómo*, sino el *qué*. Citar es la expresión visible de una función importante y de una actitud noble: saberse humano/a y limitado/a, reconocer y agradecer el trabajo de los/as demás y aceptar que estamos hechos/as de «corrientes de la atmósfera».

Lo demás es delirio de grandeza… o plagio.

B2.15. Anexos

En este apartado, ¡el último!, se anexan, justamente, diversos documentos que, para facilitar la legibilidad, no se incluyen en el «cuerpo» del proyecto: modelos de los cuestionarios o tests empleados, transcripciones de entrevistas, formatos del consentimiento informado, notas de campo, fotos, un *cd* con algún tipo de información relevante (como videos o *scans* de cuestionarios contestados), etc. En ocasiones, hay profesores/a que sugieren que parte de la presentación de resultados, si es muy detallada y farragosa, se incluya aquí (algo con lo que no estoy de acuerdo, en todo caso).

Mi idea genial (Bassi, 2014b) a este respecto es que los anexos empiecen a adjuntarse en *cd* o en un *pendrive*: la ciencia no justifica tanto árbol talado. Considérese que, habitualmente, se imprimen muchas copias de proyectos y de tesis y que, cada una, es una pila de papel que tiene una vida útil muy corta. Así que, sugiero, modestamente, acusar recibo de que estamos en el siglo XXI.

B2.16. Un comentario respecto de los proyectos de tesis teóricas

Las tesis teóricas son, más que nada, *el desarrollo fundado de un argumento* y, por ello, se hallan muy vinculadas a la filosofía como disciplina. Los proyectos para tesis de este tipo, en general, contienen los mismos elementos que los proyectos para tesis empíricas revisados hasta aquí (aunque toman, como veremos, un cariz diferente). Sí se diferencian más sustancialmente en cuanto al aspecto metodológico: en las tesis teóricas, habitualmente, no «se va a ningún lado a preguntar nada a nadie», por así decirlo. Más bien, uno se sienta, lee (mucho), toma té o café, piensa y escribe. Más formalmente, una tesis teórica supone el avance de una *tesis* (en su sentido original de *proposición*), en base a fuentes (que, más que nunca, tienen que ser firmes como un *bulldozer*). De ese modo, el proyecto debe explicitar cuál será esa *tesis* (ese argumento, esa propuesta) y cómo habrá de fundamentarse: ése es su propósito básico.

Así, habitualmente los problemas de investigación para una tesis teórica son «lagunas teóricas», como he dicho antes, reformulaciones o críticas a conceptos o teorías, o bien relaciones nuevas entre conceptos establecidos que permitan nuevas comprensiones. Dichos problemas deben construirse en la misma medida en que se construyen los problemas empíricos, sólo que, como es de esperar, en general, el peso de los elementos contextuales en dicha construcción es menor (por eso suele usarse más el término *fundamentación* que *contextualización*). Así, los problemas se construyen en base a un análisis teórico, es decir, *bibliográfico* (libros, *papers*, etc.) *y documental* (documentos secundarios).

Por su parte, la formulación del problema no suele presentar mayores dificultades, a no ser respecto de la pregunta, que casi siempre cuesta formular. No así el objetivo, que va en la línea de *sugerir*, *proponer*, *criticar*, *comparar*, *analizar críticamente*, etc. En cuanto a la relevancia, se puede decir que el argumento más común es de tipo teórico («Esto no está dicho/teorizado»), aunque ese argumento puede llevar a otros de tipo práctico (como contribuir al rediseño de cierta política pública o sentar las bases teóricas para cierto tipo de práctica).

Las diferencias sustanciales, decía, están en lo que respecta a lo metodológico (por eso puse *Marco metodológico* entre signos de pregunta cuando presenté las partes de este tipo de proyectos). En primer lugar, ¡no tengo claro *que haya un método* en el sentido convencional! Son preguntas muy comunes: «¿Cuál es el método para las tesis teóricas? ¿Qué pongo ahí?» Ignoro si esto está precisado en el campo de la filosofía —imagino que sí— pero en cuanto a las ciencias sociales el tratamiento de este tema en los manuales de metodología es muy limitado.

Empezaré por decir que, del esquema que propongo aquí, considero que podría mantenerse la *perspectiva epistemológica* toda vez que *alguna* posición epistemológica tendrá el/la tesista, por ejemplo, respecto del estatus de los textos que se usará: ¿cuál es la relación de esos textos con la realidad que dicen describir? Más generalmente, el/la tesista bien puede querer explicitar cuáles son sus supuestos epistemológicos y/o políticos acerca de la investigación en general o la suya en particular. El *tipo de investigación* parece innecesario, más aun si se sigue la jerarquización de Hernández Baptista *et al.* que he comentado y criticado antes: si seguimos al tótem, toda tesis teórica debería ser *exploratoria* (en tanto se espera que se «diga algo nuevo» a nivel teórico) y, por definición, *descriptiva*. Por lo demás, no habrá, claro, *definición de variables* ni de *hipótesis*.

En cambio, sí podría pensarse en mencionar unas *unidades de análisis* y su justificación, en la línea de lo que presenté para los proyectos de tesis empíricas: ¿qué/cuántos textos/documentos utilizaré?, ¿cómo los obtendré?, ¿cómo los seleccionaré?, ¿cómo defenderé mis opciones por sí o por no? En definitiva, los criterios de inclusión/exclusión deberían definir los textos y documentos a analizar. En cuanto a la *técnica de recogida/construcción de información*, y como consideran algunos autores/as que repasaré luego, puede afirmase *que se solapa con el método global mismo* ya que en una investigación teórica *no hay más método* que el uso de textos/documentos. De hecho, dichos autores consideran al análisis bibliográfico o documental *como una técnica de recogida/construcción de información*, a la par de la entrevista o el *focus group*. Así, explicitar una técnica de recogida/construcción, entiendo, sería redundante.

Lo importante viene a la hora de la *técnica de análisis* o del *procedimiento*. ¿Cómo podría avanzarse, en el proyecto de tesis, una forma de análisis o un procedimiento? ¿En un sentido más general, ¿cómo podría decirse algo más honesto que: «Leeré muchos textos/documentos, presentaré lo que dicen respecto de mi problema de investigación y luego haré una propuesta teórica»? Al parecer, el problema es *la discrecionalidad* —la arbitrariedad— con la que tal análisis se realiza.

Angell y Freedman (1953, p. 292) se preocupan: «¿Cómo sabemos si otro científico verá los mismos datos en el documento?» Pregunta representacionista donde las haya, por lo que me tiene sin cuidado y a la que podría responder: «No lo sabemos… *y no importa.*» Valles (1999, p. 130) también se preocupa por «la interpretabilidad múltiple y cambiante del material documental». Evidentemente, estas preocupaciones desaparecen si se es mínimamente antirrepresentacionista (y si se es rortyano como yo, hacen sonreír, por lo cándidas).

A este respecto, es interesante (re)leer a Blaxter *et al.* (*op. cit.*, p. 36-37):

> Muchas personas que investigan por primera vez tienden a pensar que les corresponde determinar «la verdad» sobre un hecho o un tema concretos. Pretenden descubrir «los hechos» y «probar» (o tal vez refutar) un determinado argumento. Creen que pueden ser «objetivos» cuando investigan y que los otros se admirarán cuando presenten sus hallazgos. (…) En vez de esperar «descubrir la verdad», piense en términos de «rigor», «responsabilidad», «profesionalismo» y «honestidad». (…) Investigar significa hacer algo que sea lo suficientemente bueno.

En otras palabras, y como ya sugerí en el apartado epistemológico, reemplazar la idea representacionista de «correspondencia con la realidad» por otras (infinitas) ideas que ayuden a establecer qué hacer a la hora de tratar las fuentes seleccionadas. Así, no habrá problemas en aceptar que seleccionar, analizar, ordenar y criticar textos y documentos a fin de proponer algo nuevo y personal *es una tarea eminentemente comprensiva y subjetiva* (es decir, contingente y situada). *No se puede esperar otra cosa.*

De ese modo, repito que al momento de explicitar cómo se analizará la información para avanzar una tesis (si hubiere que

hacerlo) dudo que se pueda decir algo más honesto que esto: «Seguiré mi buen criterio para presentar lo que se ha dicho acerca del problema de investigación que he construido y luego propondré una tesis original.» No veo cómo se podría describir mejor el *cómo* de esa tarea. Sí se puede, claro, ser más preciso/a, detallando, por ejemplo, que se seleccionarán las partes pertinentes de los textos o que se seguirá un orden lógico en su presentación, pero no veo el aporte de una especificación de ese tipo.

B2.16.1. Algunos antecedentes

A pesar de estas cuestiones, que requieren discusión, la literatura metodológica, como dije antes, ha sido notablemente parca al tratar este tipo de investigaciones. Veamos algunos aportes.

Carlos Sabino (1996) habla de «diseños bibliográficos». Señala, en la línea de lo que vengo diciendo, que «no existe un camino preestablecido para el uso de la información bibliográfica» (p. 98), aunque sí indica los pros y contra de tal fuente de información y menciona «algunas tareas básicas que se realizan en la mayoría de los casos». El pro es que el/la investigador/a tiene acceso a mucha más información de la que él/ella podría obtener por sí mismo/a (algo no menor). El contra, que no puede dar fe de la fiabilidad de tal información. Por mi parte, acepto que utilizar documentos ya existentes amplía el horizonte del/de la investigador/a, aunque objetaría que lo mismo podría decirse de un marco teórico en una tesis empírica. En cuanto al contra que menciona Sabino, diría que no poder dar fe de la fiabilidad de las fuentes no es una «debilidad» que pueda achacarse solamente a este tipo de trabajos: ¡podría achacarse a toda la práctica científica! Incluso en los casos en que se hace uso de fuentes académicamente validadas y rigurosamente seleccionadas, *la fe juega un rol vital en la práctica científica*: nadie, pero nadie-nadie, confirma por sí mismo/a cada cosa que da por buena en su investigación. Más bien, lo habitual es cierto dualismo: ser poco puntilloso/a respecto de la fiabilidad de los/as autores/as o teorías que no nos caen en gracia… y muy benevolentes con los/as que sí. Como fuere, y para variar, el pro y el contra son discutibles.

Pero pasemos a algo más importante: las «tareas básicas» (p. 98 y ss.). Primero, hay que «conocer y explorar todo el conjunto de fuentes que puedan sernos de utilidad», haciendo una búsqueda en «bibliotecas» y «bases de datos». Segundo, se deben elaborar fichas del material seleccionado, anotando lo que resulta relevante de cada fuente. Tercero, ordenarlas en base a un «esquema o plan de exposición», es decir, jerarquizarlas y ubicarlas en lo que yo llamo «línea argumental». Finalmente, habrá que elaborar «puntos de vista» propios acerca de la información tratada, algo muy vinculado al punto anterior y que alude a que hacer una tesis teórica *no consiste solamente resumir lo dicho* respecto de un tema, *sino elaborar algo propio* a partir de allí.

Valles (*op. cit.*), por su parte, coincide con Sabino en dar al uso de documentos estatus de método y habla de «estrategia metodológica» y de «investigación documental» (p. 109). Valles destaca, como lo harán otros/as autores/as que mencionaré a continuación, la prácticamente infinita variedad de lo que puede considerarse un *documento*: «El término *documento* se refiere a la amplia gama de registros escritos y simbólicos, así como a cualquier material y datos disponibles» (Erlandson *et al.*, 1993, en Valles, *op. cit.*, p. 120). Y menciona, entre muchos otros (p. 120 y ss.): «relatos periodísticos», «obras de arte», «fotografías», «periódicos», «folletos», «agendas», «audio y videocintas», «apuntes de estudiantes», «discursos», «canciones», «novelas», «informes y estadísticas oficiales», etc. Curiosamente, no menciona libros u otros textos académicos.

Por su parte, Blaxter *et al.* (*op. cit.*, p. 205 y ss.) y Angell y Freedman (*op. cit.*) no hablan de un *tipo de investigación* (o de tesis, o de proyecto). Tampoco de un *método*. Se ocupan del uso de documentos en tanto fuente de información, es decir, como una estrategia para «recolectar» o «reunir» datos. Tiene sentido: en lo que aquí concierne, el uso de documentos no es exclusivo de las tesis teóricas, por ejemplo, se usan documentos en investigaciones discursivas o en etnografías. A pesar de esto, el uso de documentos es particularmente destacado en las tesis teóricas porque es, por lo general, *la única fuente de información utilizada*. Veamos los aportes de cada autor/a.

Angell y Freedman destacan, como antes Valles, la amplitud de lo que puede entenderse como *documento*: desde «registros de

tribunales» y «memorias de diplomáticos» (!) hasta «cartas» y «diarios personales». Por otra parte, «datos de registro» emitidos «por gobiernos, empresas y agencias privadas», tales como partidas de nacimiento, casamiento o muerte; registros escolares, delictuales o de votaciones; «datos de hospitales y seguros», información acerca de la vida laboral; etc. «La lista podría ampliarse casi indefinidamente», dicen los autores (p. 295). A pesar de esto, en un proyecto de tesis teórica *lo habitual es que esta amplitud apenas se explote*: los/as tesistas suelen apoyarse sólo en textos y *papers*.

Volviendo a los autores: lamentablemente, la única utilidad que parecen intuir en estos documentos *es la (cor)relación de variables*: todos los ejemplos —el clásico estudio de Durkheim sobre el suicidio entre ellos— no van más allá de eso y de lo que se pueda extraer de tal relación. Durkheim, por ejemplo, extrajo que los miembros de las «agrupaciones sociales» menos cohesionadas se suicidaban más. Excluyen los autores, así, a los *estudios interpretativos* (cualitativos) en base a documentos.

En esa línea, digamos, positivista (después de todo, el libro es de 1953 y los compiladores Leon Festinger y Daniel Katz), los autores se preocupan (p. 291), al igual que Valles (*op. cit.*, p. 132 y ss.), de «la representatividad», «la adecuación» y «la confiabilidad» de los documentos; así como de «la confiabilidad de la interpretación» por parte «del analista». Tales preocupaciones no son del todo infundadas: si un/a tesista habrá de usar, como única *base* de su investigación, documentos que él/ella no generó, habría de preocuparse de estas cuestiones: habría de establecer algún criterio por el cual un u otro libro, un u otro documento «es digno» de ser usado en la investigación. Esta cuestión es altamente subjetiva, claro está, *pero debe ser pensada y explicitada*: por qué este/a autor/a?, ¿por qué éste/a no?, ¿por qué este texto/documento?, ¿por qué éste no? Las respuestas, claro, deberían ir vinculadas al problema de investigación y a la tesis que se intenta proponer. Por lo demás, en la selección de fuentes, se aplican, entiendo, los mismos criterios de rigurosidad a los que me he referido al hablar del marco teórico de un proyecto de una tesis empírica.

Blaxter *et al.*, por su parte, coinciden en la idea de la diversidad de documentos, y sí incluyen como tales a «libros y revistas» (p.

206), algo, a mi juicio, vital. Posteriormente (p. 209), listan algunas razones para utilizarlos (que bien podrían ser las razones para hacer una tesis teórica). Me detendré en tres: «Porque recolectar datos primarios es difícil, lleva tiempo y resulta caro» (una de las razones por las cuales se hacen tantas tesis teóricas a nivel de pregrado); «Porque es lógico usarlos, si (…) los datos ya existen en algún lugar» y «Porque puede arrojar(se) luz sobre los datos primarios o completarlos.»

Esta última razón es, como he insinuado, muy importante: si se decide trabajar con documentos, *hay que agregar algo* a la «conversación», como diría Rorty: *una tesis teórica no puede ser un resumen*. Trataré ésta y otras cuestiones a continuación.

B2.16.2. Particularidades de los proyectos de tesis teóricas

Yo diré que «el método» de una tesis teórica, si se lo puede llamar así, consiste en leer mucho, pensar qué puede uno agregar a la conversación, ver cómo podría respaldar ese punto de vista… y escribirlo. No suena muy científico, ya lo sé, *pero es lo que se hace*. Después de todo, ¡es en lo que consiste la filosofía como disciplina! En *conversar*, diría Rorty. Como fuere, si alguien se viere obligado/a «poner un método» porque el formato así lo exige, yo diría que, en la línea de lo propuesto por Sabino y Valles, es *el análisis bibliográfico y documental*. Respuesta de compromiso que me convence sólo parcialmente porque pasa por alto lo más importante: que una tesis teórica implica *hacer algo* con esos libros y documentos y no, simplemente, revisarlos… Ese «algo» es, claro, analizar críticamente, discutir, objetar, proponer, etc., es decir, justo aquello que no se puede precisar del todo.

Lo que sí está claro es que hay dos elementos que son diferentes: en los proyectos de este tipo suele exigirse, además de lo que precisé antes (*perspectiva epistemológica*, *unidades de información*, etc.), un *estado del arte* y una *línea argumental* o *desarrollo argumental*. Veamos.

i. El estado del arte es el resultado de una investigación bibliográfica/documental (típicamente libros y *papers* relevantes, aunque podrían usarse una amplia gama de documentos) y opera

como una declaración: «Esto es lo que está dicho acerca de mi problema de investigación.» Debe basarse, evidentemente, en fuentes sólidas y pertinentes al problema investigado. Esto es vital: una revisión insuficiente, poco rigurosa o que no considere textos/documentos básicos, parte con pies de barro toda vez que el estado del arte opera como punto de partida para la argumentación o defensa de la tesis (en el sentido de propuesta). Y ya se sabe que de premisas falsas o sobre pies de barro… Para la tarea de armar un estado del arte respetable es útil, como he sugerido, consultar a los/as machos/hembras alfa del asunto: es (muy) contraproducente que alguien nos diga, mal y tarde, que tal o cual autor/a o documento era «ineludible» o que lo que uno se dispone a proponer está más propuesto que acabar con la desigualdad en el mundo. En base a ese material, uno debe «presentar», cronológica o lógicamente, «un mapa de lo que existe» que opera como punto de partida para un aporte propio. Dicho feo, el estado del arte *es un resumen*, aunque, a nivel de tesis de pre- y posgrado se espera que sea *un muy buen resumen*. En este sentido, la Rubia dice que, en el estado del arte, uno «pone a dialogar» a los/as autores/as, es decir, no sólo los/as presenta (los/as resume), sino que va entrelazando sus aportes de un modo personal. Si le creen —y no veo por qué no habrían de hacer algo tan noble— para el estado del arte rigen las mismas condiciones que para el marco teórico, con la excepción de la función que cumplen en el proyecto o la tesis

ii. La línea argumental —o desarrollo argumental— es la enunciación de los argumentos que serán esgrimidos, su orden y sus fuentes. Aquí, evidentemente, otra vez, el carácter retórico de la ciencia. En lo importante, se debe listar una serie de afirmaciones que van desde lo que se estableció como *estado de cosas* (en el estado del arte)… hacia lo que habrá de sugerirse (*tesis*). Un buen ejemplo de esto es el que caractericé como «buen ejemplo» en la sección dedicada a la contextualización/fundamentación: aquél de los sueños y la sistémica y esa «laguna» que hay ahí. En lo concreto, la línea argumental toma la forma de una secuencia de argumentos fundados y respaldados (tal como se ve en aquel ejemplo), entrelazados lógicamente, que avanzan

> desde el estado del arte… hacia la proposición de una tesis que resulta novedosa en algún sentido: abre un campo, objeta teorías existentes, las amplía, relaciona cosas viejas de modos nuevos, etc. En el proceso de tesis, lo que se hará es desarrollar esa línea argumental, enriquecerla, «engordarla», *pero no variarla en lo sustancial*. En ese sentido, en las tesis teóricas uno sabe, desde el proyecto, lo que dirá, de dónde sacará la información, a dónde quiere llegar, por qué eso importa. Así, se trata de presentar en este apartado ese plan, ese camino que uno luego recorrerá. Evidentemente, eso supone que uno no puede, sin más, sentarse a escribir un proyecto de tesis teórica: lo habitual es que a la formulación del proyecto preceda una revisión de textos seria y una ronda de consultas con «expertos/as». Si no, como insinué, uno corre el riesgo de creer que está inventando el fuego…

Por lo demás, al hacer un proyecto de tesis teórica y más aun al realizarla hay que ser muy riguroso/a en términos, claro, teóricos. Quizás por esto, las tesis teóricas tienen mala fama (de más «difíciles»). Yo no creo que sean más difíciles, creo que requieren *habilidades diferentes*: mayor rigurosidad/obsesividad en los procesos de pensamiento y en la selección de fuentes, más facilidad para leer y extraer ideas, más facilidad para relacionar conceptos y teorías… Es decir, todo lo que caracteriza a un/a buen/a filósofo/a: ceño fruncido, rumiaciones, espalda encorvada y una cierta dificultad para lidiar con la cosas cotidianas y jugar a la pelota.

Por otro lado, en las tesis teóricas hay que tener muy presente que lo que se está haciendo, en lo esencial, *es argumentar*. Por eso, rigen las mismas recomendaciones que mencioné en la sección dedicada a la *relevancia*: una buena (amplia, seria) búsqueda de libros, investigaciones y documentos (en *Google*, sí, pero más que nada en bibliotecas, en bases de datos *y en el mundo*), consulta a machos/hembras alfa para ver si «la idea genial» no está inventada ya, una lógica argumentativa que tolere embates y preguntas y una redacción contundente.

Las preguntas que hay que hacerse a cada paso son: ¿qué rol juega este argumento/«dato»?, ¿cómo se relaciona con la argumentación general?, ¿cómo podría respaldarlo?, ¿qué podrían objetarle?, ¿qué

«tan firme» es este texto/documento como fuente?, ¿qué pasa si quito este argumento? Y es importante tener respuestas porque, de lo contrario, la tesis se viene abajo como un castillo de naipes (que es una metáfora que nadie ha usado jamás).

Finalmente, diré que las buenas tesis teóricas se leen *como una historia*: cada elemento parece llevar fluidamente hacia el siguiente. Uno tiene la impresión de ser «transportado/a» desde el estado de cosas… a la proposición. Y, para lograr el efecto, hay que poner en juego los elementos que he mencionado aquí: dejar firmemente establecido un estado de cosas, mostrar «un espacio en blanco» o un «defecto» teórico y hacer una propuesta sólidamente respaldada.

Cerraré el apartado con un ejemplo: un tesista propuso hacer una *lectura cinematográfica del dispositivo terapéutico*. Es decir, mirar un área de funcionamiento social —la terapia psicológica— desde una teoría «ajena» —una teoría estética acerca del cine en tanto producción artística—. Eso, en definitiva, es *proponer una metáfora*, en este caso, una metáfora cinematográfica para la terapia. ¿Y por qué uno habría de hacer tal cosa? Pues porque espera que del ejercicio de poner en relación dos dimensiones en apariencia desvinculadas de la realidad se puedan extraer nuevas intuiciones, nuevos significados, nuevas ideas, que alimenten la forma en que entendemos y practicamos la terapia. Así, en su estado del arte presentó las metáforas que se han utilizado o sugerido para concebir la terapia y sus debilidades (debilidades que operan como justificación de la necesidad de una nueva metáfora). A continuación, intentó mostrar qué «beneficios» —teóricos o prácticos— podría tener una lectura cinematográfica de la terapia y se detuvo en los puntos clave de su propuesta: el/la terapeuta como «espejo oblicuo», la terapia como un «montaje» colectivamente construido, etc. Así, la tesis partía de una constatación («Las metáforas usadas para concebir la psicoterapia son éstas y son insatisfactorias por esto») y desembocaba en una propuesta («Si concebimos la terapia así, extraeremos estos beneficios teóricos o prácticos). Eso, entiendo, son los dos elementos básicos de toda tesis teórica y son los que deben esbozarse en el proyecto: *estado del arte* y *línea argumental* (de ser posible, lo más avanzada posible en términos de los textos/documentos que se utilizarán para apoyar cada punto del argumento).

B2.17. Un comentario respecto de los proyectos orientados a realizar el análisis de un caso

El tercer tipo de proyectos que mencioné antes es el orientado a realizar una tesis en la que se analiza un «caso». Pero, ¿qué es un «caso» y en qué consisten estos proyectos/tesis?

Antes de entrar en eso, diré que creo que este tipo de proyectos, por su propósito básico, difiere de un modo más sustancial con el que aquí he usado como modelo paradigmático y detallado en profundidad (el proyecto de tesis empírica). En ese sentido, puede que algunos elementos del proyecto, aunque permanezcan, sean comprendidos y utilizados de otro modo. Veamos los detalles.[54]

¿Qué es un «caso» y por qué analizarlo? Antes que nada, un caso es un hecho histórico único, contingente e irrepetible (la realidad es fluyente). En otras palabras, es una versión, un momento, una encarnación única de la historia. Neiman y Quaranta (1995, p. 218) sostienen que un caso puede ser «un hecho, un grupo, una relación, una institución, una organización, un proceso social o una situación o escenario específico, construido a partir de un determinado, y siempre subjetivo y parcial, recorte empírico de la realidad social, que conforma un tema y/o problema de investigación.» Yo agregaría, para incluir los casos propios de la psicología o la psicopatología, *una persona* (su vida, sus circunstancias, sus «rasgos», si se cree en ello) y destacaría eso de «que conforma un tema y/o problema de investigación» (veremos por qué a continuación).

Aquí me centraré en los casos antropológicos, sociohistóricos y psicológicos. No por ser los únicos, sino porque los considero

54 Para un tratamiento más detallado del tema (en castellano), ver el capítulo *Los estudios de caso en la investigación sociológica* por Guillermo Neiman y Germán Quaranta (2006), en el texto coordinado por Irene Vasilachis de Gialdino; el capítulo *Estudios de caso* por Javier Blasco, en Aguirre Bazán (1995); el capítulo *El método de los estudios de caso* por Hans Gundermann, en *Observar, escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación social* (Tarrés, 2001); el capítulo *El método del estudio de casos. Aplicaciones prácticas* en el texto de Gloria Pérez Serrano (1994) *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes* o el libro *Estudios de caso* de Xavier Coller (2000). En inglés, el texto de referencia es el capítulo escrito por Robert Stake —*Case studies*— para el canónico *Handbook of qualitative research* de Denzin y Lincoln (1994).

paradigmáticos para pensar casos de otras disciplinas sociales. Los primeros son concebidos y analizados desde teorías antropológicas; los segundos, desde teorías sociológicas (macrosociológicas) o psicosociológicas (microsociológicas); y, finalmente, los terceros, desde teorías psicosociológicas (microsociológicas) o psicológicas (psicoanalíticas, conductistas, cognitivas, humanistas, etc.).

Esto responde, claro, a la necesidad de utilizar unas u otras teorías de acuerdo al «nivel» de la realidad considerado: así, se consideraría inadecuado analizar un fenómeno sociológico (un «hecho social», diría Durkheim) de acuerdo a alguna teoría psicológica. En este sentido, Durkheim entiende que un hecho social debe ser comprendido en término de las dimensiones que le son propias, por lo que no hace falta acudir a variables psicológicas o biológicas de ningún tipo. Su análisis del suicidio (de 1897) es paradigmático en este sentido: una cosa tan aparentemente privada e íntima como el suicidio es analizada (explicada) no en términos de sus causas individuales («Me sentía deprimido»), sino en términos de variables sociológicas (es decir, de estructura o dinámica social). Dicho sea de paso, al hacer esto, Durkheim, además de hacer distinciones teórico-metodológicas, otorga legitimidad y hasta necesidad a la sociología en tanto disciplina autónoma: una genialidad retórica.

Como fuere, no hacer eso, es decir, explicar procesos sociales en base a teorías «de nivel inferior» (en este caso, psicológicas o biológicas) es considerado como un *reduccionismo* (*psicologismo* o *biologismo*) e implica negar/ignorar la dimensión social de un proceso y reducirlo a variables/dimensiones «de grado inferior». Un ejemplo clásico de esto es *La personalidad autoritaria* de Theodor Adorno *et al.* (1969). Otro buen ejemplo de esta maniobra es el repetido intento desde enfoques psicológicos —muy particularmente psicoanalíticos— de explicar procesos sociales complejos —como el abuso de menores, el racismo o la xenofobia, la guerra o las migraciones— (sólo) en términos de procesos individuales como *mecanismos de defensa*, *pulsiones* o *impulsos*.

El proceso inverso —explicar procesos psicológicos en base a teorías sociológicas— remite a un problema de nivel, aunque de otro tipo. Mencioné brevemente un ejemplo antes: achacar a «la

posmodernidad» el hecho de que las personas, en ciertos contextos, ya no se casan o bien demoran el tener hijos/as. Muy bien, puede que los valores posmodernos según se han definido —caída en desgracia de los grandes relatos, abulia social, falta de compromiso, hedonismo, etc.— tengan algo que ver en la cuestión… pero faltan teorías de alcance medio (teorías «sustantivas», dirían Sautu *et al.*) que «bajen» y «toquen» el fenómeno más de cerca. En este ejemplo, faltaría explicar cuáles son las mediaciones psicosociales (¿la socialización del egoísmo?, ¿los cambios en los roles de género?, ¿el materialismo?, ¿las exigencias laborales?) que operan entre «la posmodernidad» en tanto macroteoría descriptiva de un cierto proceso histórico… y esas gentes que, como yo, se empeñan en alargar la adolescencia todo lo que pueden. En definitiva, el error aquí es la falta de teorías de alcance medio.

Volviendo a la cuestión de los proyectos centrados en casos según los he presentado, se podría decir que se trata del análisis (con teorías de nivel adecuado) de casos psicológicos (en ocasiones psicopatológicos), de casos antropológicos, de casos sociohistóricos (incluidos casos socioeconómicos) u de otro tipo. *Eso es lo esencial.* Simplifico: proponer en un proyecto el análisis de un caso supone presentarlo (es decir, describirlo en base a diversas técnicas de producción de información) y precisar cómo (desde qué conceptos/teorías) se concebirá y analizará.

Como veremos, es bastante complicado precisar *cómo* se hace dicho análisis, pero resulta más fácil decir *para qué.* Aclaro que aquí me referiré *a los estudios de caso único*, es decir, a *una sola persona*, *una sola comunidad*, *un solo fenómeno histórico.* Algunos/as autores/as hablan de «casos múltiples». Yo entiendo que, si hay «casos múltiples», *estamos en presencia de una muestra de unidades de información* y habrá que precisar por qué tres o cuatro y por qué *esos* tres o *esos* cuatro, es decir, habrá que especificar unos criterios de inclusión y exclusión… lo cual nos lleva a lo que aquí he presentado como proyectos de tesis empíricas. (Por lo demás, la terminología engaña, porque, en rigor, un estudio de caso *es también un trabajo empírico.*)

Pues bien, ¿para qué se hace un estudio de caso? Habitualmente para tres cosas: para comprenderlo o para ilustrar una teoría, para desafiar una teoría o para generalizar (crear teoría). Veamos.

i. «Comprender» un caso supone *ponerlo en los términos de una teoría*. También podría entenderse como la «ilustración» de una teoría: es decir, la descripción de un ejemplo particular que sigue las teorías existentes. En este tipo de estudio, tras la presentación del caso (hecha a partir del examen de documentos, de observaciones, de entrevistas o lo que fuere), el/la investigador/a procura comprenderlo desde una teoría determinada. Por ejemplo, dice que una comunidad es de tal o cual tipo o tiene tal o cual forma de organización social o económica; dice que un proceso histórico (una recesión) se condice con lo sostenido en tal o cual teoría socioeconómica; dice que una persona muestra tales o cuales estructuras/dinámicas psicológicas o tales o cuales «pensamientos erróneos», «mecanismos de defensa», «historia de aprendizajes vicarios» y, en virtud de ello, se esperan de él/ella ciertas cosas. Es decir, comprender un caso es «verlo» desde una teoría, ilustrarla, ejemplificarla empíricamente. En esto consisten muchos proyectos de tesis dentro de la psicología/psicopatología: el/la tesista elige una persona más o menos al azar —o le es asignada— hace una serie de entrevistas, aplica algunos cuestionarios y/o tests y dice «quién es» esa persona, «qué le pasa», «cómo es», «cuál es su pronóstico». Yo, personalmente, entiendo que eso es *diagnosticar*, *no investigar* (aunque hay mucho de investigar en diagnosticar, aunque nunca se lo presente así). En todo caso, sólo se describe, en términos de una teoría, a una persona, por lo que el alcance de lo actuado acaba ahí: *es una descripción*, a lo sumo la confirmación (otra más) de una teoría. Con todo lo profundo que el estudio pueda ser (y puede serlo mucho), no deja el terreno de la inquietud (individualista) de Wright Mills y su aporte a la ciencia social es, diría, nulo. Para empezar, habría que plantearse cuál sería la relevancia de confirmar, otra vez, algo que ya está establecido o qué utilidad podría tener saber que tal o cual persona tiene tal o cual tipo de personalidad o emplea tales o cuales mecanismos de defensa (o lo que fuere). ¿Cuál sería allí el aporte (aparte de algún uso institucional)? En lo que aquí importa, entiendo que no hay en estos casos (al menos, no necesariamente), un problema de investigación:

sólo hay un caso que es entendido desde cierto punto de vista y que sirve como ejemplo/verificación de una teoría dada. Nada más. *En ese sentido, considero que los estudios de caso de este tipo no pueden constituirse en una tesis*, en tanto no hay un problema de investigación. Una forma de salvar este problema es vinculando el caso a su contexto de aparición, es decir, analizar el «perfil psicológico» establecido en relación a otras variables (familiares, contextuales, socioeconómicas, etc.) que puedan dar «otra sustancia» al análisis, complejizarlo y acercarlo a un problema de investigación propiamente dicho. Por otra parte, la cuestión es distinta en los casos antropológicos o sociohistóricos ya que se expande el conocimiento a fenómenos desconocidos: una comunidad no estudiada, un proceso histórico nuevo. Entiendo que, dada la diferencia de nivel —el paso de la esfera de lo individual a lo social— los estudios de caso antropológicos o sociohistóricos resultan más relevantes. Me resulta más difícil ver qué aportaría saber mucho acerca de una persona (¿qué tiene esa persona que no tenga otra, además de ser una persona particular?, ¿de qué «nos sirve» aprender de ella?) que ver qué aportaría saber algo acerca de una comunidad no estudiada o de un proceso histórico novedoso: allí, como digo, sí veo un valor en términos de producción de conocimiento. En cualquier caso, el asunto siempre remite a lo mismo: la posibilidad o no del caso de constituirse *en un problema* en términos teóricos según lo he definido antes y según consta en el formato para este tipo de tesis que he presentado

ii. Utilizar un caso *para desafiar (o «completar») una teoría* es otra cosa y, respecto de la psicología/psicopatología, entiendo que el nivel mínimo que un análisis de este tipo necesita tener para poder constituirse en una tesis digna de tal nombre. Y esto, más que nada, porque su «alcance» es mayor. ¿En qué sentido? Porque puede que el análisis del caso lleve a cuestionar ciertas teorías al uso y eso, ahora sí, puede interesar a la ciencia social en tanto cuestiona algo establecido o expande lo que sabíamos (y se orienta a un *otros/as* que pueden aprender de ello, saliendo de los límites de la inquietud de Wright Mills). Ejemplos: una comunidad donde no existe la propiedad privada (que las

hay), una época de gran crecimiento económico sin inflación, una persona que, al ver alguien tendido en la calle, ¡se detiene a ayudarlo! Esos casos sí podrían ser interesantes de analizar y podrían plantearse en términos teóricos como problemas. Claro, uno no sabe esto… *hasta que lo sabe*, por lo que, generalmente, los estudios de caso tienen cierto recorrido incluso antes de escribir la primera letra del proyecto. Lo que importa, de cualquier manera, es cómo y en qué medida el caso analizado desafía o «completa» cierta teorías y las consecuencias que se derivan de ello. Por ejemplo, podría iniciarse una línea de investigación que acabe cuestionando seriamente una forma de entender el mundo social o, lisa y llanamente, reemplazándola

iii. Finalmente, los estudios de caso pueden servir para generalizar, es decir, *para la creación de teoría*. En estas ocasiones, como en la teoría fundamentada y a veces en el método biográfico, se pretende «ir más allá de los datos, desde los datos», es decir, aportar a la discusión teórica *desde un caso*. Para ello se trabaja inductivamente: de lo particular a lo general y se intenta alcanzar un nivel de generalidad que aporte a la discusión teórica. El final de estas tesis suele ser *una propuesta*, es decir, unos lineamientos teóricos de mayor o menor grado de estructuración

En cuanto al análisis, las cosas son menos precisas (al igual que en el caso de las tesis teóricas). Se podría decir que el análisis es *relativamente libre*, de hecho, Neiman y Quaranta (1995, p. 232) sostienen que «la sistematización de los procedimientos de análisis es considerada el punto más débil en este tipo de diseño». En efecto, no hay estrategias de análisis precisas y bien estructuradas, como sí las hay vinculadas a algunos métodos —que prescriben técnicas de análisis y pautas muy concretas acerca de cómo usarlas—. El análisis de un caso se parece más bien a lo que Bertaux llama, hablando de las historias de vida, «análisis comprensivo» (Bertaux, 1997, p. 90-91). *Aclaremos de entrada que decir eso no es decir mucho*. En general, el autor lo vincula a la hermenéutica en tanto intento de develar el sentido de un texto, una tarea que, como sabemos, tampoco sigue una serie de normas precisas. De todas maneras, dudo que dicho análisis «hermenéutico» sea posible en casos antropológicos

o sociohistóricos… Como fuere, lo importante es que *las estrategias de análisis no están claramente precisadas* toda vez que dependen en buena medida de la naturaleza y características del caso y del enfoque teórico desde el que se interprete (en un caso psicológico, por ejemplo, un/a psicoanalista y un/a terapeuta sistémico «verán», literalmente, cosas diferentes).

Así las cosas, el análisis es, generalmente, un trabajo conjunto —y sin más mapa que ciertas fidelidades teóricas— entre tesista y profesor/a guía, orientado a la *comprensión* del caso en cuestión. ¿Cómo poder, entonces, defenderse de ser acusados/as de arbitrariedad (una clásica acusación por parte de la «tribu *cuanti*»)? *Explicitando el proceso*, lo cual remite, claro, a la capacidad por parte del/de la tesista de *defender* lo actuado. En efecto, si el/la tesista ha llegado de A (la descripción del caso) a B (ciertas conclusiones teóricas o de otro tipo), *debería poder explicar qué ha hecho*. No importa que eso que ha hecho no esté en ningún manual de metodología, pero sí importa que sea inteligible para un/a lector/a externo/a.

«Dice usted que este grupo sindical muestra formas de organización novedosas y creativas que desafían la concepción tradicional de lo que un sindicato es y hace, ¿de dónde sacó tal cosa?» Y el/la tesista debería poder mostrar sus «datos»: sus fotos, sus cartas, sus notas de campo, sus entrevistas, sus actas de reuniones, etc., y defender el punto, del mismo modo que un/a hermeneuta va al texto y dice: «Aquí está. Por esto y por esto es que sostengo que todos los textos religiosos fundamentales presentan la violencia como forma privilegiada de dirimir conflictos y fomentan la intolerancia.» *Y no hay más*: de lo que se trata es de hacer transparente y comprensible el proceso… *y rogar que nos compren el pescado*. Es decir, explicar lo que un análisis estadístico nunca explica: qué pasa entre que uno mete los datos en una planilla de doble entrada, selecciona algo en un menú y aprieta *Enter*.

Continuemos. Si el caso es antropológico o sociohistórico, es probable que ya haya sucedido y que todos los elementos necesarios para su análisis estén a disposición: análisis anteriores (*papers*, libros), documentos que permitan delinearlo (censos, encuestas, estadísticas, etc.), personas que vivieron el proceso histórico (a las que se podrá consultar). También puede que sea un proceso en

desarrollo, lo cual no altera sustancialmente la estrategia de análisis, sólo que esa circunstancia suele hacernos particularmente hábiles para ver el árbol… y notablemente ineptos/as para ver el bosque. En este sentido, resulta más fácil dar forma a un proyecto orientado al análisis de un caso antropológico o sociohistórico. Como fuere, el tipo de análisis puede ser de diverso tipo, por ejemplo, económico o social y, por otra parte, de tipo cuantitativo (si la información que se tiene se presta para ello) o cualitativo. El tema es que el caso se usa para ejemplificar, completar o cuestionar alguna teoría en uso o bien generar teoría nueva.

Si el caso es psicológico (típicamente, una persona en un proceso terapéutico o de diagnóstico psicológico, siendo «analizada» por un profesional, por un/a estudiante en prácticas o por un/a tesista), la cuestión resulta más compleja. ¿Por qué? Porque muy raramente se cuenta, al momento de formular el proyecto, con toda la información necesaria para proponer una lectura teórica y transformar el caso en un problema de investigación. Más bien, lo que sucede es que, en el proyecto, sólo se puede delinear el caso (lo cual supone contactos previos con la persona en cuestión y un proceso en marcha) y es durante la tesis en que, a partir de la continuidad de la relación analítico-terapéutica, se puede avanzar en el análisis. De ese modo, se tiene que entender un proyecto de este tipo como una propuesta flexible, que muy probablemente será modificada durante el proceso de realización de la tesis. En un sentido ideal, un proceso así debería acabar, *no ya en un diagnóstico*, sino en la discusión teórica de lo que el caso muestra.

Como fuere, los análisis de casos son relevantes, según entiendo, porque *permiten ampliar nuestra comprensión (teórica) del mundo*. En efecto, un evento histórico o la particular situación vital de una persona resultan relevantes (para la ciencia social) en la medida que pueden ser entendidas/explicadas teóricamente y, si desafían nuestras formas de comprensión (es decir, no se conforman a las teorías conocidas), nos permiten cuestionarlas, ampliarlas, subvertirlas, superarlas. Ése es el sentido último de las tesis centradas en análisis de casos: *la lectura teórica, el análisis teórico*. En todo caso, existen análisis de casos que no hacen nada de esto, de hecho, *son la mayoría*. Pero, en tanto, siguiendo a Eco, no agregan nada

nuevo o no muestran una nueva visión de viejos problemas, no son más que el ahondamiento de una huella ya marcada y, según entiendo, no pueden transformarse en proyectos de tesis.

B2.17.1. Particularidades de los proyectos centrados en análisis de casos

Dichas estas generalidades, entremos en detalles. Diría que la gran mayoría de los elementos que he presentado para los proyectos de tesis empírica son válidos para los proyectos centrados en el análisis de casos (ya que, como dije y en definitiva, *son* estudios empíricos). Por ello, me detendré en aquellos elementos que son diferentes o que son entendidos de otra forma o bien cumplen otra función.

i. La fundamentación, a la que suele no suele asignársele importancia, sigue siendo, creo, necesaria. Es preciso delinear (caracterizar en sus dimensiones psicológicas/vitales o histórico-sociológico-contextuales) el caso en cuestión y mostrar en qué sentido el caso puede constituir un problema de investigación en términos teóricos. Esto no suele cumplirse en el análisis de casos psicológicos toda vez que a menudo lo único que se busca es comprender, en términos de una teoría psicológica determinada, el caso en cuestión. En los análisis sociológicos obviar este paso puede ser considerado como una falta grave: hay que construir el problema al igual que en cualquier otra investigación
ii. La formulación del problema debe seguir las directrices que he dado. La dificultad suele ser formular una pregunta. ¿Debería ser algo así?: «¿Cuál es/podría ser la lectura teórica de tal o cual caso?» (Suena raro.) El objetivo podría ser más simple: «Proponer una lectura teórica de…», «Aportar a la discusión teórica…», «Cuestionar el concepto/la teoría…», «Analizar críticamente el concepto X a la lux del caso Y», etc. Aunque, si es así, los objetivos serían iguales para todos los proyectos… No queda claro. Por lo demás, la justificación/relevancia suele contener argumentos teóricos (por ejemplo, generar teoría) o prácticos (contribuir a diseñar un plan de intervención, un programa económico o un programa terapéutico)

iii. La *presentación del caso* sí es un elemento importante (y diferente del resto de proyectos). La presentación del caso *es su caracterización*. Aquí se explica en qué consiste, qué lo distingue: se lo define, se lo describe. Para ello es necesario acudir a fuentes de información: textos (libros, *papers*) y documentos secundarios para casos históricos y material producido en entrevistas y documentos personales para casos psicológicos. Todo ese material —el registro— se utiliza para decir: «Esto es lo que pasó». O bien: «Éste es el "perfil" de esta persona, así es, ésta es su personalidad, su dinámica de funcionamiento psicosocial, su "problema", su "patología", su situación vital» o lo que se considere relevante según la teoría de referencia. Es importante que este paso sea lo más exhaustivo y riguroso posible *toda vez que de él surge el análisis*: todo lo que no llegue a esta caracterización (a esta «foto» del caso) queda —literalmente— fuera del análisis, es decir, *imposibilitado de ser*

iv. El *análisis teórico* es, quizás, el punto más complejo. *En él se pretende dar cuenta del caso*: describirlo, entenderlo en términos de una teoría, explicarlo. Con suerte y viento a favor, contribuir a la discusión teórica que el caso encarna. Aquí, como dije, resulta bastante complejo definir pautas toda vez que dependen en gran medida del tipo de caso y de las teorías que se usen para entenderlo. El «mismo caso» es una cosa o la otra, significa algo o lo contrario, implica unas cosas u otras, dependiendo de cómo «se lo mire» teóricamente: la teoría crea, en un sentido fuerte, lo que es posible afirmar del caso. Así, donde un/a psicoanalista, por ejemplo, ve un acto fallido, otro/a psicólogo/a puede ver un simple error sin relevancia analítica. Donde un/a sociólogo/a ve ideología (en términos marxistas), otro/a puede ver opinión «genuina y libre». Así, el análisis *da forma al caso*. Caso *que ya era una puesta en forma*: por algo se eligió tal o cual evento/persona, por algo se eligió tal o cual método, por algo se eligió tal o cual documento en detrimento de otros. Todas esas elecciones «construyen» —en un sentido fuerte— el caso que es, luego, presentado como una «descripción» de ese proceso histórico o de esa persona y luego analizado desde diversas miradas que ven en él… bueno… *ven lo que quieren y pueden*.

Creo que el factor constructor de la investigación no podría ser más claro en este punto. En general, como he mencionado, la literatura metodológica es notablemente parca a la hora de definir claramente en qué consiste este análisis, cómo debería enfrentarse, qué debería incluir, etc. No es de sorprenderse: como he dicho, el análisis depende en buena medida del caso y de las teorías que pretendan usarse para dar cuenta de él. De ese modo, es un territorio bastante *laissez faire* que queda al arbitrio de los/as tesistas y sus profesores/as guía. Dada esa libertad, es esperable que los análisis generen conflictos en el mundillo académico. Por eso, en este punto, cobra la mayor importancia lo que he descrito como la capacidad de defender lo actuado ante el/la lector/a mala onda, es decir, poder dar cuenta y justificar las decisiones que llevaron a caracterizar el caso así o asá y a proponer tal o cual lectura teórica. Como he repetido, no se trata de conformar a todo el mundo… *sino de tener respuesta para todo*. Uno debería estar preparado para preguntas del tipo: «¿Por qué no incluyó tal o cual técnica de investigación o documento para la caracterización de su caso?», o: «¿Por qué lo analizó desde tal autor/teoría y no desde tal otro/a que parece más pertinente?»

v. Como fuere, y finalmente, no se espera en un proyecto de este tipo un desarrollo acabado del análisis (en eso, más que nada, consistirá la realización de la tesis), pero sí un «esbozo»: un «esqueleto» de lo que será el análisis, es decir, una presentación esquemática de las líneas directrices del análisis: desde qué perspectiva teórica, desde qué teorías de alcance medio, desde qué conceptos concretos. Esta maniobra permite a los/as evaluadores/as del proyecto colegir si el análisis va bien orientado, aunque no esté desarrollado

El resto de elementos no sufren grandes cambios. Así, en los proyectos orientados al análisis de casos lo importante son dos aspectos: *la presentación del caso y su lectura teórica*. Y, para ambas cosas y como comenté, la literatura metodológica es notablemente escasa y poco detallada.

B3. La revisión final

Como he dicho y repetiré, más que escribir, formular un proyecto supone *reescribir*. Por eso, escribas como escribas e independientemente del tipo de proyecto y de las decisiones tomadas en el proceso, *deberás ir y volver constantemente sobre el texto*, releyendo, cambiando, corrigiendo, supervisando la coherencia interna (que suele resentirse debido a los cambios y debido a que, entre la primera palabra y la última, *pueden pasar años*). Por esto, una recomendación más: no confíes en haber terminado el proyecto cuando lo termines: una vez escrita la última letra… ¡debes volver a la primera! Y debes hacer algo difícil: releer el texto completo, es decir, *todo el proyecto*, para evaluar… pues… *todo*.

La revisión final apunta a los dos aspectos aquí tratados —el contenido y el formato— y está destinada a asegurarse de que has cumplido con todos los requisitos que he detallado (si es que crees en ellos y decides seguirlos) o con los requisitos —formales o tácitos— que correspondan y te exijan. En cualquier caso, al revisar debes constatar desde las cosas más básicas (que no hayan errores de ortografía, dobles espacios entre palabras u otros «deslices» de formato, que el espaciado no varíe, que la redacción sea clara, que el proyecto tenga las partes que debe tener y cumpla con el formato exigido, etc.)… hasta cuestiones vitales (que la formulación construya el problema, que el marco teórico sea sólido, que el marco metodológico sea pertinente al problema y esté bien justificado, que el proyecto todo se apoye en fuentes académicamente válidas, bien citadas y referenciadas, etc.).

Es decir, se supervisa *todo* lo que he comentado en este manual… ¡al mismo tiempo! Y eso es lo difícil, porque, a la altura en que suele hacerse una revisión (¡si es que se hace!) uno suele estar cansado/a —a veces, harto/a— del proyecto, suele tener una fecha de entrega encima y, de tanto lidiar con el proyecto, es probable que ya ni vea sus problemas aunque sean evidentes (en este caso, se ve el bosque, pero no el árbol). De todas maneras, considero que una lectura y revisión final es vital.

Esto, claro, independientemente de que recibirás comentarios al proyecto final de parte de tu profesor/a guía y/o de evalua-

dores/as y que esos comentarios, además de frustrarte y darte ganas de apalear piñatas, *te ayudarán*. Pero, por tu parte y como principio, *debes entregar el mejor proyecto que puedas*. No te abandones a los comentarios ajenos («Si está mal, ya me lo dirán»): no es una forma seria de trabajar y no es lo que se espera de un/a estudiante en proceso de tesis. Queda mal que parezca que no te esfuerzas y esperas a que te digan qué debes hacer (en mi caso, esto me hace enojar mucho). Según lo veo, *debes tirar tu mejor tiro*, no tu primer tiro.

Volviendo a la revisión, idealmente (es decir, improbablemente), hay que abandonar el proyecto durante un tiempo y hacer la relectura *una vez que uno lo haya olvidado casi por completo*. Luego, retomarlo como si lo hubiera escrito otra persona y en «modo *kill*», es decir, sin la más mínima (auto)compasión. En lo concreto, conviene tomar notas o agregar comentarios a medida que se lee. También puedes ir reescribiendo (aunque eso te obligará a una segunda revisión). Yo, personalmente, recomiendo dos revisiones… y nadie me hace caso.

Hay algunas buenas nuevas: en el momento en que hagas la revisión final habrás (casi) terminado el proyecto. Así, *sabrás todo lo que hay en él*. Eso te da la posibilidad de (re)elegir un título o escribir un mejor resumen o una mejor introducción (¡ahora ya sabes que titulas, resumes e introduces y no hace falta que inventes nada!). También es probable que, en el camino, hayas aprendido algunas cosas (siempre sabrás más que al principio), y tengas buenas razones para quitar o agregar algún texto, autor/a o lo que sea. Podrás, por otra parte, completar el índice. Y, finalmente, podrás «jugar» un poco: podrás escribir cosas del tipo: «Cómo detallaré más adelante…» o «Como dije en el marco teórico…». Y podrás… *porque ya sabes qué hay antes y que viene después*: serás como un/a director/a de cine que puede darse el lujo de dosificar las pistas acerca de quién es el asesino. Eso, además de generar cierta tensión dramática, le dará al texto una mayor cohesión interna (será como una buena historia) y dará la impresión de que lo conoces de cabo a rabo.

Y un último consejo: sé riguroso/a y cruel en la revisión… *pero termina el proyecto*. ¡Corta el cordón umbilical! En algún punto deberás parar… y no será cuando estés 100% conforme… *porque eso*

no pasará jamás. Un problema común, en parte debido a la continua insatisfacción con el estado del proyecto, *es no* acabarlo, aunque es más común que sean las tesis las que no se acaben, como veremos, ya que para los proyectos —a diferencia de para las tesis— suele haber fechas de entrega concretas. En fin, no entregues un proyecto por debajo de tus capacidades… *pero no esperes salvar el mundo*: sé autoexigente… pero también realista. El proyecto es un momento de una vida que, en tanto vida, sigue. Así que, para… *y sigue*, más que nada porque Lacan tuvo razón en una cosa (y yo creo *que en una sola cosa*): *el falo no se alcanza jamás*.

B4. La pena y la gloria

Y, así, sin pena ni gloria, se termina un proyecto: fumarse el último cigarrillo, mirar la pantalla con la vista desenfocada. Volver en sí y revisar ortografía, acordarse de ese asuntillo de las normas APA, *Imprimir*, *Aceptar*… y a rogar a quien corresponda. Para los/as profesores/as lectores/as, el fin es una hoja en blanco, una tapa de plástico… y un montón de objeciones. ¿Hubo alguna vez, en la Historia de la Humanidad, un/a profesor/a conforme con un proyecto?

The End

En cualquier caso, lo que hasta aquí he presentado aborda mayormente el *qué* del proyecto: *qué debe incluir*, sus elementos. Pero hay algo más, a lo que me he referido aquí y allá: el *cómo*. De eso me ocuparé ahora en más detalle.

B5. La escritura académica

Ya he tratado varias cuestiones de este tipo en el apartado destinado al marco teórico, donde son más relevantes y tienen mayor peso, por lo que no volveré sobre ellas. En todo caso, para refrescar la memoria, las cuestiones allí desarrolladas eran: la ortografía, la

redacción, el formato (la «prolijidad», por así decirlo), las citas, el plagio y la estructura de subtítulos.

Todas ellas constituyen «el vestido» del proyecto, *su forma*. Al decirlo así, pareciera que son de poca monta, secundarias, siempre por debajo de lo que «de verdad» cuenta: *el contenido*. No es así: la forma, a la hora de leer un proyecto, se percibe como *anterior al contenido* e influye grandemente en su interpretación. Personalmente, la forma, si no es adecuada (es decir, si, por ejemplo, el texto tiene errores de ortografía), me distrae al punto de que el contenido me resulta ininteligible. Así, no sé si iría tan lejos como para decir que contenido y forma tienen el mismo estatus… *pero casi*.

De las cuestiones de formato que he tratado, diría que las de «mayor peso» para un proyecto de tesis son la redacción y las citas/referencias (que, a su vez, están muy vinculadas a la «tercera pata» del formato: el plagio/no plagio). En este apartado me detendré sobre la primera de ellas, la redacción, toda vez que considero que es *la* cuestión de formato a tener en cuenta. Por ello, en lo que sigue volveré sobre algunos temas ya tratados.

Y, aquí, Houston, tenemos un problema: a nivel de pregrado el nivel de redacción suele dejar bastante que desear. Lo habitual, como profesor/a guía de talleres de diseño de proyectos de tesis, es invertir un montón de tiempo y esfuerzo (y me refiero a meses de correcciones constantes) en lograr que el texto llegue a ser mínimamente *correcto* a nivel formal, es decir, que no contenga errores de ortografía, que esté redactado de una manera que resulte inteligible y académicamente aceptable, que esté apoyado en fuentes académicamente válidas, que sea una creación propia y no un plagio, etc. En estudios de posgrado, como es de esperar, mejora la cosa, pero no tanto como cabría esperar.

Esta situación, como he dicho desde un principio, es *sólo parcialmente* responsabilidad de los/as estudiantes. Si creemos en Wright Mills y su distinción entre *inquietudes* y *problemas de la estructura social*, sería bastante curioso que la gran mayoría de los/as estudiantes tengan problemas de redacción… y que sea *su* culpa. Si fuera un 10% del estudiantado, vaya y pase: los/as profesores/as podríamos culparlos/as y liberarnos del peso. Pero siendo como es, lo más

razonable *es pensar en factores estructurales*. En el caso chileno, aunque no me extrañaría que fuese así en otros contextos también, dichos «factores estructurales» son, a mi juicio, una deficiente (o mejor, mal distribuida) formación básica, tanto a nivel de escuela primaria como media (secundaria). En consecuencia, la base con que llegan los/as estudiantes de amplias capas de la población a la universidad, es bastante rudimentaria.

Luego, ya en la universidad, y aquí ya empieza nuestra responsabilidad, *la escritura se entrena poco*. No suele haber cursos específicos, los/as estudiantes escriben pocos ensayos y hacen pocas presentaciones orales, escriben poco en las pruebas escritas (en parte porque los/as profesores/as priorizan la evaluación mediante preguntas de opción múltiple ya que son más rápidas de corregir). Por lo demás, el plagio se ha convertido casi en *el modus operandi* para escribir textos breves, evaporándose así las pocas oportunidades de aprender a escribir «científicamente». Así, un/a estudiante promedio bien puede llegar a estadios avanzados de su carrera arrastrando limitaciones muy serias a nivel de escritura.

Y cuando digo «muy serias»… *quiero decir muy serias*, como puede verse en el siguiente extracto tomado de una transcripción de entrevistas:

> Por que lo decidimos por que yo me ise donante, entonces un día conversando nos fuimos con los hermanos de I ósea B que era un año y medio menor que I. yo le dije oye mira me ise donante, salio en la televisión llame y me llego un carnet y le dije que opinan ustedes y entonces bueno mmm estábamos conversando y I dijo que al tiro que bueno y B le costo un poquito, pero después dándole argumentos y yo dije que en el fondo es una continuidad de la vida y *pucha* áselo enserio bueno y hay donemos los órganos entonces en el fondo si alguien los puede utilizar ya cuando ya tuve una persona fállese y tan joven entonces que mejor que poderlo aprovechar, bueno y después el dijo que si, entonces cuando el al fallecer emm como se llama emm yo me acorde de eso de lo que habíamos conversado nos pregunto como que me acordaba y de hay ise todo los tramites fuimos a los tramites.

(¡Horror!)

Estas dificultades se manifiestan, más que en ninguna otra instancia académica, en los proyectos de tesis y en las tesis mismas, sobre todo ¡porque hay que escribir mucho! y con altos grados

de exigencia. En esos procesos afloran, como dije al empezar este manual, todas las deficiencias del sistema universitario: enfrentamos a los/as estudiantes a una tarea para la que, en buena medida, no los/as hemos preparado. Y, claro, ellos/as lo pasan… como lo pasan. Yo he visto ataques de ansiedad, desmayos en las presentaciones, peleas a muerte entre integrantes de un grupo… Y, claro, nosotros/as, los/as *profes*, nos frustramos y enojamos con los resultados, que parecen nunca «estar a la altura», pero no parece que la transversalidad del problema nos haga reflexionar acerca de qué tenemos que ver nosotros/as con una situación tal. Y, menos aun, estamos dispuestos/as a hacer lo que hay que hacer para operar los cambios necesarios. «¿Preguntas de respuesta abierta? ¿Ensayos? ¿Comentarios a los textos? ¡Vade retro, Satanás! ¡Tardo años en corregir!»

Como fuere, los problemas de redacción son un clásico de las conversaciones docentes, casi un cliché: «No saben escribir», «Me escribió *hay* en lugar de *ahí*», «En una prueba, Freud, está escrito *Froid*», «No ponen tildes», «Escriben como en los sms», «¿Y así quieren salir al mundo laboral?»… Pero, muchas veces, hasta la queja llegamos, lo cual no hace más que mantener o posponer el problema y nos hace corresponsables de aquello que presentamos como dado y ajeno. Los profesores/as tenemos la extraña esperanza de que los/as estudiantes hagan bien las cosas *antes de enseñárselas*…

Como fuere, creo que escribir bien *es cuestión de práctica*: es una tarea como cualquier otra y es la universidad, si no se hizo antes, la encargada de crear las condiciones para esa práctica. Dice Wright Mills (*op. cit.*, p. 208): «No podéis tener la "mano diestra" si no escribís algo por lo menos cada semana.» Por ello, quiero anotar aquí una serie de reflexiones y consejos en esa dirección.

El problema, en lo esencial, se vincula a lo que cité, (mucho) antes, de Allen Ginsberg. Lo que el poeta sostenía en aquella entrevista es que los/as escritores/as deberían escribir según el tipo de personas que son y no tratar de fingir ser algo diferente o de escribir de una forma artificial. Yo no iría tan lejos respecto de la llamada «escritura científica»: de hecho, he sostenido lo contrario, sea, que «hacer ciencia» es jugar un juego de lenguaje diferente al del mundo de la vida: *es jugar el juego de lenguaje de la ciencia*. ¡Y

vaya si ese juego tiene reglas! ¡Montones de reglas! ¡Manuales de reglas! (Éste, por ejemplo.)

Así las cosas, dudo que se pueda durar mucho en el mundo académico —según lo hemos diseñado, vivimos y (re)creamos cada día— jugando «el juego de lenguaje de la calle». Un juego de lenguaje, enraizado en el mundo de la vida y que, por lo demás y como he defendido desde Austin, *no tiene nada de malo* y sirve exactamente para lo que tiene que servir. Al respecto de estos «dos mundos», dice Robert Stevenson en el imperdible ensayo *En defensa de los ociosos* (1877, pp. 22-24, las cursivas son mías):

> (…) De hecho, una persona inteligente que sepa mirar y escuchar con atención y mantenga siempre una sonrisa en los labios, obtendrá una educación más verdadera que la de muchos otros en una vida de heroicas vigilias. Es verdad que sobre las cumbres de la laboriosa ciencia formal se encuentra un conocimiento árido y frío; pero es tan sólo mirando alrededor de vosotros como aprehenderéis los cálidos y palpitantes hechos de la vida. Mientras otros llenan su memoria con un montón de palabras, la mitad de las cuales habrán olvidado antes de que acabe la semana, vuestro *novillero* puede aprender algún arte realmente útil: tocar el violín, distinguir un buen puro o hablar con facilidad y tino a cualquier tipo de persona. Muchos de los que se «consagran diligentemente a los libros» y lo saben todo sobre una u otra rama del conocimiento establecido, salen de sus estudios con comportamiento de viejo, como de búho, *y resultan secos, rancios y dispépticos en las mejores y más brillantes etapas de la vida* (!). Muchos de ellos amasan una gran fortuna, mas continúan siendo groseros y patéticamente estúpidos hasta el final. Y mientras tanto ahí está el ocioso, que comenzó a vivir a la vez que ellos… el panorama es aquí, si me permiten decirlo, diferente. Ha tenido tiempo de cuidar de su salud y espíritu, ha pasado grandes ratos al aire libre, lo cual es de lo más saludable tanto para el cuerpo como para la mente; y si bien nunca ha leído el Gran Libro en todos sus recónditos pasajes, se ha bañado en él y lo ha ojeado de cabo a rabo con excelentes resultados. ¿No cedería el estudiante y el hombre de negocios algunas de sus medias coronas, a cambio del conocimiento que tiene el ocioso sobre la vida y el *Arte de Vivir*? Y aun más, el ocioso posee una cualidad más importante que todas éstas. Me refiero a su sabiduría. Él, que tanta atención ha prestado a la infantil satisfacción de otra gente con aficiones, verá las propias cuanto menos con irónica indulgencia. No se le encontrará entre los dogmáticos. Demostrará una tolerancia enorme y sosegada ante toda persona y opinión. Si no encuentra verdades fuera de toda duda, tampoco se identificará con falsedades evidentes. Su camino le llevará por una senda poco frecuentada, pero muy llana y placentera, llamada el *Camino del Lugar Común*, y le guiará hasta el *Belvedere* del Sentido Común.

En definitiva, no hay nada de malo (y mucho de útil y bueno) en el lenguaje tal y como es usado, en la vida cotidiana, por las personas que se mueven al margen de la universidad, incluso de la educación formal. Pero, lamentablemente, no podemos seguir a Ginsberg en su cruzada: el lenguaje «de los ociosos» que plantea Stevenson… *no resulta aceptable en los entornos académicos*. De hecho, y en la línea de lo que planteé en el apartado epistemológico, podría pensarse que la educación toda es un proceso de inducción/socialización a un juego de lenguaje (y a una forma de vida, claro: no sólo hay que hablar como *profe*, sino, por ejemplo, *vestirse como tal*). Al parecer esa «barrera lingüística» entre el mundo de la ciencia y el mundo de la vida opera como factor constitutivo de la práctica científica tal como la conocemos y practicamos: «hacemos ciencia» *porque hablamos de otro modo*.

A pesar de esto, sí hay algo que la cita de Ginsberg puede aportar: *no se puede fingir demasiado*. En efecto, los/as tesistas, al abocarse a la tarea de escribir «científicamente», *parecieran predisponerse a una pose*, parecieran sentirse presionados/as a «salirse mucho de sí mismos/as» y *ser otra cosa* a través del recurso *a hablar de otra forma*. Esta predisposición (que es un escudo) produce efectos perversos: una prosa artificiosa, impostada, rimbombante, cuando no lisa y llanamente impropia. Entiendo que, en la búsqueda de jugar el juego de la ciencia (quizás sometiéndose a la presión de usar «el lenguaje técnico»), los/as tesistas pierden en el camino ciertos recursos del mundo «de los ociosos» que no tienen nada de malo y que podrían otorgar a la prosa una mayor —me molesta mucho decir esto— *naturalidad*.

De este modo, al pretender escribir así:

> Me eché en la arena mojada, sobre unos rollos endiablados de plantas y animales marinos hurgando lo muerto y lo vivo, queriendo entender, criatura de cerros y quiscos y caída de bruces al mar. Primer tacto del mar: gusto y susto; a cada manotada otro engendro, otra ramazón, otro bicho despampanante.
>
> De pronto saltó uno entero, el mejor de todos ellos: una medusa, un trapo vivo plegado a una mecha de hilos gruesos; unos colores tiernos como los cintajos, algo de mentira y de veras.
>
> En cuclillas, las manos asustadas, yo limpiaba aquello de pastos y arenas; y lo cogía y lo soltaba, entendía y no entendía. La arena me fallaba

los pies en un hormigueo y cosquilleo. Mi gente me llamaba. Yo estaba deslumbrada y por lo mismo sorda, yo no veía sino eso.

Me metí al mar, la eché de bromas y una olita baja se la cogió, me la llevó de las manos. Arremangada, la seguí unos pasos, la grité como si fuese Juana o Inés. Una ola siguiente ya se llevó del todo mis albricias con una risotada. (Albricias se llama todavía en mi memoria).

Sólo al perderla me la vi. La tumbada iba ahora recta con su cabezota de gloria cabalgando la ola de su salvación, dueña otra vez del mar, desenfadada, oronda sin acordarse de la playa ni de mi mano vacía. Era una mera medusilla, cosa de nada en la casta de las medusas apabullantes, genéricamente pequeña, o muy niña. Su color corría del blanco al azul y al lila entre capacete y flequería. Nadie me la supo nombrar; claro está, vulgar, plebeya y todo, ella es, en mi recuerdo, un pariente del ópalo de Querétaro, de un amanecer de otoño en cualquier parte y del tierno gris lluvia.

La niña de 12 años no había levantado bichos tan leves ni visto aquel salto de muerte a vida.

La muy vagabunda nadó un poco todavía, cerca de la playa llevando y trayendo mis ojos. Después ya me la perdí, con pesadumbre, tal vez con llanto. Me echaría otra vez a la arena puesto que hallé otras: una en las últimas, la otra, muerta.

Las di vuelta, las hurgué, tal vez les hablé como a ella. No respondían a la mano, no daban señal de sí. Me estuve allí como ofendida, mirando fijo a mis palmas como quien soñó, robada de las olas y como aturdida.

Nadie me la supo nombrar, claro está, fruto exótico, valva de concha-perla, medusa. Lo mejor que posó sobre nuestras palmas y sus garabatos cabalísticos no son los dineros, ni los regalos, son las novedades de cosas y seres que tuvimos allí unos momentos, pero yo era medusa, bautizada, sin sabérmelo y un día me di al mar.

Al pretender escribir así, decía… uno puede acabar escribiendo así:

Para indagar más profundamente en el tema de nuestra investigación, daremos a conocer algunos conceptos y definiciones de género y los roles establecidos socialmente, los cuales permitirán contrastar fundamentos teóricos acerca de cuáles son las principales características que definen lo femenino y masculino, en relación a los cambios teóricos que se han debido generar en un proceso de adaptación a los cambios sociales producidos en el comportamiento de las personas.

Parsons (citado en Lamas, 2000) realiza una división fundamental en los papeles de género, instrumentalizando el comportamiento de los hombres y estableciendo una relación de lo expresivo en las mujeres, generando características y rasgos que debían ser cumplidos según el género, siendo establecidos como normas sociales que debían ser cumplidas, ya que si estas eran cuestionadas o se realizaba una variación en el cumplimiento de estas normas, se consideraba una deviación en la persona.

> En un principio la diferenciación de género se puede considerar desde la teoría de Talcott Parsons (1964, citado en Lamas, 2000), refiere que el concepto de género es un proceso de modernización en la fundamentación de los papeles de género sosteniendo que este concepto había logrado una racionalización en la asignación de los papeles, basándose en los conceptos comúnmente utilizados a comienzos de los años cincuenta, los cuales eran fundamentados a partir de los papeles de género y estos se debían principalmente a la biología. En esta construcción el teórico social esencial (!) estaba otorgado en el punto de vista de la familia y los papeles de los hombres y las mujeres en las sociedades modernas, debido a que moldeaban el discurso convencional. La racionalización se da a entender la como la definición de papeles de género según las funciones económicas y sexuales que cumplían hombres y mujeres en la sociedad y lo personal.

La comparación es injusta y maniquea, lo sé. El primer extracto está tomado del diario de Gabriela Mistral (Mistral, 2009, pp. 23-24) y en él describe, ¡magistralmente, qué duda cabe!, su primer encuentro con una medusa. ¡Cuánta magia —de esa que transporta— puesta en algo que cualquiera de nosotros contaría diciendo: «Hoy vi una medusa»! Un pasaje notable, sobre todo considerando que, supuestamente, estaba escribiendo para ella misma… (Gabriela, genia 24/7.)

Comparación injusta y maniquea, entonces: una Premio Nobel de literatura… ¡versus un/a tesista de pregrado!; ficción… versus «ciencia»… No iré muy lejos por este camino, sólo pretendo sacar una conclusión del contraste: hay que acoplarse a lo instituido, claro está, pero no al precio de intentar un doble salto mortal hacia atrás en dirección a un juego de lenguaje absolutamente ajeno y que, por lo demás, ¡ni siquiera es lo que se espera!

La tarea, si no voy mal orientado, es alcanzar una escritura correcta y precisa, rigurosa en lo teórico y clara en su forma. Eso, partiendo de unas generalmente limitadas y poco entrenadas habilidades de escritura y desde la predisposición, por parte de los/as tesistas, a escribir «en difícil» como forma de (auto)legitimación. Si no equivoco la tarea y el punto de partida, creo que una estrategia general y algunos consejos podrían servir.

Para empezar, diré que sigo en esta cuestión a dos de mis gurúes: los ya nombrados Charles Wright Mills y Howard Becker. El primero, en la obra ya mencionada, *La imaginación sociológica* (1959,

p. 44 y ss.), lleva a cabo una célebre «traducción» de un extracto de *El sistema social*, de Talcott Parsons (y luego de la obra entera… ¡en cuatro párrafos!). Wright Mills empieza por citar tres párrafos (una carilla) del texto de Parsons para luego confesar que «no resulta fácilmente comprensible» y que «hasta se sospecha que no sea inteligible en absoluto». Termina preguntándose si la teoría parsoneana no será «mera palabrería confusa» o si habrá «algo en ella, después de todo». Para dilucidar la cuestión, opta por traducir (!) a Parsons, y los tres párrafos de chino mandarín parsoneano acaban en esto (p. 46): «Las gentes admiten con frecuencia las mismas normas y esperan que todos se atengan a ellas. En la medida que lo hacen así, su sociedad puede ser una sociedad ordenada.» Es decir, una carilla… acaba reducida a dos oraciones. Más adelante (p. 50), dice: «Supongo que uno podría traducir de modo parecido las 555 páginas de *El sistema social* en unas 150 páginas de buen inglés. (…) Desde luego, cualquier idea, cualquier libro puede sugerirse en una frase o extenderse en veinte volúmenes. Es cuestión de lo necesario que se considere un desarrollo pleno *para hacer clara una cosa* y de la importancia que esa cosa parezca tener (…)» (las cursivas son mías).

Lo importante aquí, a mi juicio, es el tema *de la claridad en la exposición de las ideas*. Y eso… bueno, eso es objeto de arduo debate entre los/as científicos/as sociales. Hay, claro, autores/as para todos los gustos: desde los en ocasiones llamados/as «oscuros/as» —a los/as que cuesta un arduo trabajo «descifrar», como Baudrillard, Lacan o «los/as lacaneses/as»— hasta los/as que bordean la frontera del «sentido común» —como David Goleman (sí, el de la *inteligencia emocional*, ese gran *hit*) o Boris Cyrulnik (un autor que podría considerarse en el límite con la autoayuda, esa industria que la psicología mira con desprecio académico y envidia económica).

Si es por elegir, yo optaría por el centro: los/as autores/as «oscuros/as» me sacan de las casillas y a algunos/as los/as leo odiándolos/as a cada palabra; por otra parte, también me incordia la banalidad y superficialidad de los/as que diluyen las teorías a fin de poder vivir de escribir y repetir obviedades.

¿Un ejemplo de lo primero? Dice Jean-Luc Nancy, hablando de los últimos días de Nietzsche (Nancy, 2000, pp. 33-34):

> En Turín, Dios Padre se encarna directamente, sin mediación, y sin Mediador para ninguna clase de Salvación, es decir, ante todo, sin Mediador para atravesar la muerte y resucitar de la tumba. Ya no hay tumba, es en plena calle, en plena gesticulación, en pleno teatro, es en medio de una página escrita a Gast o Burckhardt como Dios se presenta muerto. Se encarna muerto o como la muerte misma, presentándose y precediéndose en la parálisis. Dios presente como la muerte es Dios presente como *nada*, o como sea esa suspensión inmóvil en la «nada» que ni siquiera puede, en rigor, ser llamada «la muerte», puesto que no tiene identidad —sino que arrebata toda identidad. En el devenir muerte de Dios, la identidad de Dios es arrebatada, se pierde en la pérdida de identidad de quien ha devenido Dios, adoptando todos los nombres divinos con todos los nombres de la historia. Nietzsche paralítico *presenta* a Dios muerto: no lo representa, porque la realidad auténtica de Dios muerto no se halla en otro lugar, del cual se delegaría o se configuraría como «Nietzsche». Dios muerto *está* ahí, porque la parálisis de Nietzsche —que es la precesión de la muerte— *presenta* que no hay Dios, o que todo lo que hay de «Dios» no está más que en la muerte y no es más que (la) muerte. Nietzsche no presenta nada más de lo que presenta toda muerte humana: simplemente eso, que es la muerte, y que «Dios» está en ella abismado antes incluso de haber sido. (Dios está abismado en ella porque *Dios* es la muerte pensada como nombrable, la muerte pensada bajo un nombre y como la presencia de ese nombre —la muerte presentada, el fin de la presencia nombrada y presentada.)

(¡Menos mal que puso ese paréntesis aclaratorio al final!, sino quizás no entendía nada…)

¿Un ejemplo de lo segundo, de los/as edulcoradores/as y diluyentes de ideas ajenas? Kenneth Gergen (a quien no me he abocado cuando parecía que correspondía). Gergen, adalid del construccionismo, cuyo mérito parece ser haber «traducido» a Wittgenstein y a Rorty (dos de los que sí hay que leer para familiarizarse con el asunto, al igual que a Austin, a Davidson o a Hilary Putnam), asumió el rol de divulgador *à la* Michael Moore o, en el terreno de la música, *à la* Björk: decir lo mismo, lo que ya se viene diciendo hace rato, sin aportar nada, pero llegando a más gente a fuerza de simplificar. Quizás haya un mérito ahí: el *remix*.

Como fuere y en lo importante, no considero que haga falta ser «oscuro/a» y difícil para ser profundo/a: Simone de Beauvoir, Wittgenstein, Nietzsche, Benjamin, Rorty y varios/as más son prueba suficiente de ello. Es más, considero que, en ocasiones, la «oscuridad» no es más que una pantalla detrás de la que no queda mucho una vez que se traduce *à la* Wright Mills. Eso, o la veo como

un recurso retórico de autolegitimación y autoimportancia: «Nadie entiende lo que digo: será porque digo cosas profundísimas.»

Así, a partir de Wright Mills, una primera cosa: creo que la claridad y la llaneza no tienen por qué suponer la resignación de la complejidad o la profundidad. Y algo más: hablar y (muy especialmente) escribir son actividades humanas *orientadas a un/a otro/a* y lo esperable, entiendo, ¡sería tenerlo/a en cuenta! A no ser que uno esté intentando con todas sus fuerzas hablarle a cuatro gatos, como sucede a veces, en cuyo caso no tengo nada que decir. Pero, por lo demás, hay en hablar y escribir una vocación de búsqueda, de alcanzar un «horizonte» común (la «fusión de horizontes» de Gadamer): son, en fin, acciones comunicativas que comprenden a un/a otro/a desde su origen. En este sentido, creo que debe buscarse ese contacto a través de la simpleza y la transparencia, sin, claro, sacrificar por ello nada de lo importante. Dice Wright Mills (*op. cit.*, p. 228-229):

> Me parece que la falta de inteligibilidad por lo general tiene poco o nada que ver con la complejidad de la materia y nada en absoluto con la profundidad del pensamiento. (…) El deseo de prestigio es una razón por la cual el académico cae tan fácilmente en la ininteligibilidad. (…) Para superar la *prosa* (*prose*) académica tenéis que superar primero la pose (*pose*) académica.

Por su parte, Becker (*op. cit.*) sostiene que la gente intenta escribir «con clase» para mostrar que son «más inteligentes que las personas comunes y corrientes» y para poder aspirar a «esa elegancia que nos gustaría encarnar y sentir» (p. 55). Y agrega (pp. 52-53):

> Vivir como un intelectual o un académico es sinónimo de querer parecer inteligente —es decir, más agudo que el individuo promedio— ante uno mismo y ante los demás. Pero los académicos no sólo quieren parecer inteligentes. También quieren parecer eruditos o mundanos o sofisticados o con-los-pies-sobre-la-tierra o profesionales: toda clase de cosas, muchas de las cuales pueden insinuarse en ciertos detalles de su escritura. Suponen que, si los demás los toman por esa clase de personas, lo que dicen será creíble.

En cualquier caso, creo que hay dos cuestiones diferentes aquí: los/as estudiantes y los/as académicos/as. En el primer caso, recomendaría una prosa llana y simple, más que nada y sobre todo a nivel de pregrado, para evitar la impostación que suele llevar a

una escritura, digamos, *impropia*. En el segundo caso, el de los/as académicos, la inadecuación suele no ser un problema por lo que cada uno/a escribirá según pueda y quiera. Y, en ese punto, que es el de los gustos, no hay nada escrito y yo no escribiré nada.

Por lo demás, el tema es cuestión de debate, faltaba más: lo que a mí me parece claro y llano puede resultar ininteligible para alguna persona y superficial para otra. Por otra parte, habrá quien considere que no puede (o no quiere) decir las cosas de otro modo, que es así, precisamente, como quiere y «le sale» hablar o escribir. En este sentido, una vez, una amiga, al comentar este tema, me habló de la «erótica de la palabra»: «A veces —me dijo— uno puede querer hablar difícil o raro porque sí, porque suena bonito, porque no quiere que se entienda del todo, porque así le sale o así les gusta, porque siente que si no lo hace así no expresa lo que quiere, porque pretende que cada uno entienda… lo que entienda (y complete el sentido…).» No tengo objeciones a nada de eso, faltaba más, sólo creo que en los contextos de tesis, sobre todo de pregrado, los (muchos) problemas de redacción sugieren una salida más modesta y más de andar por casa, hasta más pragmática.

En todo caso, no pretendo aquí cerrar nada, sólo confesar mi debilidad por los/as autores/as claros, llanos, simples (que suelen ser anglosajones/as, todo sea dicho y casi nunca franceses). Siento que nos buscan, que intentan alcanzarnos a todos/as y no sólo a algunos/as. En hablar simple o difícil hay una declaración política. Y creo que, cuando lo hacen, no sacrifican nada en términos de profundidad, seriedad o complejidad. Ésa es mi debilidad: eso es lo que me gusta y eso es lo que intento hacer (aunque no logro evitar esos paréntesis innecesarios que me da por poner…).

Howard Becker (1986), por su parte, comparte la posición general de Wright Mills en cuanto a la escritura: «(…) Los sociólogos tienen la mala costumbre de emplear veinte palabras allí donde bastaría emplear dos (…)» (p. 23). La diferencia es que Becker «aterriza» dicha posición y propone una serie de técnicas para eliminar palabras que «están demás». Por ejemplo, sugiere un ejercicio: «Apoyando la punta del lápiz sobre una palabra o una oración, preguntaba "¿Es necesario que esto esté

aquí? Si no lo es, voy a eliminarlo"» (p. 24). Del mismo modo, da algunos consejos que suscribo plenamente (p. 24 y ss.): cambiar «construcciones pasivas por construcciones activas», combinar oraciones, dividir «oraciones largas», eliminar «palabras y frases», reemplazar «redundancias», evitar la «escritura caprichosa», «las frases pomposas» y la «pretenciosidad», etc.[55]

En definitiva a lo que llega el autor es a una cuestión vital: la tarea básica de un tesista no es escribir, *sino reescribir*. Aparentemente, los/as estudiantes creen que, si son lo suficientemente buenos/as, no tendrían por qué reescribir, que lo que define a un/a buen/a tesista es, justamente, *no tener que reescribir*. Gran equivocación: escribir un proyecto es, más que nada, ¡una (larga) tarea de reescritura! Y así es *para todo el mundo* en proceso de diseño de proyectos o realización de tesis, pero también para cualquiera que se aboque a la composición de textos académicos/«científicos». En esta línea, la reescritura *es la esencia misma de la tarea de formular un proyecto* y no una excepción, una anomalía o un indicador de falta de competencias. (Díganmelo a mí, que voy por la cuarta revisión completa de este texto…)

A este respecto dicen Blaxter *et al.* (op. cit., p. 283): «Una vez que ha escrito algo —cualquier cosa— el proceso de redacción se transforma, en parte, en un proceso de reescritura.» Y agregan:

> La reescritura es un proceso normal y no significa que el primer borrador sea inútil, sino que el proceso de redacción lleva un tiempo durante el cual usted hace lo posible para que el informe o la tesis resulten lo más apropiados posible.

En la misma línea, dice Becker (p. 30):

> Les dije a mis estudiantes que lo que pusieran en el primer borrador no tenía demasiada importancia, porque siempre podían cambiarlo. Dado que lo que escribían en la primera página no era necesariamente definitivo, no tenían por qué preocuparse tanto. La única versión que importaba era la última.

55 Recomiendo fervientemente la lectura completa del libro de Becker a cualquiera que se halle en proceso de tesis, e incluso a cualquier/a estudiante universitario/a: no sólo orienta y da consejos muy útiles respecto de la escritura científica, sino que también aborda cuestiones vinculadas a la investigación en un sentido más general.

En definitiva, la postura de Wright Mills y Howard Becker van en la línea de mis sugerencias respecto de la redacción del marco teórico: *escribir simple*. *Escribir simple*, claro, si se comulga con la visión de la escritura y de la ciencia en general como tareas de «orientación hacia un/a otro/a». *Escribir simple*, dependiendo de a quién/es «nos estemos dirigiendo» (algunos/as quieren ser comprendidos/as sólo por una élite). *Escribir simple*, también, si es que no se tienen las competencias para formas más avanzadas, más complejas y hasta más bellas de escritura. *Escribir simple* si, como dicen Blaxter *et al.* (*op. cit.*, p. 299), el/la tesista quiere arriesgar poco, utilizando una forma de escritura «segura» en lugar de una «innovadora». Quizás, quienes no son expertos/as escritores/as o temen las reacciones de los/as evaluadores/as a la escritura creativa (no conformista), opten por una escritura «segura» (académicamente aceptable); mientras que quienes, ya más curtidos/as en el mundo académico, quieren «distinguirse» o tienen el margen de poder para escribir como les gusta, opten por la escritura «innovadora». Y la «escritura innovadora» puede manifestarse en toda forma de rebeldía lingüística: tomarse licencias poéticas, mezclar ciencia y literatura, escribir en primera persona, confesar errores o «pecados» en el proceso de investigación, hacer visible tal proceso mediante referencias autobiográficas, dejar páginas en blanco, no poner mayúsculas, no tildar, cambiar de tamaño o tipo de fuentes, escribir patas arriba, de derecha a izquierda (como en árabe) o con forma de cola de ratón (como Lewis Carroll)… y un infinito *etcétera*. Finalmente, quizás, *escribir simple*, si uno no es francés/esa.

Aclaro estas cuestiones, porque mi propuesta apunta, más que nada *a la resolución de un problema* muy habitual en los proyectos de tesis y en las tesis también: *la inadecuación de la escritura a los estándares académicos esperados*. Pero, por lo demás y como he dicho, considero que cada uno debe escribir como quiera y pueda (y ser «oscuro/a» y «difícil» si lo desea). Así, si un/a tesista puede ser claro/a, preciso/a y elegante al mismo tiempo… ¡pues mucho mejor! Y si quiere ser todo eso… *y oscuro/a*, pues muy bien.

Adicionalmente, el otro elemento importante que se extrae de la lectura de los textos de Wright Mills y Becker —aparte de la simpleza en la escritura— es que los/as tesistas no tienen más

remedio que aceptar que los cambios constantes en la formulación del proyecto *son el rasgo definitorio del proceso*, por lo que deberán aprender a lidiar con la frustración que genera recibir comentarios críticos de todos los frentes y tener que reescribir constantemente. Trataré este tema en el apartado siguiente, pero quede aquí que las tareas de formular un proyecto y realizar una tesis *son eminentemente dialógicas*. Por tanto, la perspectiva más probable es meses y meses de tachar, copiar, pegar, quitar, mover, rehacer, revisar, agregar, etc. Y, eso, como espero haya quedado claro, no tiene nada que ver con una mayor o menor capacidad por parte de los/as tesistas: escribir «científicamente» *es así*.

Ya he detallado lo suficiente qué entiendo por *escribir simple*, por lo que no abundaré en ello, pero sí arriesgaré una traducción *à la* Wright Mills para ilustrar mi punto. He aquí el texto original:

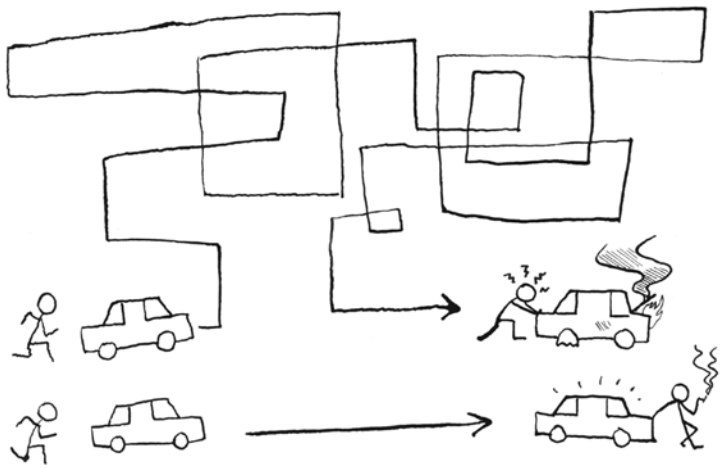
> Actualmente la esquizofrenia, es uno de los trastornos más distinguidos popularmente, y por lo tanto, al cuál se le han forjado una serie de atribuciones erróneas en cuanto a la tipología del individuo afectado, es por esto que, a pesar de las creencias populares, el individuo afectado por este síndrome, luego de haber cursado por su etapa aguda, en la cuál los síntomas tanto positivos, como negativos están en su máxima intensidad, es que el Ministerio de Salud, ha propuesto un modelo de intervención en donde luego de haber estabilizado al individuo, se le otorga la "fase de recuperación", la cuál consiste en controlar la sintomatología con el fin de incorporarlo nuevamente a su medio habitual. Luego prosigue la "fase de integración social", la cual plantea que "es el período en el que se logra que el individuo alcance el mejor nivel de funcionamiento social e individual posible de acuerdo a sus potencialidades" (Minsal, 2005).

Y mi «traducción», que no implica grandes cambios en lo teórico —que también recomendaría en este caso—, sino que está más bien centrada en la forma:

> En la actualidad, la esquizofrenia es uno de los trastornos psiquiátricos más conocidos por la población general. Dicho conocimiento se basa en la asignación, a los individuos que padecen dicho trastorno, de una serie de atributos erróneos. A pesar de tales creencias populares, la persona afectada, luego de haber cursado la *etapa aguda* (en la cual los síntomas, tanto positivos como negativos, se muestran en su máxima intensidad), *puede estabilizarse*, pasando a la «fase de recuperación». Dicha fase consiste en el control de la sintomatología por parte de los servicios de salud con el fin de reincorporar al individuo a su medio habitual. Luego, prosigue

la «fase de integración social» que "es el período en el que se logra que el individuo alcance el mejor nivel de funcionamiento social e individual posible de acuerdo a sus potencialidades" (MINSAL, 2005, p. 89).

Como espero que mi «traducción» muestre, es posible, en la mayoría de los casos, escribir de modo simple y preciso, sin sacrificar nada de lo importante, al tiempo que se facilita la lectura. Como he dicho, este tipo de escritura puede acusarse de formalista y hasta de aburrida… pero no de impropia o incorrecta.



Para terminar esta sección y en la línea de lo que vengo defendiendo, en un libro que amo y que la Rubia odia por patriarcal y autoritario —*Hablar y escribir correctamente. Gramática normativa del español actual* (Gómez Torrego, 2006)—, el autor habla pestes de una serie de «vicios» a evitar. Son:

i. «Las rimas internas en la prosa» (p. 367), como en «En esta *oración* haré *mención* a una *situación*…»
ii. Las «cacofonías» (p. 368), como en «Siento un *terror terrible*»
iii. La «pobreza léxica», es decir, el contar con una gama reducida de palabras… lo que llevaría a repetir formas de expresión. Un error muy habitual en proyectos y tesis, por cierto, pero que,

evidentemente, no debería ser considerado un «vicio» *de las personas*, haciendo caso omiso de las circunstancias sociales que lo generan (algo que a Gómez Torrego no parece preocuparle)

iv. La «adjetivación inexpresiva», es decir, el uso de adjetivos manidos que, de tanto ser utilizados, ya no «dicen casi nada» (p. 378), como «lindo», «divino», «hermoso», «bueno», etc.

v. Los «epítetos tópicos» (p. 378) (muy habituales en la prensa escrita), tales como «fiel reflejo», «claro exponente», «participación activa», «sincero pésame», «parte integrante», «estrecha colaboración», «plena confianza» y demás lugares comunes

vi. El «hipérbaton» (p. 379), que yo defino como «síndrome del Maestro Yoda», y consiste en alterar el orden habitual de la oración (es decir, sujeto + verbo + predicado) por otros más exóticos, como en «Estas teorías para el desarrollo de la disciplina importantes fueron.» Es cierto que no suelen darse casos tan extremos de *Yodismo*, pero sí aparecen en proyectos y tesis formas «retorcidas» de oración que sólo confunden (en lugar de mostrar erudición o refinamiento, que, según parece, es la razón por la que son así)

vii. La «ambigüedad» (p. 381), es decir, el hecho de que la polisemia nos juegue a veces una mala pasada. El autor da varios ejemplos, reproduzco uno: «Vi a mi amigo bajando del avión.» (¿Quién estaba bajando del avión?)

viii. El «gerundio» (p. 385), es decir, los verbos terminados en las formas -ando/-endo, como *andando* o *comiendo*. El problema no es el uso *sino el abuso* y constituye un error muy habitual en proyectos y en tesis. Los/as tesistas tienden a vincular oraciones (que deberían ir separadas) mediante gerundios, es decir, los usan como *conectores*, habitualmente de oraciones infinitas como una que usé anteriormente (marco los gerundios con cursiva):

> La racionalización se da a entender como la definición de papeles de género según las funciones económicas y sexuales que cumplían hombres y mujeres en la sociedad, *planteando* una instrumentalización de los comportamientos de hombres y mujeres, *generando* características y rasgos que debían ser cumplidos según el género, *estableciendo* normas sociales que debían ser cumplidas, ya que de lo contrario si estas eran cuestionadas o se realizaba una variación en el cumplimiento de estas normas, se consideraba una desviación en la persona.

ix. Las «redundancias» (p. 386), es decir, el agregar palabras sin ningún valor expresivo. El autor da varios ejemplos que suelen aparecer en proyectos y tesis: «actualmente en vigor», «base fundamental», «caso muy extremo», «coordinadas entre sí», «ejemplo práctico», «falso pretexto», «hacer especial hincapié», «joven adolescente», «participación activa», «proyecto de futuro», «propia idiosincrasia», etc. (Ahora que lo pienso, he cometido algunos de estos vicios en este libro...)
x. A estos «vicios» yo agregaría el «lacualismo». Vicio aparentemente originado en la jerga cuartelaria o policíaca y que, como en el caso del gerundio, consiste en abusar de las expresiones «la cual» y «lo cual» para engarzar oraciones. En este sentido, si ves que una oración tiene más de cinco o seis líneas y que aparecen en ella muchos «lo cual», «la cual», «donde» y «que», muy probablemente estás cayendo en el «vicio» del «lacualismo». Consejo: parte esa oración en dos o tres, típicamente, donde aparecen esas expresiones repetidas

La cosa se pone más interesante (y más pertinente para lo que nos convoca) después, cuando vienen los vicios «contra la concisión» (p. 389 y ss.) y «contra la sencillez y la naturalidad» (p. 394 y ss.). Creo que estos dos «vicios» (¿no había una palabra menos integrista que *vicios*?) remiten a lo que yo he denominado como escritura llana o simple. Son «vicios» «contra la concisión», algo que los/as lectores/as de proyectos amamos por sobre todas las cosas:

i. El uso de sinónimos consecutivos que sólo «hacen bulto», como en «Esto no hace más que *manifestar* y *expresar* el malestar…»
ii. El uso de «constituyentes discontinuos», como en «*Lo que* esto quiere decir es que…». Mejor: «Esto quiere decir que…». O, muy comúnmente: «Mañana llegará *lo que es* la lluvia» o «A continuación comentaremos *todo lo que tiene que ver con* la situación de…» Consejo: quitar, quitar, quitar
iii. El uso de «adverbios de relleno», como en «Sabemos *positivamente*», «Yo *particular* y *personalmente* creo que…» o «Esta controversia quedó zanjada *total* y *absolutamente* cuando...»

iv. El uso de «circunloquios» (a los que yo llamo «rulos») y que son formas de decir lo mismo… pero más difícil y más largo y que, entiendo, provienen de esa búsqueda de «hablar respetablemente» que preocupa a los/as tesistas. Buenos ejemplos de este «vicio»: «Estamos en cabal conocimiento de que…» en lugar de «Sabemos que…», «Estamos ya en condiciones de...» en lugar de «Ya podemos…», «Soy de la opinión de que…» en lugar de «Opino que…», «Daremos comienzo…» en lugar de… ¡comenzar!

Son vicios «contra la sencillez y la naturalidad» las formas de escritura que no están del lado «de la sobriedad y la sencillez» sino del lado de «la grandilocuencia o el retoricismo». Veamos algunos de estos terribles «vicios»:

i. «El léxico pedante», que consiste en utilizar expresiones rimbombantes y pitirifláuticas, como «inicializar» por «iniciar», «visionar» por «ver», «predominancia» por «predominio», «mandatar» por ordenar o «auditores/as» por «oyentes» (de radio) (!). También, y Buda sabe que esto es muy común en el mundo académico, el usar palabras extranjeras en lugar de sus versiones castellanas (gran vicio de filósofos/as a los/as que parece que ningún término castellano les viene bien para *Verstehen*)
ii. «La subordinación excesiva», que consiste en ir «enganchando» oraciones (llamadas «subordinadas»). La expresión concreta de esta forma de escribir es párrafos interminables (e incomprensibles). Mi consejo a este respecto, como he dicho, es separar oraciones largas en otras más cortas y simples
iii. Imágenes cursis o tópicas, tales como «dar luz verde» por «aprobar» o léxico exagerado como en «drástico final», «hecho crucial», «momento álgido», etc. En Chile esto se conoce como «ponerle color» y es muy común en proyectos y tesis en la relevancia y en las conclusiones: a los/as tesistas suele darles por el *egotrip* y no muestran ninguna modestia al sopesar los aportes de sus trabajos. Cito: «Esta investigación producirá *cambios drásticos* en la forma en que…». O: «El realizar esta investigación es *de la mayor importancia* debido a que…» En un sentido general, recomiendo criterio y pies en al tierra para juzgar la relevancia de una tesis.

> La máxima sería: «Ninguna investigación salva el mundo.» Y, en lo que aquí importa, *sugiero contención retórica*: para soflamas ya están los discursos de los/as políticos/as

Gómez Torrego cierra la sección de «vicios» diciendo (p. 397): «No hay que confundir la *naturalidad* y la *sencillez* con un lenguaje *espontáneo* y *popular* (!) o *vulgar*.» Y ahí es cuando la Rubia lo odia y me odia por quererlo y atesorar sus libros-biblia y se acuerda de que en la RAE no hay mujeres y me dice que el pedante es él y que quién se cree que es para ejercer de policía de la lengua y que la lengua es algo vivo y que está en la calle. Me dice que si los/as jóvenes la subvierten, pues que la subviertan y que si alteran la Santidad de las normas lingüísticas con los *whatsapps* y los *sms*… que muy bien: dejad que el futuro venga. Me dice que, no sabe si lo he notado, pero Gómez Torrego, subrepticiamente, vincula pobreza con «vicios» y da un portazo y me dice que nos vemos más tarde.

Y sí, un poco de todo eso hay: después de todo, la RAE nunca se ha caracterizado por su progresismo y tolerancia. Otro rasgo es que muestra un *delay* de unos 20 años, más o menos: aceptó la palabra *pádel*… cuando ya nadie lo juega. En fin, este listado de «vicios» podría considerarse como un aspecto policíaco (¡otro más!), esta vez de carácter lingüístico, asociado a la tarea de formular un proyecto…

A pesar de dicho «aspecto policíaco», considero que algo es rescatable: «Para escribir con sencillez se requieren dosis importantes de reflexión y de corrección. Por otro lado, la sencillez no tiene por qué ser incompatible con la elegancia: se puede ir vestido con sencillez y elegantemente al mismo tiempo» (p. 379). Quitando lo último, estoy de acuerdo: se puede escribir con sencillez sin perder profundidad, rigurosidad ni elegancia.

Ahora, una cosa está clara: cada uno es cada uno. Por lo que mi consejo es: «Haz caso a estas recomendaciones… *o no.*»

C. Aspectos prácticos asociados a la formulaciónde proyectos y la realizaciónde tesis (o por qué las tesis no se terminan)

Los proyectos de tesis y las tesis mismas *se desarrollan en entornos institucionales concretos* que tienen una influencia directa sobre su decurso. Tanta que, en algunos casos, es imposible tomar ciertas decisiones en términos estrictamente teóricos, metodológicos o «científicos». Por ejemplo, algunas metodologías (como la etnografía), alguna técnica creada *ad hoc* o alguna forma particular de escritura (como el uso de la voz activa en lugar de la pasiva, como ya he mencionado) no pueden ser juzgadas al margen de los contextos concretos en que aparecen, muy particularmente, al margen de las personas —autoridades, profesores/as guía, profesores/as lectores, miembros del tribunal, etc.— que intervienen en los procesos de formulación de proyectos y monitoreo de tesis.

Esto —que se dice rápido— tiene importantes consecuencias sobre dichos procesos (y sobre la salud mental de los/as tesistas) porque, volviendo a Rorty, no hay un baremo neutral, un punto de referencia no contingente, una forma Verdadera de hacer ciencia a la que uno (tesista o profesor/a) pueda remitirse para dirimir los conflictos que se dan todo el tiempo. Así, cuando el/la tesista, ya de cabeza en el avispero institucional y ya sometido a sus tensiones, intente decidir si hacerle caso al profesor *A* (que dice que el marco teórico es muy breve) o a la profesora *B* (que dice que es innecesariamente largo), se dará cuenta… *de que no puede.* Al menos, no puede tomar esa decisión en nombre de La Ciencia o de una ciencia al margen de *A* y de *B.* Y no puede… porque ¡eso es la ciencia! *A* y *B* son, literalmente y en ese momento, *la ciencia* para el/la tesista. No hay una ciencia más allá de *A* y *B* (y *C* y *D* y hasta el infinito… y sus contextos).

Esto implica, en un sentido muy terrenal, que la práctica científica es una u otra según el contexto de que se trate, por lo que la normatividad que la regula es variable. Así, el entorno influye

directamente en que las cosas se hagan (o se puedan hacer) de una forma u otra, contribuyendo a que los «hallazgos científicos» sean unos u otros. Si se piensa bien, esto implica *un cuestionamiento muy serio* a la concepción tradicional de la ciencia. En lo importante, para un/a tesista, que la normatividad sea dependiente del contexto significa que lo permitido y lo no permitido también lo son y que no podrá tener nunca respuestas últimas y trascendentes a las dudas y problemas con que se enfrente. Típicamente, se moverá en el fuego cruzado de versiones (y luchas de poder) del mundo académico sin poder acudir nunca «al punto de vista de Dios» (que, claro, zanjaría todas las disputas).

A lo que apuntan estas consideraciones es a que no se puede hacer caso omiso del contexto, toda vez que su influencia sobre los procesos y, *ergo*, sobre la forma en que los/as tesistas los viven pueden variar grandemente. En esta línea, me propongo aquí discutir algunos aspectos destacados del modo en que los proyectos y las tesis son llevados/as adelante.

i. Un proyecto es el *emergente* de, como he dicho antes, de un *proceso dialógico situado*. Becker (*op. cit.*, p. 34) lo entiende en términos artísticos: «La forma de cualquier obra es resultado de todas las decisiones que han tomado todas las personas involucradas en su producción.» Esto suena muy bonito, pero se puede volver sangriento: los proyectos y las tesis avanzan en «avisperos institucionales» plagados de tensiones, celos profesionales, disputas internas, conflictos teóricos y políticos y un largo etcétera. *Not a pretty picture*. En ocasiones, los/as tesistas rebotan de escritorio en escritorio con la secreta esperanza de encontrar *el modo correcto* de desarrollar el proyecto y se frustran al constatar que las personas implicadas tienen diferencias acerca de casi todo, si no están lisa y llanamente enfrentadas de forma explícita. Ése es el escenario/entorno en que se realizan los proyectos y las tesis: mucha gente «mete la cuchara»

Como es de esperar, una situación tal no puede más que «llegar» a los/as tesistas, quienes la viven con frustración y angustia. No es para menos: en ese momento, sus cuerpos son los depositarios de todos esos conflictos que están «en otro lado» y que no tienen nada que ver con el proyecto o con el/la tesista en sí. En cierta forma, durante el proceso, los/as estudiantes *se convierten en el síntoma de las tensiones del sistema universitario.* (Qué profundo eso que acabo de escribir: debería patentarlo.) Y, claro, *sufren.* Sufren en tanto esas demandas cruzadas y contradictorias que pretenden resolverse *en* ellos/as, los/as acercan más a la esquizofrenia que a una buena tesis.

En este marco, yo aconsejo, varias cosas:

a) Como ya mencioné, hacer, como quería San Foucault, el duelo de la autoría: una vez que la inquietud rubiana entra en el avispero… no se sabe qué puede pasar: el proyecto deja de ser «de alguien». En buena medida, hay que relajarse y abandonar la esperanza del proyecto/la tesis como un autodiálogo. Esto, con todo lo recomendable que pueda ser, en ocasiones, es muy difícil de lograr, sobre todo cuando el/

la tesista tienen ideas muy claras de lo que quiere hacer y los/as «coautores/as» no comparten su visión

b) No tomarse las cosas muy a pecho y entender que, en buena medida, uno está siendo depositario/a de cosas que «están en otro lado»: una mala evaluación, por ejemplo, dice tanto del trabajo del/de la tesista como de los/as evaluadores/as en tanto tales. Pasa que, como dice Humpty Dumpty a Alicia, los/as tesistas… *no son los maestros aquí*. En este sentido, lo mejor es tomarse las correcciones como una instancia de aprendizaje: *todos/as los/as profesores/as evaluadores/as tienen siempre algo que decir de todo*. No he conocido, jamás, a alguien que diga: «Sí, perfecto. Sigue así.» En consecuencia, hay que tomar los comentarios y pensar en la meta: después de todo, el diseño de un proyecto y la realización de una tesis son tareas de largo recorrido, en las que, lo que importa, *es el resultado final* y no cada varapalo que uno se lleva en el camino

c) Muy vinculado a esto, recomiendo —sobre todo en los casos de tesis de pregrado— el tomarse el proceso de tesis como una instancia de preparación para el mundo del trabajo. Los/as estudiantes suelen quejarse de que los/as profesores/as los/as confunden o son autoritarios/as, de que no pueden hacer lo que quieren, de que tuvieron tal o cual problema con la institución que les iba a dar acceso a las unidades de información, que tal o cual persona no contesta los correos, de que su profesor/a guía no les destina suficiente tiempo, etc. Yo los/as escucho y habitualmente contesto: «Sí, eso que te pasa… *se llama vida.*» En efecto, las múltiples dificultades de los procesos de los que aquí hablo *son las dificultades del mundo real*: jefes que no nos quieren, que nos ordenan hacer cosas en las que no creemos o que no queremos hacer, obstáculos de todo tipo, falta de tiempo o de recursos, tensiones con otras personas… En fin, hijos/as míos/as, *la vida*: a patalear… o tomarla por los cuernos

d) *Apropiarse del proyecto/de la tesis*: creer en él/ella, defenderlo/a, ¡hasta amarlo/a! Es ésta la mejor forma de lidiar con lo que acabo de decir. Un/a tesista no podrá evitar entrar en el avis-

pero, perder cierto control sobre su trabajo y ser más o menos vapuleado/a, pero los/as profesores/as guía, en general, valoran a quienes tienen ideas muy claras, las defienden con argumentos sólidos y muestran saber de qué están hablando: es decir, *a quienes se han apropiado de su trabajo*. Al contrario, las «presas más frágiles» en el avispero son aquellas que no se han *apropiado* de su trabajo: que no saben qué quieren hacer, que no se han preparado, que pretenden pasar dando el gusto a todo el mundo. En esos casos, la posición del/de la tesista es particularmente débil, haciéndolo/a más proclive a ser víctima de «picaduras de avispas»

e) Tratar de ver a los/as profesores/as guía como seres humanos, es decir, falibles y cambiantes. Una queja muy habitual por parte de los/as tesistas es, no sólo que diversos/as profesores/as tienen diversas opiniones, sino también que *el/la mismo/a profesor/a tiene diversas opiniones* (acerca de lo mismo, dependiendo del día). Sí, esto es así: *doy fe*. Uno se sienta, lee y todo le parece genial. Al tiempo, relee sus propios comentarios y vive algo parecido a la esquizofrenia: «¿Yo dije que esto estaba bien? ¡Está pésimo!» La molestia de los/as tesistas es comprensible, claro, aunque creo que, en buena medida, proviene de que ignoran hasta qué punto corregir es una *tarea humana demasiado humana* (y digo eso en toda su radicalidad). Creo que lo ideal, para mitigar el hecho de que los/as profesores/as guía y lectores/as sean seres humanos/as, es la definición explícita (es decir, en documentos escritos y públicos) de lo que se espera de un proyecto de tesis. Y esto incluye tanto la existencia de los formatos de tesis que estipulan qué debe contener un proyecto como de los criterios de corrección que se usarán para evaluarlos. Eso ayuda enormemente, no sólo a los/as tesistas, que saben (más o menos) qué se espera de ellos/as y cómo se los/as evaluará, sino también a los/as profesores/as quienes cuentan con documentos en los que apoyarse para hacer su trabajo de una forma, no diré menos arbitraria, *pero sí más transparente*. Después de todo, no es justo decirle

a los/as estudiantes: «Haga esto —que no sabe qué es— y, cuando termine, lo evaluaremos —usted no sabe cómo—.» Pero, como fuere, no viene mal un poco de comprensión por parte de los/as tesistas hacia sus profesores/as guía cuando les da por decir lo contrario de lo que dijeron el día anterior (no hay que cambiar de marca de café)

ii. Otro problema muy común, quizás el más común, *es que las tesis no se terminan*. De hecho, es un problema crónico, particularmente en los estudios de posgrado. Hasta las asignaturas, todo bien: los/as estudiantes avanzan, más que nada, porque son procesos bien estructurados y con plazos concretos. Pero, una vez terminada esa etapa… *la nada*. Suele perderse el contacto directo con la institución, los/as tesistas tienden a priorizar cuestiones más urgentes (típicamente el trabajo o la familia)… y ahí quedan los proyectos, es decir, *mundos por hacer*, *promesas de realidad*.

Esto no es un problema individual o aislado: los programas de posgrado, por ejemplo, se ven perjudicados de diverso modo por la baja tasa de egreso: pierden acreditaciones, dinero, becas, proyectos, etc. Por eso, el asunto es motivo de preocupación constante dentro de los entornos académicos. A pesar de esto, no parece que haya mucho por hacer… más que confiar en la buena voluntad de los/as tesistas. A veces, se implementan ciertas estrategias de presión *dura* por parte de las instituciones (multas, pérdida de la posibilidad de egresar o de diversos privilegios como estudiantes) o *blanda* por parte de los profesores/as guía: «Hola. Cuéntame en qué andas. Un saludo.» A pesar de esto, las tasas siguen siendo bajas. Lo más parecido a una estrategia eficiente es la que se da en algunas universidades, pero a nivel de pregrado: el proceso de realización de tesis se estructura tanto como el de formulación del proyecto: plazos de entrega, calificaciones, presentaciones orales y defensa. *Todo calendarizado*. ¡Y funciona! Las tesis se terminan

Entiendo que el hecho de que las tesis demoren tanto o no se acaben, indica —además de limitaciones de tiempo muy comprensibles— que *somos hijos/as del rigor*. Sería muy bonito poder pensarnos como seres autónomos, automotivados, orientados a metas y todo eso, *pero no es el caso*. Es una pena admitirlo, pero el jipismo de «Tú ve avanzando: cuando tengas algo, me lo mandas y charlamos»… *no funciona*. Jamás ha funcionado. Y no funcionará aunque lo ordene el Maestro Yoda. Así las cosas, ¿qué puede concluirse? Que la mejor forma de avanzar con la tesis, una vez que los lazos con la institución se han debilitado… *es tratarse a uno mismo como a un/a niño/a de seis años o, en su defecto, como nos tratan en el trabajo*: «González, esto es para el martes a primera hora.» Santo remedio.

Mis recomendaciones a este respecto son:

a) La tesis es importante… *pero no es tan importante*. (Hay vida tras ella.) Así, conviene tomársela en serio, creérsela, hundirse y perderse en ella y tratar de quedar contento/a con el resultado… *pero también hay que terminarla*. Es muy común que las tesis se tomen como instancias sagradas de trascendencia hacia el más allá, de modo que los/as tesistas nunca parecen estar del todo seguros/as de seguir por un deter-

minado camino, cambian de parecer a mitad del viaje o las abandonan del todo para empezar de cero. En este sentido, recomiendo ver la tesis —incluso las doctorales— como *un paso*, no *el* paso: poner todo, jugarse… *pero terminarla y pasar a otra cosa*

b) Y para terminar una tesis, *hay que tomársela como un trabajo.* Recomiendo determinar unos días/horas para avanzar en ella y asumir el calendario como una obligación, como si de llevar los/as niños/as a la escuela o pagar un impuesto se tratara. Los tiempos, claro, *deben ser realistas.* Las promesas del tipo «El lunes empiezo el gimnasio» no sirven. Es mejor algo más modesto: «Los miércoles tengo dos horas libres por la tarde.» Y sentarse. En general, cuando, haciendo esto, la tesis empieza a tomar forma… uno se entusiasma y es más fácil seguir. (Yo diría que es como mirarse la panza y verse unos protoabdominales.)

c) No esperes que tu profesor/a guía te presione: *es tu tesis* y a nadie le importará más que a ti. Lo normal será que tu profesor/a guía tenga miles de otras cosas que hacer y si no le escribes… será una bendición: ¡algo menos en la lista! Además, por si interesa, los talleres de diseño de proyectos son un trabajo mucho más laborioso que cualquier asignatura «normal»: implican un arduo y largo proceso de lectura y comentario. Por otra parte, la guía de tesis es tradicionalmente una de las tareas peor pagadas y menos reconocidas de la vida académica. En fin, como puede verse, las motivaciones para los/as profesores/as no son muchas, por lo que, lo más probable es que sea el/la tesista quien deba llevar la voz cantante si la empresa ha de llegar a buen puerto

d) Mantente vinculado/a a la institución: ve a congresos, cursos, reuniones, asados, juntadas, fiestas, talleres, charlas, *meetings*, simposios, coloquios, bicicleteadas, etc. Cualquier cosa es buena para no perder el vínculo: verás a otros/as tesistas, a tus exprofesores/as, te enterarás de que tal o cual desalmado/a ya defendió su tesis, alguien te invitará a hacer algo juntos/as… Todo eso contribuye a mantenerte «cerca» de la institución. Si no, la universidad te parecerá de a poco algo lejano, como un sueño, hasta que te llegue una carta que diga: «*Game over.*»

iii. Un problema muy habitual, ajeno a la adecuación formal de un proyecto, es su vinculación a instituciones. Es muy común que la realización de una tesis dependa de instituciones diferentes a la universidad. Así, la marcha del trabajo de campo, por ejemplo, está sujeta en buena medida a las particularidades (y caprichos) de dichas instituciones. Eso es algo que debe tenerse en cuenta *antes* de formular el proyecto. ¿Por qué? Porque puede que el proyecto sea primoroso, pero que la institución en cuestión no dé acceso a tesistas. Puede que la institución, una vez leído el proyecto, considere que no le interesa (sobre todo si el proyecto es crítico de su función y forma de operar). Puede que, a medio camino, cambie algún/una jefe/a y la buena voluntad… se transforme en mala. Estos u otros factores pueden dejar una

tesis descabezada y sin rumbo y deberían ser tenidos en cuenta desde el principio

iv. (Un tema que he tratado superficialmente antes.) Howard Becker cuenta una anécdota (1986, p. 47 y ss.): una estudiante, veladamente molesta por los comentarios a su trabajo de tesis en curso, le preguntó cuáles eran sus criterios de edición (corrección). Becker contesta que «no estaba seguro (de) cuáles eran los principios que gobernaban su criterio de edición» y que, más bien, editaba «de oído». Más adelante (pp. 106-117), atenúa un tanto la afirmación proveyendo una serie de criterios.

De todas maneras, la anécdota es interesante porque pone sobre la mesa un tema espinoso: ¿qué criterio siguen los profesores/as para comentar los proyectos/las tesis? ¿Siguen alguno? ¿Se podrían poner de acuerdo? Y estas preguntas no son una cuestión menor: la buena o mala vida de los/as tesistas dependen de ellas.

Yo diría que no, que nadie en el mundo académico podría poner por escrito un decálogo totémico de los criterios de acuerdo a los cuales comenta un trabajo. (Yo no podría.) Sí podrían proveer algunos *valores* o «cosas importantes», pero no creo que pudieran dar cuenta de un procedimiento fijo y universal. Menos aun creo que los/as diversos/as lectores/as de proyectos y tesis podrían acordar dicho decálogo (no podemos ponernos de acuerdo en qué es una persona, imagínense todo lo que viene después…). Eso no obsta, como sugerí, para que sí puedan formularse documentos que precisen lo que se requerirá a un proyecto y cómo será evaluado. Aunque los problemas con esos documentos suelen ser que cuesta sangre (y peleas) acordarlos, que nadie está nunca del todo satisfecho con el resultado, que es muy difícil que sean pertinentes a todas las tesis pensables y, muy importantemente, que los/as profesores/as suelen decir que los siguen… pero siguen corrigiendo según su buen criterio.

Así las cosas, no suena tan descabellado aceptar que comentamos «de oído». Nadie va a admitirlo, claro, lo más probable es que, ante un/a tesista/a contestón/ona, demos explicaciones lo más racionales y teóricamente contundentes que sea posible para así respaldar nuestro punto de vista: ¡en ese acto retórico

se juega la legitimidad misma de los/as evaluadores/as en tanto tales! Lo mismo sucede, a menor escala, cuando, disconformes con una nota, los/as estudiantes preguntan por qué pusimos dos (y no tres o cuatro) puntos por tal o cual respuesta en un examen. Los/as profesores/as, en situaciones como ésas, no podemos, alegremente, torpedear el bote sobre el que estamos parados/as con un repentino ataque de honestidad. No tenemos margen de poder para decir «No lo sé», «Fue el último examen que corregí: estaba cansado/a» o «No leí la respuesta entera porque miré los exámenes a las apuradas.» Más bien, releemos la pregunta frente al/a la revolucionario/a y damos una explicación que, como toda explicación, *cuanto menos humana suene, mejor*: «El ejemplo que provees no es del todo coherente con el concepto que explicas y, además, Moscovici habla de *actitud* de la representación social, no de *aptitud* de la representación social.»

A pesar de toda esta humanidad desbordante que amenaza con dinamitar las bases de una tarea tan «científica» como comentar proyectos y tesis, diré que no hace más falta que, siguiendo a Becker, *un buen oído*. Un oído atento, sensible, entrenado. Pero sólo eso: *no hace falta un manual*. En fin, se requiere *arte*. Y el arte se adquiere y se aprende… *leyendo proyectos y leyendo tesis*. No veo otra forma. De ese modo, uno llega a saber que *algo está mal*, incluso aunque no pueda precisar exactamente qué proceso «mental» está siguiendo para llegar a esa conclusión e incluso aunque no sepa exactamente qué es eso que está mal. En este sentido, la corrección en general y los comentarios en particular no son procesos matemáticos, robóticos, *inhumanos*. Corregir/comentar es esto: una persona, sentada frente a un computador o una pila de hojas, con un té a su lado, leyendo y pensando, la comida en el fuego y una pila de ropa por lavar. No hay C3PO ni R2D2 —«Arturito» para el niño que fui— en la foto.

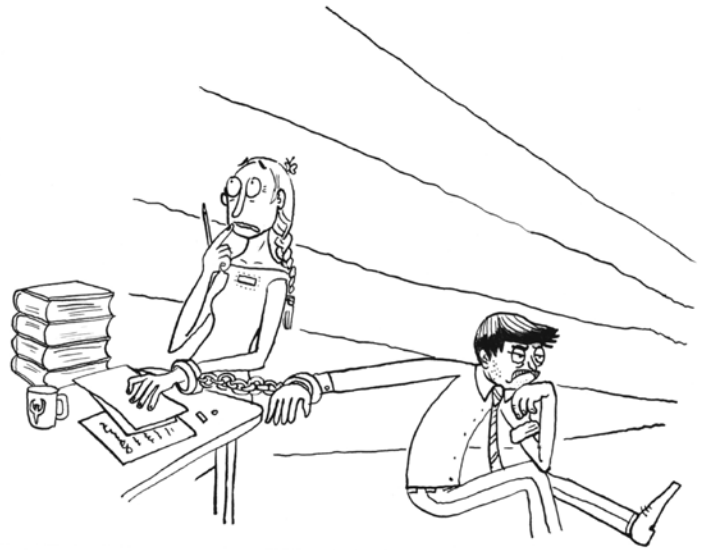
En este sentido, y como he sugerido, creo que los/as profesores/as debemos explicitar claramente qué se espera de un proyecto y hacer lo más transparentes posible los criterios por los que estará bien o estará mal. Pero no podemos prometer

objetividad ni perfección. ¿Cómo podríamos?: Rorty, desde su tumba, no nos lo perdonaría. Lo único que podemos y debemos garantizar es honestidad intelectual e integridad. Y poco más.

Vale. Esta catarsis está muy bien, ¿pero cómo afecta a los/as tesistas? *Los/as vuelve locos/as.* La acusación más habitual de su parte hacia los/as profesores/as guía es la de arbitrariedad; de cambios incomprensibles de criterio; de que, según parece, el proyecto/la tesis *nunca está del todo bien*… En definitiva, los/as tesistas pasan meses o años en un ping pong de comentarios contradictorios y cambiantes: es normal que se frustren y se enojen. De hecho, los/as profesores/as que operan como agentes de la normalización en esos procesos… son los/as mismos/as que, al postular un fondo o mandar una propuesta a un congreso, se ofenden con los comentarios de los agentes de normalización que los/as mandan a «aclarar», «profundizar» o «resumir».[56]

En cualquier caso, las relaciones tesistas-profesores/as guía… *no son un paseo por el parque.* Es un tipo de relación caracterizado por la tensión y las medias verdades: ninguno de los dos polos puede ser completamente honesto. El/la profesor/a guía no puede, sin más, despacharse a gusto contra una tesis con problemas. El/la tesista no puede (no le conviene) decir todo lo que piensa de esos comentarios, esas tachaduras, esos signos de pregunta, esos «No se entiende el concepto», «Revisar», «Quitar», «¿?». Así, el sino de la relación es el conflicto y los vaivenes emocionales. Y no es de sorprender: es una relación estructuralmente desigual, en la que un lado se juega mucho y está constantemente sometido a objeciones y *peros* y en la que el otro tiene una gran responsabilidad, mucho trabajo y más bien pocos estímulos.

56 Blaxter *et al* (*op. cit.*, p. 71) listan una serie de expectativas cruzadas entre «estudiantes» y «tutores» (tomadas de Phillips y Pugh, 1994). Los/as primeros/as, por ejemplo, esperan que los/as profesores/as guía «lean cuidadosamente los trabajos (…)», «estén disponibles» y «sean críticos de un modo constructivo». Por su parte, los/as profesores/as guía esperan de los/as tesistas que «sean independientes», «que sigan los consejos» y que «sean capaces» de sorprenderlos/as e incluso de divertirlos/as. Aconsejo revisar la lista de expectativas. Y confieso que me han solicitado las primeras y siempre espero las segundas.



Los casos como el que comenta Derrida en *El tiempo de una tesis. Deconstrucción e implicaciones* son más bien escasos. Dice Derrida respecto de su «primer tema de tesis» (Derrida, *op. cit.*, p. 12, las cursivas son mías):

> (El tema) recibió la aprobación de Jean Hyppolite, quien debía dirigir esta tesis, cosa que hizo sin hacerlo, es decir, como sabía hacerlo, como, a mi juicio, fue uno de los muy pocos en saber hacerlo, como espíritu libre, liberal, siempre abierto, atento a lo que no era o no era todavía inteligible, siempre preocupado por no ejercer ninguna presión, si no ninguna influencia, *dejándome ir generosamente adonde me llevaran mis pasos.*

Fue ésta también la experiencia con mi director de tesis doctoral —Lupicinio Íñiguez-Rueda— (Bassi, 2008): yo le mandaba mis avances y nos reuníamos los martes. Siempre esperé golpes que nunca llegaron: a excepción de comentarios orientadores, sugerencias de lectura y ánimos a proseguir como venía, las tutorías no fueron superyoicas en ningún sentido. «El Lupi» —para mí— y el doctor Íñiguez-Rueda —para buena parte del mundo académico— me dejaron volar «generosamente adonde me llevaran mis pasos» (algo que le agradecí formal e informal-

mente, porque hizo de mi proceso de tesis una experiencia muy enriquecedora y gratificante). Sólo ahora, años después, cuando ya la vida me ha puesto al otro lado de la torre panóptica, pondero con justicia el valor de su gesto.

Pero, con todo lo positivas y edificantes que estas experiencias puedan ser, habré de reconocer que son aisladas: es muy poco común que los/as profesores/as guía dejen (dejemos) «generosamente» ir al/a la tesista adonde lo/a lleven «sus pasos». Lo opuesto suele ser más cierto: como he dicho, los/as profesores/as objetan (objetamos) constantemente el trabajo de los/as tesistas, lo cual, como es de esperar, tensa la relación. Ante esto, los/as profesores/as pueden (podemos) optar por el camino fácil y decir: «Eso pasa porque no hay muchos/as tesistas como Derrida.» Es decir, podemos hacer lo de siempre: culpar a los/as estudiantes de sus falencias y renegar del bajo rendimiento académico. Algo que siempre nos vendrá bien, toda vez que nos ahorra tener que pensar nuestras prácticas o detenernos en los factores estructurales que subyacen al «bajo rendimiento». En todo caso, tan mal no estaríamos: a decir verdad, muchos «Derridas» no hay.[57] *Pero es igualmente cierto que tampoco hay muchos profesores/as guía dispuestos/as a arriesgar por el camino de Hyppolite…* Algo que, me parece, los/as del gremio docente estaríamos menos inclinados/as a aceptar…

En todo caso —y ya que somos más los comunes mortales que los Jean Hyppolite o los Jacques Derrida— considero que para mejorar o hacer más llevadera la relación hace falta esfuerzo de ambos lados. De parte de los/as tesistas, entender que guiar una tesis es un trabajo complejo y demandante, en general solitario y que acarrea una gran responsabilidad. También considero que harían bien en considerar la tarea como algo humano y falible, pero en general bienintencionado: los/as profesores/as no comentan para incordiar, sólo dicen lo que ven. Éstos/as, por su parte, ayudarían mucho al proceso orientándose a enseñar más que a corregir y procurando ser lo más transparentes posible en

57 Revisando el texto me he dado cuenta de que, como quien no quiere la cosa, me puse en la misma categoría que Derrida: la de los/as tesistas que no necesitan guía. ¡Vaya modestia la mía! No corregiré el *egotrip*: lo dejaré aquí escrito como testimonio y llamado de atención. En todo caso, un punto para Freud.

lo que esperan de un proyecto/una tesis. También, ayudaría mucho que, dentro de lo posible —es decir, más o menos dentro de los límites del juego de lenguaje de la ciencia social según se entienda y realice donde nos encontremos—, dejáramos ir a los/as tesistas adonde los/as llevaran sus pasos y favorecer así la apropiación. Y, aun con toda esta empatía y buena voluntad, la relación será una montaña rusa.

Así que, abróchense los cinturones, pero, en el fondo de los fondos, no se tomen las cosas demasiado en serio. Yo recomiendo reflexionar acerca de estas palabras de Bill Hicks (del *show* de *stand up comedy Revelations*, de 1993, la traducción es mía):

> El mundo es como un juego (*ride*) en un parque de diversiones.[58] Cuando decides subirte piensas que es real porque así de poderosas son nuestras mentes. Subes y bajas y das vueltas. Emociona y da miedo. Y es de colores brillantes. Y suena muy fuerte, y divierte… *por un rato.* Mucha gente que ha estado en el parque por un tiempo largo empieza a preguntarse: «¿Es esto real… o es sólo un juego?» Y otros lo recuerdan y vienen y nos dicen: «No te preocupes, no tengas miedo, nunca, *porque es sólo un juego. Y… nosotros matamos a esa gente*: «¡Cállenlo! He invertido mucho en esto. ¡Cállenlo! Miren mi cara de preocupación, miren mi gran cuenta de banco y a mi familia. ¡Esto *tiene* que ser real!» *Pero es sólo un juego.* Pero siempre matamos a los buenos que intentan decírnoslo, ¿lo han notado? Y dejamos que los demonios se vuelvan locos… Pero no importa, *porque es sólo un juego.* Y podemos cambiarlo

58 Dice Hicks: «*The world is like a ride in an amusement park.*» La palabra *ride* es difícil de traducir en este contexto porque alude a cualquier juego/entretención a la que uno podría subirse en un parque de diversiones: sería como un *paseo* o *viaje* en alguno de ellos/as. En castellano no tenemos una palabra para eso. Yo he arriesgado con *juego* y creo que *viaje* o *paseo* también podrían servir, pero que ninguna de las tres capta lo que evoca la palabra *ride.* (La traducción, esa imposibilidad.)

En todo caso, la cita en inglés es la siguiente: «*The world is like a ride in an amusement park, and when you choose to go on it you think it's real because that's how powerful our minds are. The ride goes up and down, around and around, it has thrills and chills, and it's very brightly coloured, and it's very loud, and it's fun… for a while. Many people have been on the ride a long time, and they begin to wonder: "Hey, is this real, or is this just a ride?" And other people have remembered, and they come back to us and say: "Hey, don't worry, don't be afraid, ever, because this is just a ride." And we… kill those people. "Shut him up! I've got a lot invested in this ride, shut him up! Look at my furrows of worry, look at my big bank account, and my family. This has to be real." It's just a ride. But we always kill the good guys who try and tell us that, you ever notice that? And let the demons run amok… But it doesn't matter, because it's just a ride. And we can change it any time we want. It's only a choice. No effort, no work, no job, no savings of money. Just a simple choice, right now, between fear and love.*»

en cualquier momento que queramos. Es cuestión de decidirse. Sin esfuerzo, sin trabajo, sin tener que ahorrar dinero. Sólo una simple elección, *ahora*, entre el miedo y el amor.

v. Algo muy vinculado a la cuestión de la relación con el/la profesor/a guía y sus condiciones de trabajo: como he dicho, el trabajo de guía/supervisión de proyectos y tesis es muy (muy) demandante y, generalmente, mal retribuido (también, muchas veces, poco agradecido). Por ello, si tienes la posibilidad de hacerle más fácil la vida a quien te orienta… *hazlo*. ¿Cómo? Algunas recomendaciones:

   a) En primer lugar, aprovecha las sesiones de tutorías presenciales: son las instancias ideales para revisar la marcha del trabajo: entenderse es más fácil y rápido que por correo, el/la profesor/a estará 100% orientado/a ti (y no con 235 correos por contestar y un bebé llorando) y, finalmente, le será más simple explicarte sus puntos de vista. En fin, todos los beneficios de la comunicación cara-a-cara
   b) Sé proactivo/a. No *reacciones* a lo que tu profesor/a hace o deja de hacer: *actúa tú*. Por ejemplo, no esperes que tu profesor/a guía te diga de dónde sacar todas las referencias que necesitas para tu marco teórico o que se detenga a explicarte cómo se hace un análisis de contenido. Esencialmente, se trata de *tu trabajo* y deberías ser tú quien lleve la voz cantante, «dejando» al/a la profesor/a guía en su rol de… pues eso: *guía*. ¿Cómo? Buscando información, leyendo y aprendiendo de forma autónoma, consultando a otros/as profesores/as, ampliando lo que te han dicho, «adelantándote» a lo que viene, etc. En fin, mostrándote activo/a *y no reactivo/a*. En un sentido general, las tutorías deberían operar como orientación y apoyo. Y para ello, eres tú quien debe «poner las cosas sobre la mesa». (Las tutorías en las que no hay avances que revisar, en las que no hay nuevas preguntas, desafíos originados en nuevas lecturas, etc., son, en general, tiempo perdido.)
   c) *Very important*!: cuando el/la profesor/a guía te envíe un texto comentado, trabaja concienzudamente en él. No

cambies sólo lo subrayado y se lo vuelvas a enviar a los dos días con un: «¿Y ahora?» Por ejemplo, si te han destacado algún error de ortografía o de redacción, *revisa todo el texto* en busca de errores iguales o parecidos. No te limites a corregir sólo lo señalado: tómalo como un indicador para revisiones más amplias. Los comentarios son indicaciones generales y deberían operar como orientaciones acerca de cómo seguir. (Es muy frustrante para los/as profesores/as guía —al menos sé que es muy frustrante para mí—, tras un arduo trabajo de revisión, encontrar los mismo errores en el texto en lecturas subsiguientes)

d) Cuando envíes documentos a tu profesor/a guía para revisión, ponles nombres «empáticos» que demuestren cuánto valoras su tiempo. Seguramente él/ella ya tiene 20 documentos con el nombre «marco teórico.docx» o «primera parte.docx». Más bien, usa nombres como «Marco teórico (tu nombre, tu programa o universidad).docx» o «Referencias terminadas (tu nombre, tu programa o universidad).docx»

En fin, como en toda relación, lo que hace falta es un poco de empatía… y poco más.

D. Las presentaciones de proyectos

Es habitual que los proyectos (o avances de ellos) deban ser presentados en público, típicamente ante algunos/as profesores/as vinculados/as al proceso de diseño y realización de tesis. También es habitual que dichas presentaciones tengan algún peso en la evaluación de los proyectos. En lo concreto, son presentaciones orales, apoyadas en material audiovisual (en general, diapositivas; rara vez —y lamentablemente— un plumón y una pizarra; más raramente —y más lamentablemente— aun, nada: sólo la palabra).

Dichas instancias, cuando existen, tienen un gran valor: operan como formas de prevenir catástrofes (para los/as profesores/as, darse cuenta tempranamente de si un proyecto va mal orientado) y como espacios para que personas distintas del/de la profesor/a guía opinen (algo que yo valoro enormemente, por cierto, toda vez que creo que nadie puede ser tan soberbio/a como para pensar que su mirada es *la* mirada y porque las diversas opiniones ayudan mucho a ver cosas que uno, simplemente, no ve). Por otra parte, operan como entrenamiento para los/as tesistas en el arte de «vender el pescado», arte muy necesario, por lo demás. Y hay más: en ellas se juega, también y aparte de lo escrito, la viabilidad de la investigación y sirven como «termómetro» o indicador de qué dirán los/as profesores/as lectores/as y probables miembros del tribunal de tesis. El/la tesista podrá, fácilmente, dividirlos/as entre los/as que «están de su lado» y los/as que hay que convencer. También son una instancia de socialización del conocimiento: ¿no era para eso la universidad? Y también una instancia de aprendizaje para tesistas y profesores/as. Finalmente, sirven de preparación para la vida profesional: casi todos/as debemos «vender» alguna idea o proyecto a alguien alguna vez y, si los/as tesistas logran trascender el pánico escénico y la ocasional humillación pública, son instancias muy útiles para mejorar la formulación del proyecto. En fin, no son una cuestión menor e intrascendente.

En cualquier caso, creo que aquello de «vender el pescado» es lo esencial y debería servir de guía a los/as tesistas: la presentación

es la instancia en la que uno debe mostrar a otros/as lo que está haciendo… y *convencer*. De hecho, y por ello, tienen más sentido y son más comunes cuando uno presenta un proyecto… *para pedir fondos*. Aclaro que por «mostrar» quiero decir «vender»: el objetivo a cumplir en una presentación es (de)mostrar que uno tiene un proyecto bien estructurado y consistente, que aborda un problema bien construido y digno de ser estudiado, que sabe de lo que habla y que dicho proyecto es viable en términos prácticos. Si uno logra (de)mostrar todo eso, y lo que hay en juego es dinero, es más probable que el maná llueva. Si se trata de la presentación de un proyecto de tesis, lo que llegará será una buena nota. En cualquier caso, y como digo, se trata de *convencer*. Aquí, otra vez, el carácter retórico de la ciencia. El resultado al que el/la tesista debería aspirar es que quienes vieron la presentación se vayan tranquilos/as, pensando: «Esto va bien.»

Y para convencer, es útil tener un buen proyecto entre manos… *aunque eso no es garantía de nada*. De hecho, lo opuesto es cierto: pueden hacerse (muy) buenas presentaciones de malos proyectos (en el póker eso se llama *bluff*, en el truco —juego de cartas muy extendido en Argentina—, se llama, simplemente, *mentir*). En todo caso, sucede todo el tiempo: uno mira la presentación, escucha a los/as tesistas, ve esas diapositivas de colores y transiciones bombásticas, y piensa: «Esto está bien.» Y, luego, al leer el proyecto escrito, el contraste es violento: «¿Cómo pude pensar que esto estaba bien?». Así: *porque una (buena) presentación supone habilidades diferentes de las que hacen falta para escribir bien*: claridad y soltura en la expresión, manejo del argot técnico, manifestación de dominio del tema, manejo escénico del cuerpo (cierto «histerismo», por decirlo como si el útero tuviera algo que ver aquí), un manejo fluido de una presentación de diapositivas, rapidez y solidez en las respuestas, hasta buen humor y un poco de caradurez…

En todo caso, las presentaciones no deberían ser consideradas como algo menor, anecdótico o automático: «Si el proyecto está bien, la presentación estará bien.» Al contrario, debe destinárseles trabajo y esfuerzo: *no son un epifenómeno del proyecto escrito*, tienen entidad propia y así debe tratárselas. En ese sentido, daré aquí algunas recomendaciones.

i. Conoce tu proyecto: *nadie debería conocer tu trabajo mejor que tú*. En este sentido, las preguntas de los/as evaluadores/as no deberían sorprenderte. Idealmente, deberías dar la impresión de que estás contando la historia de tu vida: seguro/a, tranquilo/a, como si nada que pudieran preguntarte fuera a inquietarte. ¡Un paseo por el parque! Y, para eso, *hay que saberse el proyecto de punta a punta*: sus fortalezas, sus puntos débiles, las probables objeciones que podrían hacérsele, etc. También, claro, hay implicadas cuestiones que no tienen que ver con el contenido, sino con *cómo* presentas lo que sabes. Me referiré a eso en puntos siguientes

ii. ¡Defiéndete! Las presentaciones son protodefensas de tesis. Y las defensas de tesis son exactamente eso: *defensas… de… tesis*.

Es una obviedad cuyos alcances suelen ser ignorados: se trata del *avance fundado de una proposición*, de la exposición argumentada de un punto, de un «algo» que uno está queriendo aportar y quiere proteger de las agresiones de los/as villanos/as del mundo. Así, si crees en tu proyecto, si te has apropiado de él, ¡defiéndelo! No te amilanes ante preguntas mala onda u objeciones al hueso. Para eso, claro, debes conocer tu proyecto y saber por qué has tomado las decisiones que has tomado, aun cuando te las hayan sugerido. Pero, en todo caso, de lo que se trata no es, como he dicho, de «darle el gusto» a cada evaluador/a… *se trata de tener respuesta para todo*. Entonces, *no trates de agradar*: defiende lo que has hecho. Si tienes respuestas sólidas para cada elemento de tu proyecto, los/as evaluadores/as deberán aceptarlas aunque contradigan sus puntos de vista. Daré un ejemplo: yo creo que a esta altura del partido ya nadie debería hacer investigaciones utilizando el concepto de *actitud*, sólo por la cantidad de años que tiene y por la montaña de objeciones que se le han hecho. *Pero*, si a un/a tesista intrépido/a le da por el *revival* y basa su proyecto en ese concepto, todo lo que necesito saber como evaluador es que es pertinente y que está bien comprendido y aplicado, es decir, que, *desde ese marco de referencia* (casi medieval), las cosas se han hecho bien. *No tiene por qué gustarme*: sólo tiene que convencerme. Eso requiere, claro, profesores/as evaluadores/as no integristas de su visón del mundo o que crean que, ¡justo ellos/as!, tienen acceso privilegiado a las cosas como *realmente* son. Por lo demás, a mí, personalmente, me encanta cuando suben al estrado esos/as tesistas respondones/as y hasta «impertinentes» que no se «achican» ante la autoridad —esa autoridad, tan claramente puesta en forma con criterio de visibilidad foucaulteana: un escenario, una mesa, unos cuadernos de notas, unos criterios, unas planillas— y defienden con uñas y dientes su trabajo. Sus proyectos me gustan… hasta cuando no me gustan

iii. No leas de las diapositivas o, aun peor, de papeles/cuadernos que tengas por ahí: a lo sumo, ten una ficha en la mano y mírala sólo para recordar qué viene. Como regla general, no debería parecer que lo que sabes está en las diapositivas o en

los papeles. Debería parecer, más bien, que sabes todo lo que hay que saber y que las diapositivas o las fichas no son más que un apoyo para dar color o para no perder el norte. Tú mandas, no las diapositivas, tampoco las fichas

iv. Usa el lenguaje técnico: las teorías/conceptos que estés manejando serán seguramente muy precisos. Muestra que las/os conoces: no uses palabras de sentido común o un argot excesivamente coloquial. Tampoco confundas esto con acartonamiento o recitado de memoria: *no eres un libro*. Se trata de utilizar los términos técnicos pero con soltura y naturalidad (odio esa palabra, pero no se me ocurre otra)

v. No aburras: con el tiempo y la masificación del uso del *PowerPoint* —o programas similares—, las presentaciones se han ido estandarizando y ya no resultan ninguna novedad. Cuando yo estudié, un/a profesor/a que llegaba a clases con una presentación de diapositivas era casi como una especie de hechicero, pero ya no. En algunos casos, incluso, las diapositivas son hasta una obligación. Algo que, a mi juicio, ha desplazado el foco de la rigurosidad del pensamiento y la precisión en la expresión… a un *show* de colores que parece «mandar» por sobre las ideas. Como fuere, no emplees las típicas plantillas que usa todo el mundo, con las típicas listas de tres o cuatro punto en cada una de ellas. Trata de ser creativo/a: mira presentaciones de compañeros/as y procura hacer algo diferente. Tanto el *PowerPoint* como otras herramientas *web* para hacer presentaciones —como *Prezi* o lo que sea que hayan inventado cuando leas esto— brindan muchas más posibilidades de las que habitualmente se usan. La creatividad, como están las cosas, ¡hasta podría ser no usar diapositivas! He visto muy buenas presentaciones a plumón y pizarra o apoyadas en un póster o un esquema de relaciones

vi. Lo opuesto: no horrorices. Sé creativo/a… *pero no tanto*. Es muy común ver presentaciones de diapositivas bombásticas; de letras, colores y transiciones dramáticas y espectaculares: fotos que llegan en un rayo y se van en una explosión, conceptos

que entran con ruido de auto de F1 y se van en giros hacia el infinito. Yo aconsejo, como en el caso del texto, *sobriedad*. Por lo demás, las diapositivas deberían ser impecables desde el punto de vista ortográfico y sintáctico

vii. Prioriza: en la presentación no podrás decir todo ni en las diapositivas podrás incluir todo. Si conoces bien tu proyecto, podrás juzgar qué es importante y centrarte en ello. En cuanto a las diapositivas, no las llenes de texto: una diapositiva de ese tipo hace imposible la lectura. Por un lado porque, en ocasiones, la letra es tan pequeña que no puede leerse y, en otras, porque el/la profesor/a guía… o lee… o te escucha: no podrá hacer las dos cosas a la vez. Esto, en general, proviene del hecho de copiar y pegar del texto a las diapositivas: *esa no es la forma de proceder*. Una presentación de diapositivas es un trabajo independiente, *que se basa en el texto, pero requiere de otras consideraciones*. Así, debe seleccionarse qué se incluirá *y resumirlo*. Como regla general, las diapositivas deberían contener punteos de conceptos/aspectos importantes del proyecto. Esos conceptos/aspectos, idealmente, deberían aparecer *cuando sean pertinentes*, es decir, cuando el/la tesista está hablando de ellos: debería haber sincronía entre lo que los/as evaluadores/as ven y escuchan. Por ejemplo, que un concepto aparezca en la diapositiva al tiempo que es mencionado. Si no, se produce una descoordinación entre lo que los/as evaluadores escuchan y lo que ven, lo cual genera confusión (uno/ termina ignorando una de las dos cosas). Un efecto notable de esa descoordinación es estar un rato muy largo con una sola diapositiva o pasarla volando. (Para evitar esto, lo mejor es ensayar la presentación.)

viii. Integra: un proyecto no es una yuxtaposición de elementos, *es la integración de elementos* (teóricos, metodológicos, contextuales): recuerda la circunferencia de bolitas y palitos. Así, la presentación *debería ser algo parecido a una historia*, tener un sentido discernible. Desde este punto de vista, deben irse vinculando, al igual que en el texto, los diversos elementos y no, simplemente, nombrarlos uno detrás de los otros. El efecto sobre

los/as evaluadores/as, cuando esto se logra, es el de sentirse «llevados/as» por un camino del que no pueden escabullirse

ix. Exprésate con seguridad: es poco probable que logres esto si no conoces bien tu proyecto. Pero aun en el caso de que sí, la presentación, en tanto instancia evaluativa, puede jugarte una mala pasada. Por ello, ensaya la presentación, ante otras personas o ante ti mismo/a (grábate y escúchate). Importa poco que sepas… si no puedes (de)mostrarlo. Esta capacidad es puesta a prueba sobre todo en la ronda de preguntas: uno puede tener su guión entrenado y recorrerlo de maravillas, *pero no sabe qué pueden preguntarle*. Para sobrevivir a las preguntas, claro, lo esencial es saber las respuestas (que supone conocer tu proyecto *y más que tu proyecto*), pero también importa que te expreses de una manera que genere la impresión de que sabes de qué hablas. Hablar con seguridad no hará mejor el contenido de tus respuestas, pero al menos no te perjudicará

x. Usa el tiempo estipulado: normalmente, las presentaciones tienen una limitación de tiempo: conócela y no la excedas. Esto se logra ensayando la presentación, pero, sobre todo, indica que tienes la capacidad de saber qué es lo importante y qué no

xi. Sé consciente de lo que comunicas no verbalmente: hay textos para aburrir acerca del lenguaje no verbal, muchos de ellos bastante poco serios, pero aun así, hay algunas cosas que habitualmente son tenidas en cuenta por los/as evaluadores/as. No estés parado/a como un robot: acompaña lo que dices con gestos de las manos, pero sin que parezca que estás pidiendo auxilio a un avión. Usa un tono de voz acorde a la distancia a la que están las personas que te escuchan. Si crees que quienes han de evaluarte son gentes de apreciar la elegancia, vístete en consecuencia. Si no, *vístete como te sientas cómodo/a*. Si de la presentación participan varias personas, no te sientes o hables mientras un/a compañero/a expone: ponte a un costado y escúchalo/a con atención (o finge hacerlo). Cuando venga la

ronda de preguntas y mientras tu evaluador/a habla, asiente en señal de que entiendes y estás atento/a. No lo/a interrumpas. Sé firme en tu respuestas, pero no entres en escaladas retóricas inútiles: siempre tendrás las de perder (se llama *poder*)

xii. Contesta las preguntas: es muy común que los/as tesistas no contesten las preguntas sino que hablen de otras cosas. Quizás porque no saben las respuestas o porque están tratando de adivinar qué es lo que los/as evaluadores/as quieren escuchar. Esto genera la impresión de que están evadiendo puntos difíciles. Date tiempo, pide aclaraciones si las necesitas y procura contestar de manera focalizada y breve. Si estás lo suficientemente relajado/a y los/as evaluadores/as parecen amigables, puede que tengas margen para incluir anécdotas e historias: un poco de color nunca viene mal

En definitiva, las presentaciones son una buena instancia para que los/as profesores/as puedan conocer tu proyecto de forma directa. Cuando no hay instancias de este tipo, todo el contacto que ellos/as tienen con tu trabajo es una pila de papeles. Así, más que temer ese contacto, deberías aprovecharlo: tienes un margen para la defensa que el texto escrito no da y tendrás pistas acerca de qué piensan las personas que habrán de evaluar el proyecto en papel.

E. Principio del fin: ¿para dónde va la investigación en ciencias sociales?

Me he detenido bastante en la idea de la ciencia como una práctica social. En este sentido, este manual no pretende ser otra cosa que lo que es: *una postura con fecha de caducidad*. Toda la normatividad asociada a la ciencia en general y reflejada en los manuales en particular está siempre siendo y siempre en curso de dejar de ser (me puse lacaneano). En este sentido, mi postura, como cualquier postura, tiene tanta legitimidad como la que se le otorgue o logra tanta verdad como la que se le asigne. Desde este punto de vista, la agonía de este manual empieza ya mismo: 10, 9, 8, 7…

Agonía de lo instituido y nacimiento de otra cosa: ¿de qué? Yo espero que el futuro nos depare *la muerte de los/as metodólogos/as*, *la creatividad en la investigación* y *las prácticas comunitarias de generación de conocimiento*. Me explico.

Espero que acabe por difundirse la idea de que la metodología no es una serie de procedimientos sagrados y de que los/as metodólogos/as no son técnicos/as que sólo se ocupan de decir «cómo se hacen bien las cosas». Espero que se entienda que la metodología *es una teoría más* y que no debe ser tratada con ninguna particular deferencia. Es curioso que la gente considere que puede estar en desacuerdo con tal o cual autor/a pero no con un procedimiento metodológico. También espero que pueda verse que cuando «los/as metodólogos/as» discuten con los/as tesistas aspectos de sus trabajos, hacen mucho más que hablar de herramientas para dar cuenta de problemas teóricos que ya fueron generados «en otra parte»: cada decisión metodológica está íntimamente ligada a cuestiones teóricas y viceversa. Por ello, los/as metodólogos/as… ¡son teóricos!: se involucran en la definición teórica del problema todo el tiempo. *Son una voz más*. Así, sueño un futuro en que gente como yo no exista y sólo exista gente que ayuda a gente con sus proyectos. Eso implica que todos/as aprendamos por fuera de nuestra *comfort zone*.

Este manual *es un dispositivo* según lo he entendido y presentado antes. Así, proviene de unas determinadas condiciones sociohistóricas y promueve una versión particular de la «realidad», específicamente, un tipo particular de proyectos (*ergo*, de tesis; *ergo*, de ciencia; *ergo*, de mundo). Pero en sus límites y en sus intersticios está lo que puede ser y no está siendo, es decir, todo aquello que este manual excluye, desaconseja hacer, empuja a los límites o margina de La Ciencia. «Todo aquello» son nuevas ideas acerca de nuestra relación con el mundo y, más específicamente, nuevas ideas acerca de cómo investigar. Son nuevos métodos, nuevas técnicas. El campo de la metodología es altamente móvil y no hay por qué tener miedo a innovar: se puede seguir este manual… u otros… pero también se puede abrir camino.

Daré sólo dos ejemplos, pero pueden darse cientos: en un estudio foto-etnográfico (Luna Hernández, 2009), el autor dio a 30 personas pobres (así las llama, «pobres»: sin eufemismos) cámaras fotográficas descartables, les pidió que fotografiaran lo que quisieran y que se las devolvieran. Luego, analizó las fotografías. Un recurso simple… *pero muy creativo*. La investigación tiene otra cosa notable (vinculada a mi diatriba contra la ciencia social elitista y endogámica): el artículo resultante se llama «Foto-etnografía *llevada a cabo por personas en situación de pobreza* en la frontera norte de México» (las cursivas son mías). Es decir, el autor *pone a las personas que tomaron las fotos como investigadoras*.

Segundo ejemplo: Santiago Cruz (que, para empezar, no es un investigador sino, en sus propias palabras, alguien dedicado a inventar «algoritmos, métodos de visualización, narrativas interactivas y nuevas ideas para internet») realizó una ¿investigación? que expresa gráficamente la relación entre género y hábitos cibernéticos (Cruz, 2012). Concretamente, creó, a partir de una herramienta informática que se resiste a mi comprensión, una referencia visual de dicha relación: vinculó el género de la persona que edita un artículo de *Wikipedia* con el contenido de dicho artículo y representó los «hallazgos» en una tabla interactiva (no sólo informativa, sino muy bonita además). Según dice, una de sus intenciones era ver «si los estereotipos eran validados». Me imagino (y caricaturizando) que pretendía ver si las mujeres editan más las recetas de cocina y

los hombres más las especificaciones técnicas de un Ferrari. Como fuere, el resultado de su trabajo es una tabla interactiva, disponible en internet, que permite ver de forma clara qué proporción de hombres y mujeres se implicó en la edición de un contenido determinado. Por ejemplo, para el libro *La divina comedia*, la tasa hombre/mujer es de 162/8 (20 hombres por cada mujer). Para la película *Pulp fiction* de Quentin Tarantino, 225/8 (28 hombres por cada mujer). Y esa parece ser la tendencia: una cantidad abrumadoramente mayor de hombres edita *Wikipedia*.

Personalmente, no veo por qué esta investigación —sin pregunta ni marco teórico y hecha por alguien ajeno a la academia— no podría ser una tesis. De hecho, de unos datos tan simples se pueden sacar valiosas conclusiones sociológicas y, en cualquier caso, hay elementos teóricos para comprender y explicar «lo hallado». Es decir, *hay allí un problema de investigación*. Por ejemplo, ¿por qué puede ser que las mujeres se involucran menos en la edición de *Wikipedia*, siendo que, presumiblemente, tienen el mismo acceso a internet? Hay cuestiones interesantes ahí. Es sólo que, aparentemente, a nadie que no se dedique a crear «algoritmos, métodos de visualización, narrativas interactivas y nuevas ideas para internet» parece ocurrírsele algo así. (Y, menos aun, parece que podamos escaparnos —o siquiera soñar con escaparnos— de la tesis como nada más que una pila de papeles, algo que abordaré en seguida.)

En cualquier caso, de este modo u otros similares, creo, puede avanzarse en la idea de lo que la metodología es… y podría ser: *empujando los límites*. Claro, esa vía es siempre más difícil que atenerse a lo que he llamado una «tradición venerable», pero también mueve la rueda del mundo y ayuda a los/as que vienen detrás a tener que dar menos explicaciones si deciden secundarnos. Así, si se abre camino habrá, como siempre, que prepararse para más palos que los que recibiría alguien que siga la ruta trazada: por ejemplo, ¿cómo hizo Santiago Cruz para saber el género de quien edita un artículo de *Wikipedia*? ¿Es fiable su criterio?

En el fondo, se trata, como dice Bill Hicks, de una elección entre el miedo y el amor. Los límites normativos son muchos, pero los límites a *la imaginación metodológica*, para parafrasear a Wright Mills, *no existen*: sólo hay que tener el valor de, como decía Nietzsche, ante

una nube tormentosa, envolverse en el manto y caminar «bajo ella con paso lento» (Nietzsche, 1873, p. 47).

Finalmente y como muestra la última ¿investigación? que mencioné, creo que hay un territorio muy prometedor y apenas explorado en esa colaboración comunitaria tan común en internet y vinculada a la filosofía del *copyleft*: compartir, ayudar desinteresadamente, reconocer a los/as que producen los contenidos, dar tanto como se recibe (los programas informáticos *peer-to-peer* y los foros son un buen ejemplo de lo que digo). En esta línea, es muy habitual que las gentes —incluso sin conocerse— se ayuden las unas a las otras de forma desinteresada y hasta trabajen arduamente… por nada más que un ciberagradecimiento (para creerlo, basta con mirar esos tutoriales de 20 minutos que los/as que saben cuelgan en *YouTube*… a cambio de un dedo pulgar hacia arriba).

La ciencia social según la practicamos es, en buena medida, *lo opuesto de esto*: a esa lógica responden, entiendo, los derechos de autor, el *copyright*, el atesoramiento inútil de conocimiento, la meritocracia medida en cantidad de *papers*, los congresos a los que vamos a presentar y buscar el certificado sin escuchar a nuestros/as pares, las revistas indexadas, los doctorados porque sí, la escapada hacia adelante y con ojeras de caballo que suele ser una carrera académica, la separación universidad/mundo, los millones de *papers* que nadie lee, etc. Esa ciencia es en buena medida un producto de la Ilustración y un subproducto del capitalismo neoliberal: producir, acumular, ser medido/a, ser citado/a, triunfar, viajar gratis, vivir de lo escrito.

A pesar de eso, los/as que nos declaramos «críticos/as» dejamos *ipso facto* incuestionada la práctica: mucha posmodernidad retórica, mucho panfleto desde el castillo de cristal, mucha crítica de sofá… *y pocos pies en el barro*. Así, y a pesar de lo dicho y escrito, seguimos haciendo la ciencia de la que renegamos… por envión, miedo o conformismo. Yo creo que es tiempo de acusar recibo del siglo XXI. Sobre todo creo, que es tiempo de coherencia. Si no queremos ser más que bichos académicos, que trabajan en y para la academia y que no están dispuestos a resignar las prebendas… bien haríamos en reconocerlo y abandonar la retórica encendida (que cada vez más suena a curapupas de conciencias culposas).

En todo caso, ya hay movimientos formales en la línea de un conocimiento más abierto que, entiendo, deben ampliarse y profundizarse. En lo informal, en nuestro contexto, hay todo un tráfico de *.pdfs* de libros y *papers* que, al margen de la legalidad, encarnan una idea más democrática del conocimiento y operan como formas de resistencia al elitismo del saber. Hay, incluso, páginas *web* en las que personas de todo el mundo cuelgan sus trabajos académicos y que son fuente inagotable de plagio (una conducta que, por cierto, es lo contrario de lo que parece y no se condice con la filosofía *copyleft* en tanto no reconoce el trabajo ajeno). Estas tendencias, con todo lo positivas que puedan ser, *son paños fríos*, soluciones tibias… o ni eso. Como he sostenido, el verdadero cambio es la reforma radical de la forma en que entendemos y practicamos la ciencia social, lo cual, dada la envergadura de la tarea, no pasará de un día para el otro.

Como fuere, espero que el futuro nos depare una forma diferente de ciencia, más abierta, más integradora, menos encapsulada y autista. También menos elitista y verticalista. Una forma de andar ese camino es a través de las investigaciones participativas. No sólo de las que presenté antes (IAP y SI), sino también, y para estar a tono con el siglo XXI, de otras que se apoyen de manera más intensa en las nuevas tecnologías. Daré un par de ejemplos, que ni siquiera son académicos, pero ilustran bien el punto.

El periódico *online Diagonal Periódico*, de Madrid, presentó, a finales de 2012 (Crespo, 2012), un mapa de «monedas solidarias»: monedas paralelas a las oficiales (el euro, en este caso), que surgieron a la sombra de la crisis española iniciada en 2008 (aunque no sólo por esa razón, sino también por las convicciones políticas de sus promotores/as y sostenedores/as), y que se utilizan en intercambios económicos locales. En la elaboración de dicho mapa, se utilizó no sólo información generada por el propio periódico *sino también información (ciber)provista por diversas asociaciones y usuarios/as de estas monedas*. Es decir, en esencia, *una investigación colaborativa* cuyo resultado —el mapa— se entendía «en construcción». La forma convencional de hacer una investigación así —que perfectamente podría haber sido una tesis en sociología o ciencias económicas— era que un/a investigador/a obtuviera la información de primera

mano o de documentos secundarios, elaborara el mapa e hiciera ciertos alcances teóricos acerca de su significación a la luz de lo que sucedía en España en ese momento a nivel socioeconómico. Pero no fue así. Demos gracias.

Como segundo ejemplo, mencionaré un sitio: *www.theranking.com*. El sitio permite generar ránquines de todo tipo («las diez mejores jugadas de fútbol de la historia», «las diez citas más memorables del cine», etc.), con la salvedad de que las personas pueden agregar elementos a la lista y votar, por lo que los ránquines son coconstruidos *y cambian todo el tiempo*. En el fondo, lo que hay aquí, y más allá de lo anecdótico que pueda resultar, es la coconstrucción de un conocimiento que, dicho sea de paso, sería prácticamente imposible de generar por un/a investigador/a aislado/a. Mi preferido, si es que sigue existiendo cuando leas esto, es el ranquin dedicado a las diez publicidades más sexistas de la historia: ver para creer.

En estos ejemplos puede verse claramente una noción de investigación más acorde a los tiempos en que vivimos: se diluye la idea del/de la autor/a, se explicita que el conocimiento se coconstruye, se acepta que lo «descubierto» cambia a medida que nuevos/as participantes aportan (y en la APA se vuelven locos/as por ello), se difuminan los límites físicos y la «territorialidad» de la tarea de investigar, se comparten experiencias, problemas y soluciones... En fin, se da cuerpo a la solidaridad y a la construcción colectiva.

Para los/as incrédulos/as, un ejemplo «más académico»: Wendy Hsu (que es doctora por una universidad con nombre en inglés y todo) publicó en un *blog* (http://ethnographymatters.net) un artículo en cuatro entregas y de nombre sugerente: *On digital ethnography. What do computers have to do with ethnography?*, es decir: *Acerca de la etnografía digital. ¿Qué tienen que ver las computadoras con la etnografía?* En dicho artículo, la autora aborda las potencialidades que la tecnología digital alberga para la etnografía e ilustra el punto con algunos ejemplos tomados de su propio trabajo (Hsu, 2012).

Discute con detalle dos herramientas: el *mapping* y el *magnifying*. La primera —el mapeo— permite la graficación de información obtenida digitalmente. En el caso del artículo, dicha información era el lugar de residencia de las personas que interactuaban con el *MySpace* de las bandas de rock independiente objeto del estudio de

la autora (estudio para el que, por otra parte, también usó fuentes más «conservadoras» en un modelo etnográfico, como entrevistas y observación participante). El resultado: un mapamundi en el que puede observarse muy amigablemente dónde estaban y cuántos/as eran quienes se vinculaban digitalmente a las bandas en estudio.

La segunda herramienta —el aumento— consiste en hacer *zoom in* sobre una imagen —en el caso del artículo, la tapa de un disco de vinilo— o en un archivo de audio —también, en el artículo, el espectrograma[59] de una grabación de «músicos *nakashi*» de Taiwán—.[60] El *magnifying* permite ver u oír detalles imperceptibles a primera vista/oída. En la tapa del disco se podía rastrear la técnica mediante la que había sido impresa, en el espectrograma de una canción, podían escucharse ruidos del entorno del lugar de grabación.

Ambas herramientas, aun siendo inusuales y requerir cierta ciberpericia, tienen como objeto… *lo mismo que cualquier otra técnica de producción de información* más legitimada y/o conocida: proveer información sobre el objeto de estudio. Hsu, por ejemplo y mediante el uso de estas herramientas, deduce que los/as músicos en cuestión eran de «clase baja», lo cual, obviamente, *es algo relevante* (lo cual, por sí solo, justifica su uso).

En todo caso, la pregunta, claro, es cómo meter todo esto… en los moldes de lo instituido. He mencionado un buen ejemplo de esa dificultad: las gentes de la APA aún se están preguntando cómo citar *Wikipedia*, ese animal tan cambiante: ¡los *links* varían todo el tiempo! Dicho sea de paso y para empezar por el principio, los/as académicos/as aún nos estamos preguntando si deberíamos permitir citar a *Wikipedia* como fuente… Pero eso —los moldes del pasado que no se llevan bien con el presente ni con el futuro— es un problema… *de lo instituido* y no debería preocuparnos, a no ser que creamos que las cosas deberían seguir siendo como eran *porque así han sido*. En cualquier caso, creo que este (ciber) camino, comunitario o no, está apenas explorado y me gustaría ver cada vez más investigaciones que incorporen aspectos creativos

59 Un espectrograma es la representación gráfica de una onda de sonido.

60 No fingiré enciclopedismo: no tenía la menor idea de lo que era un/a «nakashi musician» hasta que leí el artículo de Hsu. Según la autora, son músicos/as «poscoloniales itinerantes» de Taiwán.

(en el diseño del problema, pero también en las metodologías, incorporando fotos, videos, audios de situaciones cotidianas, etc., como fuentes de información), coconstrucción del conocimiento y nuevas tecnologías.

Estos deseos se aplican, diría, a todo el proceso de investigación. Como creo que ha quedado claro a lo largo de este libro, *la creatividad es un (gran) valor* en un proceso de investigación: permite pensar problemas nuevos y estimulantes y darles respuesta mediante metodologías innovadoras. Pero también se aplica a la forma en que el conocimiento generado es comunicado: *textos y presentaciones*. Ya he hablado acerca del valor de presentar un proyecto o una tesis de modo poco convencional. (Al escribir estas letras, me ha llegado una invitación a asistir a una defensa de tesis de arquitectura que incorpora proyecciones y un *dj*…) En cuanto a los proyectos y tesis en tanto objetos (pilas de papel), se puede afirmar que no han sufrido grandes cambios desde, literalmente, cientos de años.

¿No es tiempo de cambiar? ¿No podría la versión escrita de una tesis, por ejemplo, incluir fotos o ilustraciones del proceso de investigación, aunque más no sea para representar la idea de que los «hallazgos» tienen una historia concreta detrás? ¿No podrían utilizarse formas creativas de escritura que, por ejemplo, coqueteen con la ficción o tomen forma de cola de ratón, como en *Alicia en el país de las maravillas*? ¿No se podrían amenizar esos largos textos con *links* a contenidos *web* (como videos u otros, generados *ad hoc* para una determinada investigación)? ¿No podríamos imitar a Cortázar en *Rayuela* y permitir que los «hallazgos» sean unos… u otros? En fin, ¿tienen los proyectos y las tesis que seguir siendo sólo una pila de papel *à la* siglo XVIII? Yo, es evidente, creo que no. Y también creo que, para los/as valientes, hay ahí un campo inmenso por explorar.

En cualquier caso, el tiempo dirá si vamos para adelante… o vamos como los cangrejos.

F. Recomendaciones bibliográficas

En la línea de reconocer las «corrientes de la atmósfera» de las que habla Henry Miller y que me han influido para escribir este texto, remito —para cada tema particular— a las fuentes que menciono en el texto. Pero, más concretamente, y en lo que a práctica científica y diseño de proyectos se refiere, haré cuatro recomendaciones (que son mis libros-fetiche del tema).

En primer lugar, una especie de biblia a la que vuelvo y vuelvo: *La imaginación sociológica* de Wright Mills (1959). Creo que es un texto de lectura obligada para cualquier poblador/a del mundo de las ciencias sociales, pero quiero detenerme aquí en tres cosas. Una, al principio del texto: la distinción entre *inquietud* y *problema*. La segunda, sus opiniones acerca de la escritura científica y su célebre «traducción» de la jerigonza de Parsons. Y, finalmente y muy especialmente, el *Apéndice*: no por estar al final es menos jugoso (lamento escribir esto en un lugar del libro donde quizás nadie lo lea…). El *Apéndice* habla de lo que es la investigación «a pie de calle», es notablemente agudo (por momentos brillante) y da recomendaciones concretas.

Respecto del diseño de proyectos, recomiendo el manual de Sautu, Boniolo, Dalle y Elbert (2006), *mi referencia básica*: es un texto claro, ameno, con múltiples ejemplos y orientado a ayudar a investigadores/as en la formulación de sus proyectos. Y, además, ha sido publicado por CLACSO (una garantía) y puesto a disposición de forma gratuita en el «campus virtual» de la institución en formato *.pdf*. El único *pero* es que hay que bajar capítulo a capítulo.

El otro libro en esa línea es el de Blaxter *et al.* (*op. cit.*), que se ocupa de investigaciones completas, aunque los/as autores/as dedican más de la mitad del texto al diseño del proyecto. Es un texto muy pedagógico, con ejemplos concretos y muchas recomendaciones, claramente inspiradas en una experiencia directa con la tarea de investigar y sus problemas teóricos y prácticos. Y, además, aunque no muy explicitado, el texto parte de una concepción antirrepresentacionista de la investigación. Es decir, presentan la investigación

como una actividad humana común y corriente, lo que, claro, me cae muy simpático porque se acerca a mi propia concepción.

Finalmente y respecto de la escritura «científica», mi voto va para el *Manual de escritura para científicos sociales. Cómo empezar y terminar una tesis, un libro o un artículo*, de Howard Becker (1986). Una especie de autoetnografía honesta de un tutor de tesis que no sólo da recomendaciones respecto de cómo cree él que debe escribirse, sino que también cuenta cómo es que llegó ahí. A mi juicio, un texto imprescindible (y muy ameno de leer, por cierto).

Así que, si me hacen la pregunta de la isla y de los libros que llevaría y demás, *listaría estos cuatro*. Éstos, claro, si tuviera la mala fortuna de ir a dar a una isla en la que lo único que se puede hacer es formular proyectos… Espero no tener tan mala suerte.

G. Palabras finales

Pues ahí está. Creo que no me queda nada por decir. Miento, seguro que sí, siempre se me queda algo en el tintero, o en el teclado, para seguir en la onda de acusar recibo del siglo XXI. En todo caso, ése es mi problema. Pero no importa, porque me acordaré cuando el libro ya no sea mío y estaré a salvo… *y ustedes también.*

Espero que les haya servido este trabajo… y fuerza a todos/as los/as jedis: hay cosas mucho peores que tener que hacer una tesis, por ejemplo, el olor a coliflor hervida.

H. Coda: autocrítica

— Puede que este libro sea innecesariamente largo: quizás se podía «ir más al grano» en algunos puntos. Pero, bueno, yo soy así: prefiero abundar y aburrir… a sentir que dejo dudas

— Soy psicólogo y me doctoré en psicología social. Por deformación profesional, el tipo de problemas de investigación que se me ocurren no son los de la psicología (no entiendo una psicología no social: ¿qué es?) ni son los de la sociología. Tampoco son los de otras ciencias sociales. Por eso, los ejemplos tienen un marcado sesgo hacia ese campo, que yo definiría como *microsociología*. La idea de que las preguntas deban contener un *constructo mediador* es un buen ejemplo de la «deformación» de la que hablo, porque, por ejemplo, en sociología se pueden formular preguntas sin constructos mediadores. También es un ejemplo de dicha deformación el trato minoritario dedicado a las tesis teóricas o centradas en casos. Dicho sesgo puede hacer el libro menos útil para sociólogos/as, trabajadores/as sociales, antropólogos/as, historiadores/as, psicólogos/as clínicos/as, economistas, etc. A pesar de eso, creo que la gran mayoría del libro (como mínimo, el apartado epistemológico y los aspectos teóricos del apartado procedimental), es pertinente a todas las ciencias sociales y puede ser de utilidad a muy diversos tipos de estudiantes (incluso de las ciencias «duras», aunque no creo que me hagan mucho caso). Para lo demás, hace falta imaginación: hay que pensar los ejemplos como puntos de referencia que cada uno/a deberá llevar a su terreno

— Puede que el tono del libro parezca demasiado coloquial. Al respecto, sólo puedo contestar que escribí el libro que quería escribir (no traté de ser quien no soy) y ese libro no era un manual al uso. No tengo más defensa que decir que estoy conforme con el resultado. Creo que el único deber que tenemos —todos/as— es ser fieles a nosotros/as mismos/as y dar lo mejor que nos habita. Siento haber cumplido con esos

estándares. Ahora, una vez que «la obra» está fuera, una vez que sale al mundo, deja de ser propia (si alguna vez lo fue) y no tiene, como he dicho, más legitimidad ni verdad que la que pueda ganarse

— Por momentos, el texto es redundante: vuelvo sobre las mismas cosas una y otra vez. Lo he hecho así porque entiendo que un manual *no se lee de corrido*. Lo normal es que se acuda a él como salvavidas, como material de consulta. Por eso, traté de considerar a lectores/as a la caza de un aspecto concreto y procuré que, incluso ellos/as, tuvieran un pequeño contexto para cosas muy específicas

Referencias

Nota: las referencias siguen las normas APA en su sexta edición (American Psychological Association, 2010), con las siguientes excepciones:

i. Consigno el/los nombre/s completo/s del/de la autor/a o de los/as autores/as, porque creo que, al no hacerlo, tendemos a asumir que las iniciales corresponden a nombres de hombres;
ii. no pongo punto tras el paréntesis que contiene el año de publicación porque no veo su necesidad;
iii. separo los nombres de los/as diversos/as autores/as de un mismo trabajo con puntos y coma (la APA sugiere separar con comas, que ya se usan para separar los apellidos de las iniciales de los nombres por lo que se vuelve confuso); y, más importantemente,
iv. pongo, entre paréntesis, el año de la publicación original de la obra en su idioma original y, al final de la referencia, el año de la edición que utilicé, original o traducida. Esto permite, por un lado, «situarse» de forma más fácil en una *timeline* de obras y autores/as y, por otro, evita la aparición de referencias como ésta: «Marx, C. (2002), etc.», que son, como poco, desconcertantes.

Agamben, Giorgio (2011) ¿Qué es un dispositivo? *Sociológica*, *26* (73). Extraído de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_serial&pid=0187-0173&lng=es&nrm=iso

Alejo Martínez, Amalia (2010) *Manual de elaboración de proyectos de investigación*. Méjico: UNAM.

American Psychological Association (2010) *Publication manual of the American Psychological Association (6th edition)*. Washington: APA.

Ander-Egg, Ezequiel (1959) *Técnicas de investigación social*. Buenos Aires: Lumen.

Anguera, María Teresa (2011) Metodología cualitativa y cuantitativa. En Izquierdo, Conrad y Perinat, Adolfo (Coords.), *Investigar en psicología de la comunicación* (pp. 211-232). Barcelona: Amentia.

Arenas Martínez, René (2006) *Manual para la elaboración de proyectos*. Bolivia: UAJMS.

Arensburg, Svenska; Haye, Andrés; Jeanneret, Francisco; Sandoval, Juan y Reyes, María José (2013) *From the subjectivity of the object to the subjectivation of research: practices of social research in Chile*. Manuscrito enviado para publicación.

Arias, Fidias (1999) *El proyecto de investigación. Una guía para su elaboración*. Caracas: Orial.
Austin, John (1962) *Cómo hacer cosas con palabras*. Buenos Aires: Paidós. (2004)
Austin, John (1970) *Ensayos filosóficos*. Madrid: Alianza. (1989)
Bajtín, Mijaíl (1979) *Estética de la creación verbal*. Buenos Aires: Siglo XXI. (1998)
Barnes, Barry (1974) *Scientific knowledge and sociological theory*. Londres: Routledge y Kegan Paul.
Barnes, Barry (1985) *Sobre ciencia*. Barcelona: Labor. (1987)
Bassi, Javier (2008) *El buen camino: una historia de vida que ilustra los efectos de la (in) disciplina en la producción de conocimiento*. (Tesis de doctorado no publicada). Universidad Autónoma de Barcelona, España.
Bassi, Javier (2013) Ciencia social desde y para la academia: la marginación de las metodologías participativas de investigación. *Revista Latinoamericana de Psicología Social Ignacio Martín-Baró, 2* (1), pp. 171-191. Extraído de: http://psicologia.uahurtado.cl/wp-content/uploads/
Bassi, Javier y Gálvez, Felipe (2013) *Nunca fuimos posmodernos: defensa de una práctica científica antirrepresentacionista*. Ponencia presentada en el XXIX Congreso latinoamericano de sociología. Santiago de Chile, Chile. Disponible en: http://actacientifica.servicioit.cl/biblioteca/gt/GT16/GT16_GalvezFyBassiJ.pdf
Bassi, Javier (2014a) Cuali/Cuanti: La distinción paleozoica. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 15*(2), Art. 7. Extraído de: http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/index
Bassi, Javier (2014b) *Formulación de proyectos de tesis en ciencias sociales. Manual de supervivencia para estudiantes de pre- y posgrado*. Santiago de Chile: Universidad de Chile.
Becker, Howard (1986) *Manual de escritura para científicos sociales. Cómo empezar y terminar una tesis, un libro o un artículo*. Buenos Aires. Siglo XXI. (2011)
Becker, Howard (1998) *Trucos del oficio. Cómo conducir su investigación en ciencias sociales*. Buenos Aires: Siglo XXI. (2010)
Berger, Peter y Luckmann, Thomas (1967) *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu. (2008)
Bertaux, Daniel (1997) *Los relatos de vida*. Barcelona: Bellaterra. (2005)
Billig, Michael (1987) *Arguing and thinking*. Cambridge: Cambridge University Press.
Blaxter, Loraine; Hughes, Christina y Tight, Malcolm (1996) *Cómo se hace una investigación*. Barcelona: Gedisa. (2005)
Bleicher, Josef (1980) *Contemporary Hermeneutics. Hermeneutics as method, philosophy and critique*. New York: Routledge. (1990)
Bloor, David (1976) *Conocimiento e imaginario social*. Barcelona: Gedisa. (2003)
Bourdieu, Pierre y Wacquant, Loïc (2006) *Respuestas por una antropología reflexiva*. Buenos Aires: Grijalbo.
Botta, Mirta (2002) *Tesis, monografías e informes*. Buenos Aires: Biblos.
Botta, Mirta; Warley, Jorge y Fasano de Roig, Nora (2007) *Tesis, tesinas, monografías e informes*. Buenos Aires: Biblos.
Calder, Gideon (2003) *Rorty*. Buenos Aires: Alianza. (2005)
Canales, Manuel (Coord.) (2006) *Metodologías de investigación social. Introducción a los oficios*. Santiago de Chile: LOM.
Cardoso, Henrique y Faletto, Enzo (1969). *Dependencia y desarrollo en América Latina*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Carli, Alberto (2008) *La ciencia como herramienta. Guía para la investigación y la realización de informes, monografías y tesis científicas*. Buenos Aires: Biblos.
Carroll, Lewis (1872) *A través del espejo y lo que Alicia encontró allí*. Buenos Aires: Ediciones de la flor. (2008)
Coller, Xavier (2000) *Estudios de caso*. Madrid: CIS.
Cottet, Pablo (2006) Diseños y estrategias de investigación social. El caso de la ISCUAL. En Canales, Manuel (Coord.), *Metodologías de investigación social. Introducción a los oficios* (pp. 185-217). Santiago de Chile: LOM.
Crespo, Blanca (2012, 5 de noviembre) Comenzar a andar con unas monedas para el cambio. *Diagonal*. Extraído de www.diagonalperiodico.net
Danziger, Kurt (1979) Los orígenes sociales de la Psicología moderna. En Buss, A. R. (Ed.) *Psychology in social context* (pp. 25-44). New York: Irvington Publishers. [Traducción: Hugo Klappenbach, Buenos Aires, 1989; revisada en San Luis, 1997.]
Dávila, Andrés (1995) Las perspectivas metodológicas cualitativa y cuantitativa en las ciencias sociales: debate teórico e implicaciones praxeológicas. En Delgado, Juan y Gutiérrez, Juan (Coords.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales* (pp. 60-83). Madrid: Síntesis. (2007)
de Tezanos, Araceli (1998) *Una etnografía de la etnografía. Aproximaciones metodológicas para la enseñanza del enfoque cualitativo-interpretativo para la investigación social*. Bogotá: Anthropos.
Deleuze, Gilles (1989) y Tiqqun (2010) *Contribución a la guerra en curso*. Madrid: Errata naturae. (2012)
Delgado, Juan y Gutiérrez, Juan (Coords.) (1995) *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis. (2007)
Derrida, Jacques (1980) *El tiempo de una tesis. Deconstrucción e implicaciones conceptuales*. Barcelona: Proyecto A. (1997)
Díaz, Esther (2010) *Metodología de las ciencias sociales*. Buenos Aires: Biblos.
Dietrich, Heinz (1999) *Nueva guía para la investigación científica*. Buenos Aires: 21.
Dussel, Enrique (1977) *Filosofía de la liberación*. México DF: Fondo de Cultura Económica.
Duverger, Maurice (1961) *Metodologías de las ciencias sociales*. Barcelona: Ariel. (1996)
Eco, Umberto (1977) *Cómo se hace una tesis*. Barcelona: Gedisa. (2012)
Eco, Umberto (1996) *Interpretación y sobreinterpretación*. Cambridge: Cambridge University Press.
Eco, Umberto (2003) *Decir casi lo mismo. Experiencias de traducción*. Barcelona: Lumen. (2008)
Escandell, Victoria (1996) *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Ariel Lingüística. (2006)
Eyssautier de la Mora, Maurice (2006) *Metodología de la investigación. Desarrollo de la inteligencia*. México: Thomson.
Fals Borda, Orlando (1967) Ciencia y compromiso. *Revista de la Cultura de Occidente, XVI* (2), pp. 181-200.
Fals Borda, Orlando (1972) *Causa popular, ciencia popular*. Bogotá: La rosca.
Fals, Borda, Orlando (1970) *Ciencia propia y colonialismo intelectual*. México DF: Nuestro Tiempo.

Fernández Christlieb, Pablo (2013, mayo) *Aproximación estética a la psicología social*. Ponencia presentada en el 15vo encuentro de la International Society for Theoretical Psychology, Santiago de Chile, Chile.
Festinger, Leon y Katz, Daniel (1953) *Los métodos de investigación en las ciencias sociales*. Barcelona: Paidós. (1992)
Feyerabend, Paul (1975) *Contra el método. Esbozo de una teoría anarquista del conocimiento*. Madrid: Tecnos. (1981)
Flick, Uwe (2002) *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata. (2004)
Flores, Rodrigo (2009) *Observando observadores: una introducción a las técnicas cualitativas de investigación social*. Santiago de Chile: Universidad Católica de Chile.
Foucault, Michel (1969) *La arqueología del saber*. Méjico: Fondo de Cultura Económica. (1979)
Foucault, Michel (1970) *El orden del discurso*. Barcelona: Tusquets. (1999)
Foucault, Michel (1975) *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Madrid: Siglo XXI. (2005)
Foucault, Michel (1977) El juego de Michel Foucault. En Michel Foucault (1985), *Saber y verdad* (pp. 127-162). Madrid: La Piqueta.
Freire, Paulo (1970) *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
Gadamer, Hans-Georg (1998) *Arte y verdad de la palabra*. Barcelona: Paidós.
García Ferrando, Manuel; Ibáñez, Jesús y Alvira, Francisco (1986) *El análisis de la realidad social*. Métodos y técnicas de investigación. Madrid: Alianza. (2010)
Garrido, Alicia y Álvaro, José Luis (2007) *Psicología social. Perspectivas psicológicas y sociológicas*. Madrid: McGrawHill.
Gilbert, Nigel y Mulkay, Michael (1984) *Opening Pandora's box. A sociological analysis of scientists' discourse*. Londres: Cambridge University Press.
Gómez Torrego, Leonardo (2006) *Hablar y escribir correctamente. Gramática del español actual*. Madrid: Arco. (2007)
González Rey, Fernando (2007) *Investigación cualitativa y subjetividad. Los procesos de construcción de la información*. India: McGrawHill.
Goode, Hatt (1952) *Métodos de investigación social*. Méjico: Trillas. (2000)
Grossman, Edith (2009) *Por qué la traducción importa*. Buenos Aires: Katz. (2011)
Harris, Ben (1999) Repoliticizing the history of psychology. En Fox, Dennis y Prilleltenskty, Isaac (Eds.), *Critical Psychology. An introduction* (pp. 21-35). London: SAGE. [Traducción: Flavia Arrigoni, San Luis, Argentina, 2005.]
Hernández Sampieri, Roberto; Fernández Collado, Carlos y Baptista Lucio, Pilar (1989) *Metodología de la investigación*. México: McGrawHill. (2008)
Hessen, Johannes (1926) *Teoría del Conocimiento*. Buenos Aires: Losada (2006)
Hsu, Wendy (2012, 27 de octubre) On Digital Ethnography, What do computers have to do with ethnography? [Blog post]. Extraído de: http://ethnographymatters.net/
Ibáñez, Jesús (1979) *Más allá de la sociología*. España: Siglo XXI. (2003)
Ibáñez, Jesús (1986) Perspectivas de la investigación social: el diseño en las tres perspectivas. En García Ferrando, Manuel; Ibáñez, Jesús y Alvira, Francisco (Comps.), *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación* (pp. 57-98). Madrid: Alianza. (2010)
Ibáñez, Jesús (1994) *Por una sociología de la vida cotidiana*. Madrid: Siglo XXI. (2002)
Ibáñez, Tomás (2001) *Municiones para disidentes*. Barcelona: Gedisa.

Ibáñez, Tomás (2005) *Contra la dominación*. Barcelona: Gedisa.
Ibáñez, Tomás (2006) El giro lingüístico. En Íñiguez-Rueda, Lupicinio (Ed.), *Análisis de discurso. Manual para las ciencias sociales* (pp. 23-46). Barcelona: UOC.
Íñiguez-Rueda, Lupicinio (2006) El lenguaje en las ciencias sociales: fundamentos, conceptos y modelos. En Íñiguez-Rueda, Lupicinio (Ed.), *Análisis de discurso. Manual para las ciencias sociales* (pp. 47-88). Barcelona: UOC.
Íñiguez-Rueda, Lupicinio (2013, 7 al 11 enero) *Usos, abusos y malos usos de la investigación cualitativa: reflexiones sobre los criterios de calidad y la artesanía de la investigación a partir del análisis del discurso y la etnografía*. Curso de extensión dictado en la Universidad Diego Portales, Santiago de Chile, Chile.
Jara, Óscar (2006) Sistematización de experiencias y corrientes innovadoras del pensamiento latinoamericano. Una aproximación histórica. *La Piragua*, *23*, 7-16.
Johnstone, Barbara (2001) Discourse analysis and narrative. En Schiffrin, Deborah; Tannen, Deborah y Hamilton, Heidi (Eds.), *The handbook of discourse analysis* (pp. 635-649) Oxford: Blackwell.
Kelle, Udo (2001) Sociological explanations between micro and macro and the integration of qualitative and quantitative methods. *Forum Qualitative*
Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research 2 (1). Extraído de: http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/index
Klimovsky, Gregorio (1994) *Las desventuras del conocimiento científico. Una introducción a la epistemología*. Buenos Aires: A·Z. (2005)
Kornblitt, Ana Lía (Coord.) (2004) Metodologías cualitativas en ciencias sociales. Buenos Aires: Biblos. (2007)
Kreimer, Pablo (2009) *El científico también es un ser humano. La ciencia bajo la lupa*. Buenos Aires: Siglo XXI.
Labov, William y Waletzky, Joshua. (1967) Narrative analysis: oral versions of personal experience. En Helm, J. (Ed.), *Essays on the Verbal and Visual Arts* (pp. 12-44). Seattle: University of Washington.
Latour, Bruno (1987) *Ciencia en acción. Cómo seguir a los científicos e ingenieros a través de la sociedad*. Barcelona: Labor. (1992)
Latour, Bruno (1999) *La esperanza de Pandora. Ensayos sobre la realidad de los estudios de la ciencia*. Barcelona: Gedisa. (2001)
Latour, Bruno y Woolgar, Steve (1979) *Laboratory life. The construction of scientific facts*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press.
López-Aranguren, Eduardo (1986) El análisis de contenido tradicional. En García Ferrando, Manuel; Ibáñez, Jesús y Alvira, Francisco (Comps.), *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación* (pp. 555-574). Madrid: Alianza. (2010)
Luna Hernández, Jesús René (2009) Foto-etnografía llevada a cabo por personas en situación de pobreza en la frontera norte de México. *Forum Qualitative*
Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, *10* (2). Extraído de: http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/index
Lyotard, Jean François (1984) *La condición posmoderna*. Madrid: Cátedra.
Maceiras Fafián, Manuel y Trebolle Barrera, Julio (1995) *La hermenéutica contemporánea*. Madrid: Ediciones Pedagógicas.
Mancuso, Hugo (1999) *Metodología de la investigación en ciencias sociales. Lineamientos teóricos y prácticos de semioepistemología*. Buenos Aires: Paidós. (2004)

Martín-Baró, Ignacio (1985) La encuesta de opinión pública como instrumento desideologizador. *Cuadernos de psicología, 7*, 93-109.
Martín-Baró, Ignacio (1986) Hacia una psicología de la liberación. *Boletín de Psicología, 22*, 219-231.
Martínez Miguélez, Miguel (1996) Cómo hacer un buen proyecto de tesis con metodología cualitativa. *Heterotophía, 2*, 63-73.
Martinic Valencia, Sergio (2006) El estudio de las representaciones sociales y el análisis estructural del discurso. En Canales, Manuel (Coord.), *Metodologías de investigación social. Introducción a los oficios* (pp. 299-320). Santiago de Chile: LOM.
Marx, Karl (1845) Tesis sobre Feuerbach. En Marx, Karl y Engels, Friedrich, *La ideología alemana.* (Apéndice). Barcelona: Grijalbo.
Mendizábal, Nora (2006) Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa. En Vasilachis de Gialdino (Coord.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 65-105). Barcelona: Gedisa.
Mill, John Stuart (1863) *El utilitarismo.* Madrid: Alianza. (2010)
Miller, Henry (1963) Henry Miller. En Plimpton, John (Ed.), *Hablan los escritores* (pp. 7-37). Barcelona: Kairós.
Mistral, Gabriela (2009) *Bendita mi lengua sea. Diario íntimo.* Santiago de Chile: Seix Barral.
Molinas, César (2012, 10 de septiembre) Una teoría de la clase política española. *El País.* Extraído de http://politica.elpais.com/politica/2012/09/08/actualidad/1347129185_745267.html
Montero, Maritza (2006) *Hacer para transformar. El método en la psicología comunitaria.* Buenos Aires: Paidós.
Muñoz, Carlos (junio de 2001) Wittgenstein arquitecto. El pensamiento como edificio. *A parte rei. Revista de filosofía, 16.* Extraído de http://serbal.pntic.mec.es/AParteRei/
Muñoz, Jacobo y Valverde, Julián (2000) *Compendio de epistemología.* Madrid: Trotta.
Navarro, Pablo y Díaz, Capitolina (1995) Análisis de contenido. En Delgado, Juan y Gutiérrez, Juan (Coords.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales* (pp. 177-224). Madrid: Síntesis. (2007)
Neiman, Guillermo y Quaranta, Germán (2006) Los estudios de caso en la investigación sociológica. En Vasilachis de Gialdino, Irene (Coord.), *Estrategias de investigación cualitativa* (p. 213-237). Barcelona: Gedisa.
Nietzsche, Friedrich (1873) *Sobre verdad y mentira.* Buenos Aires: Miluno. (2009)
Nietzsche, Friedrich (1888) *El anticristo. Maldición contra el cristianismo.* Buenos Aires: Biblos. (2008)
Nietzsche, Friedrich (1951) *Mi hermana y yo.* Madrid: Edaf. (2008)
Noya Miranda, Francisco (1994) Metodología, contexto y reflexividad. Una perspectiva constructivista y contextualista sobre la relación cualitativo-cuantitativo en la investigación social. En Delgado, Juan y Gutiérrez, Juan (Coords.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales* (pp. 121-140). Madrid: Síntesis. (2007)
Ortega y Gasset, José (1937) Miseria y esplendor de la traducción. En Ortega y Gasset, José, *Obras completas. Tomo V* (pp. 431-452). Madrid: Alianza.

Ortí, Alfonso (1995) La confrontación de modelos y niveles epistemológicos en la génesis e historia de la investigación social. En Delgado, Juan y Gutiérrez, Juan (Coords.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales* (pp. 87-99). Madrid: Síntesis. (2007)

Ortiz, Santiago (2012) *Wikipedia gender. Female/male number of editors in Wikipedia articles*. Extraído de: http://moebio.com/research/wikipediagender/#tv_programs&films&books&emotions&cities&sports&from_list

Padua, Jorge (1979) *Técnicas de investigación aplicada a las ciencias sociales*. Santiago de Chile: FCE.

Páramo, Pablo y Otálvaro, Gabriel (2007) Investigación alternativa: por una distinción entre posturas epistemológicas y no entre métodos. En Osorio, Francisco (Ed.), *Epistemología de las ciencias sociales. Breve manual* (pp. 13-23). Santiago de Chile: UCSH.

Pérez Serrano, Gloria (1994) *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes (I y II)*. Madrid: La Muralla. (1998)

Pérez Soto, Carlos (1998) *Sobre un concepto histórico de ciencia. De la epistemología actual a la dialéctica*. (2008)

Portillo, Nelson (2005) Semblanza y obra de Ignacio Martín-Baró. En Universidad de Sevilla (Ed.), *Opresión y salud mental: la psicología de la liberación de Martín-Baró* (pp. 9-25). Sevilla: Universidad de Sevilla.

Potter, Jonathan (1996) *La representación de la realidad. Discurso, retórica y construcción social*. Barcelona: Paidós. (2006)

Ricœur, Paul (1971) *Hermenéutica y acción. De la hermenéutica del texto a la hermenéutica de la acción*. Buenos Aires: Docencia. (1988)

Ricœur, Paul (2004) *Sobre la traducción*. Buenos Aires: Paidós. (2009)

Rodríguez, Gregorio; Gil, Javier y García, Eduardo (1996) *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe. (1999)

Roig, Arturo (1981). *Teoría y crítica del pensamiento latinoamericano*. Buenos Aires: Una ventana.

Roig, Arturo (1993). *Rostro y filosofía de nuestra América*. Buenos Aires: Una ventana.

Rorty, Richard (1967) *El giro lingüístico*. Barcelona: Paidós. (1990)

Rorty, Richard (1972) The world well lost. *The journal of philosophy, 69* (19), 649-665.

Rorty, Richard (1979) *La filosofía y el espejo de la naturaleza*. Madrid: Cátedra. (2001)

Rorty, Richard (1989) *Contingencia, ironía y solidaridad*. Barcelona: Paidós. (1991)

Rorty, Richard (2008) *Una ética para laicos*. Buenos Aires: Katz. (2009)

Ruiz Olabuénaga, José (2012) *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Deusto.

Ruy Pérez, Tamayo (1990) ¿Existe el método científico? Méjico: Fondo de Cultura Económica. (2010)

Sabino, Carlos (1996) *El proceso de investigación*. Buenos Aires: Lumen/Hvmanitas. (2007)

Sandoval, Carlos (1996) *Investigación cualitativa*. Bogotá: Instituto colombiano para el fomento de la educación superior. (2002)

Sautu, Ruth; Boniolo, Paula; Dalle, Pablo y Elbert, Rodolfo (2005) *Manual de metodología*. Buenos Aires: CLACSO.

Sennett, Richard (2008) *El artesano*. Barcelona: Anagrama.

Serrano Blasco, Javier (1995) Estudios de caso. En Aguirre Bazán, Ángel (Ed.), *Etnografía* (pp. 203-209). Barcelona: Marcombo.

Shütz, Alfred (1962) *El problema de la realidad social*. Buenos Aires: Amorrortu. (2010)
Sierra Bravo, Restituto (1997) *Técnicas de investigación social. Teoría y ejercicios*. Madrid: Thomson. (2005)
Spink, Mary Jane (2002) Os métodos de pesquisa como linguagem social. *Estudos e pesquisas em psicologia, 2* (2). Extraído de http://www.revispsi.uerj.br/index2.html
Spink, Mary Jane (2006) Caminando sobre huevos: una reflexión construccionista sobre la investigación. *Athenea Digital,* 9, 168-183. Extraído de: http://atheneadigital.net/.
Stevenson, Robert (1877) *En defensa de los ociosos*. Madrid: Gadir. (2010)
Taylor, Steven y Bogdan, Robert (1984) *Introducción a la metodología cualitativa de investigación*. Barcelona: Paidós. (1987)
Thomas, William y Znaniecki, Florian (1918-1927) *El campesino polaco en Europa y en América*. Madrid: CIS. (2006)
Universidad Católica Silva Henríquez. Escuela de Psicología. (2012) *Guía para la redacción del proyecto de investigación. Versión 2012*. Santiago de Chile: UCSH.
Valles Martínez, Miguel (1986) La *grounded theory* y el análisis cualitativo asistido por ordenador. En García Ferrando, Manuel; Ibáñez, Jesús y Alvira, Francisco (Comps.), *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación* (pp. 574-603). Madrid: Alianza. (2010)
Valles, Miguel (1999) *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis (2007)
van Leeuwen, Teo (1996) The representation of social actors. En Caldas-Coulthard, Carmen Rosa y Coulthard, Malcolm (Eds.), *Texts and practices: readings in critical*. Londres: Routledge.
van Wessep, H. B. (1960) *Siete sabios y una filosofía. Itinerario del pragmatismo*. Buenos Aires: Hobbs-Sudamericana. (1965)
Vasilachis de Gialdino, Irene (2006) *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
Villalobos, Mario (2010) *Ciencia social como crítica social. La revolución epistemológica de Karl Marx*. Santiago de Chile: LOM.
Villoro, Luis (1992) *El pensamiento moderno. Filosofía del Renacimiento*. Méjico DF: FCE. (2010)
Watzlawick, Paul; Beavin, Janet y Jackson, Don (1967) *Teoría de la Comunicación Humana: Interacciones, patologías y paradojas*. Barcelona: Herder. (1985)
Weber, Max (1919) *La política como vocación, la ciencia como vocación*. Madrid: Alianza. (2003)
Wetherell, Margaret y Potter, Jonathan (1996) El análisis del discurso y la identificación de los repertorios interpretativos. En Gordo López, Ángel y Linaza, José (Comps.), *Psicologías, discursos y poder* (pp. 63-78). Madrid: Visor.
Willig, Carla y Stainton-Rogers, Wendy (Eds.) (2008) *The SAGE handbook of qualitative research in psychology*. Londres: SAGE.
Wittgenstein, Ludwig (1922) *Tractatus logico-philosophicus*. Madrid: Alianza. (2010)
Wittgenstein, Ludwig (1952) *Investigaciones filosóficas*. Barcelona: Altaya. (1999)
Wittgenstein, Ludwig (1969) *Sobre la certeza*. Barcelona: Gedisa. (2000)
Wittgensteim, Ludwig (1977) *Observaciones sobre los colores*. Barcelona: Paidós. (2013)
Woolgar, Steve (1988) *Ciencia: abriendo la caja negra*. Barcelona: Anthropos. (1991)
Wright Mills, Charles (1959) *La imaginación sociológica*. México: FCE. (2003)

View publication stats