

Investigación social. Lenguajes del diseño

Manuel Canales

En la investigación social el diseño no es trivial ni mecánico. Siempre requiere un trabajo de creación conceptual y metodológica, así como una sensibilidad aguzada respecto de las cuestiones y preguntas que la propia sociedad va, en su historia, encontrando y formulando. Además, los formatos en que viene preconcebido el proceder científico fueron pensados para dar forma a las investigaciones en ciencias físicas o naturales y, por lo mismo, su aplicación directa en ciencias sociales hace mucho ruido. Se entiende así que la formación en la práctica y el oficio del diseño de las investigaciones sociales resulte ser de las más complejas y críticas.

Este libro reúne los aprendizajes de un conjunto de investigadores latinoamericanos que, además de su práctica investigativa continua y a larga, se ocupan del acompañamiento de los tesis doctorales en los programas de las universidades de Chile, de Buenos Aires, de Cuyo, del Pacífico y Autónoma de México. Cada uno de los autores de los diez capítulos que componen este volumen expone los modos y conceptos con que guía su trabajo de diseño, esto es, cómo concibe y modela su práctica, pensando sobre todo en investigadores en formación, pero también en aquellos que, ya formados, quieran dialogar desde sus propias prácticas con los textos aquí presentados. En fin, *Investigación social. Lenguajes del diseño* permite todavía una segunda lectura: un debate de las cuestiones epistemológicas clásicas de las ciencias sociales, pero esta vez puestas sobre el piso de la praxis.

Investigación social.
Lenguajes del diseño

Manuel Canales (coordinador)

Investigación social. Lenguajes del diseño

Manuel Canales
(coordinador)

Sociología

CIENCIAS
SOCIALES Y
HUMANAS



789560 004864



s|CSH



Universidad de Chile



Índice

Presentación | 9

PRIMERA PARTE

Fundamentos: Disposiciones del diseñador

Pablo Cottet. Tres versiones del diseño para investigaciones sociales | 13

Javier Bassi. Adiós a la partitura: una defensa de los diseños flexibles en investigación social | 43

María Eugenia Martín. Diseños de investigación desde una perspectiva relacional e histórica. Universalidad, particularidad y singularidad, dimensiones constitutivas de todo hecho | 73

SEGUNDA PARTE

Relatos: Trayectorias del diseñador

Cristián Bellei. Diseño de investigación social en educación | 113

Patricia Brogna. Investigación social sobre discapacidad y otredad | 151

Roberto Fernández, Isabel Piper y Lupicinio Ñíguez-Rueda. La arquitectura de la *performance* investigadora: una perspectiva psicosocial | 163

TERCERA PARTE

Recursos: Usos y componentes del diseño

Manuel Canales. El diseño en estudios ideográficos | 191

Liuba Kogan. El diseño implícito en la investigación social | 207

Claudio Duarte. Construcción de objetos de investigación | 231

Teresita Izura. Las implicancias de las hipótesis en la investigación Científica | 245

Nota sobre los autores | 277

Presentación

Si fuéramos biólogos o físicos, acaso un libro de diseño como este no sería necesario y bastaría un entendimiento de la lógica general de la investigación científica y el dominio de sus protocolos experimentales. En ciencias sociales, en cambio, el diseño de las investigaciones involucra capacidades y distinciones que exceden con mucho lo que pueda formalizarse en protocolos como aquellos. Por lo pronto, cada diseño de investigación social supone una reflexión epistemológica —que sitúa al investigador en relación con la sociedad que observa—, una producción teórica —que genera los esquemas conceptuales con que la observa— y una metodológica —que planea una sonda, o medios y modos con que el investigador se aproxima al *encuentro empírico* con aquella—.

Así lo conoce cada investigador en su práctica habitual, pero sobre todo en el proceso de formación o aprendizaje del oficio; entonces, lo aparentemente claro en el lenguaje instituido —objetivos, hipótesis, etcétera— revela sus multivocidades y hasta contradicciones. Para quienes, como los autores, participamos de la formación de investigadores, el acompañamiento del aprendizaje del diseño se nos revela también como lo más escurridizo y desafiante. La pretendida linealidad del proceso, además de la claridad de las definiciones de sus fases o componentes, es reemplazada en la práctica por viajes de ida y vuelta, de avance y retroceso, a veces en espiral y a veces en simple enredo; allí no es raro que se extravíe por momentos tanto el aprendiz como su maestro.

La misma ambivalencia entre exceso de formalidad en el lenguaje institucional del diseño y los recovecos y rizomas del saber que lo practica, se prueba cada vez en los tribunales que califican o evalúan los diseños de investigación. Allí se da el caso posible de que distintos *jueces* —erigidos como tales por su conocimiento experto en la materia— poseen también distintos entendimientos, en lo general y lo particular, de lo que debe cumplir un diseño en forma. Hay quienes llevan esto con la sabiduría de la duda y manifiestan una disposición flexible y acorde con la precariedad, o mejor, con la pluralidad

de los códigos en uso. La tentación puede ser, en cambio, aferrarse al propio modo, sistematizado hasta donde se ha podido por el investigador en su trayectoria, y elevarlo a canon respecto del cual resultan evaluados —habitual y comprensiblemente en falta— los diseños propuestos.

Por último, el diseño, como la metodología de investigación en general, parece subvertir los intentos de afirmación disciplinaria. No hay un método distinto para el diseño de investigaciones sociológicas, antropológicas o, como termina siendo el caso, transdisciplinares.

Tales fueron las razones que nos llevaron, en el contexto del doctorado de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile, a preparar un libro como el que presentamos. Para ello, convocamos a un conjunto de académicos e investigadores de Chile, Argentina, Perú y México a poner en común el saber del hacer puesto en sus prácticas de diseño. El otro, y no menos importante sentido de este libro: componer un saber desde múltiples esquinas sur o latinoamericanas.

El diseño es un hacer, y su método, un lenguaje. Este libro reúne los relatos y descripciones de la práctica del diseño del conjunto de sus autores. En cada capítulo se narra y formaliza una práctica, de modo que resulta comprensible como un método que gobierna el diseñar.

La pluralidad de convocados, y sobre todo su diversidad, aseguran una orientación hacia la exploración y el aprendizaje más que hacia el intento de fundar una canónica que identifique un método y alcance un formato que lo fije o institucionalice.

La libertad de composición con que cada autor abordó la tarea asegura también una orientación hacia la propia autocomprensividad de las propuestas o exposiciones; así, no se partió desde ningún lenguaje o formato previo o fijo, aunque tampoco se excluyó ni dejó de referirse continuamente al actualmente vigente y circulante como versión oficial. Cada autor, entonces, debía explicitar, en los fundamentos y alcances que estimara necesarios para hacerlo comprensible, el sentido de «lo que hace» y «cómo lo hace» cuando diseña.

El libro está organizado en tres secciones. La primera reúne los textos de Pablo Cottet, Javier Bassi y M^a Eugenia Martín, quienes, desde diversas perspectivas, tratan aspectos de los fundamentos de la práctica del diseño. Así, los tres permiten la discusión entre los modelos normados y los practicables y practicados: Cottet, cavando bajo el lenguaje al uso, deja descubierta la pluralidad de caras del diseño y la centralidad del Objeto de investigación, lugar donde la práctica encuentra su conector básico. En Bassi, encontramos la radicalidad de una metáfora, el jazz, para indicar lo que escapa por fuerza y ritmo al canon, hasta oponérsele o, al menos, dejarle suspendido. Por su parte, Martín se aproxima a la *escritura*, en tanto proceso continuo en el diseño y la investigación, así como también sobre los fundamentos históricos y relacionales para el entendimiento de su práctica investigativa.

La segunda, reúne los textos de Cristián Bellei, Patricia Brogna y de Roberto Fernández, Lupicinio Íñiguez-Rueda e Isabel Piper, en los que, desde diversas trayectorias, con las huellas propias de esos caminos, se relatan y modelan sus prácticas. Lo que une a estos textos es un saber sobre el diseño asociado a un campo de investigación determinado, que revela de paso uno de los modos habituales en que toma forma la investigación social. Cada vez se diseña una investigación, pero esta no es sino un eslabón de programas o trayectorias investigativas en las que el investigador se ha formado y ha aprendido, entre otras cosas, a diseñar. Los tres textos atestiguan la misma conexión de la práctica investigativa con la propia dinámica y formación de su objeto. C. Bellei, con su notable combinación de formalidad académica y sensibilidad, nos muestra en el ámbito de la educación un modo de llegar a un campo o tema y los modos de ir avanzando, a través de entendimientos progresivos, incluso sobre los propios yerros o intentos no logrados. Por su parte, P. Brogna, desde su trayectoria en estudios de la otredad, y en particular de las discapacidades y las representaciones sobre aquella, nos enseña cómo ha de habérselas el investigador con las teorías cuando estas no logran ver lo que, como la *otredad*, se invisibiliza. El texto de Piper, Íñiguez-Rueda y Fernández presenta el aprendizaje investigativo en el campo de la *memoria*. Así, desde las propias implicancias en la relación sujeto investigador/investigado, hasta las necesarias innovaciones metodológicas podemos leer un esfuerzo por observar aquello que se mueve más allá de lo evidenciado u ostensible —como los puentes entre memoria y olvido—. En todos ellos, estimamos, se encuentra una exposición de un saber diseñar «situado» en la concreta formación y trayectoria del investigador. Por lo mismo, deja al descubierto la conexión problemática —pero constituyente— del investigador con sus contextos.

Los cuatro textos siguientes ofrecen aproximaciones que, o bien tratan del conjunto del diseño en una perspectiva ya propiamente metodológica (M. Canales y L. Kogan) o bien abordan un aspecto o componente del mismo (C. Duarte y T. Izura).

Mi texto reflexiona sobre la diferencia específica del diseño en las investigaciones sociales y su implicancia sobre el lenguaje en que estas se diseñan. En particular, propone un entendimiento ideográfico y procesal del diseño, para luego definir los conceptos que hoy prescribe el lenguaje *formulario*. Por su parte, Liuba Kogan ofrece una propuesta directa de guía para intentar el aprendizaje de su método. Así, desde la metáfora del viaje, ilustra cada paso que indica, con suficiente equipaje técnico y metodológico. Es acaso el que más se acerca al «qué hacer», a través de recursos como los mapas conceptuales y formalizaciones de cada una de las fases que distingue.

El texto de Claudio Duarte articula su propuesta, al igual que el de Cottet, sobre el concepto de *objeto de investigación*. Punto fijo y denso donde el diseño se hace comprensible y, por lo mismo, construible. Al mostrar cómo los ejes se cruzan, la reflexión de Duarte nos enseña también respecto del estatuto artesanal o de oficio del practicante del diseño. Así, queda restituido, o regresando, el sujeto que investiga. Por último, el texto de Teresita Izura se adentra, hasta el límite, en la noción de *hipótesis*. Con ello, permite al lector un discernimiento afinado respecto de su pertinencia y modos de *uso*.

El conjunto que revisamos permite, al menos, una doble lectura. Se le puede leer como texto de consulta para quien esté diseñando o aprendiendo a diseñar investigaciones sociales. En esta perspectiva, ofrece en cada capítulo pautas y pistas para guiarse en la tarea. Como han sido escritas apuntando a describir la práctica, el lector encontrará caminos o métodos para la suya. Lo que no hallará es un manual, único y simple, que le diga qué hacer en cada caso; en su lugar, le ofrece múltiples modos de comenzar el aprendizaje personal de un método para hacerlo.

Se le puede leer también como conjunto de ensayos que problematizan y ponen en discusión la cuestión del diseño en ciencias sociales. El libro, en ese sentido, se insertaría en la tradición de la disputa epistemológica en ciencias sociales, especialmente en lo que atañe a la diferencia o continuidad con las ciencias naturales —y su dominio, hasta ya en el inconsciente colectivo, de lo que sea ciencia—. Con todo, no lo hace al modo habitual —esto es, planeando en la epistemología—, sino que formulando las preguntas y opciones epistemológicas que resultan abiertas por el intento autocomprendido y descriptivo de la práctica concreta del diseño. Así, son ensayos que abren la discusión del saber epistemológico desde las opacidades del saber metodológico, en este caso, del diseño. Por lo mismo, cada texto puede ser leído en esta clave, como respuesta a la pregunta por lo propio y lo distinto de las ciencias sociales, y hasta las aventuras de su cientificidad.

Ambas lecturas en realidad están articuladas. No se alcanza a conocer un hacer, su lenguaje, si no se es capaz, al mismo tiempo, de discutirlo en sus fundamentos e incertidumbres. Pues el saber hacer diseño no trata de un conjunto cerrado y dado de conocimientos, así sean técnicas, que habría que disponer, sino de la formación de una capacidad compleja del investigador de poder dirigir su práctica. Ello también es cierto en el sentido complementario, pues no se domina la cuestión epistemológica en ciencias sociales si aquellas discusiones no engarzan con los dilemas del practicante.

Manuel Canales.

PRIMERA PARTE

Fundamentos: Disposiciones del diseñador

Tres versiones del diseño para investigaciones sociales

PABLO COTTET SOTO

Resumen

Diseñar una investigación social no consiste en un trabajo susceptible de ser presentado en un instructivo, como tampoco es una actividad que pueda orientarse sobre la base de experiencias pasadas capturadas por exitosas. El presente texto considera, a la vez que se distancia de, ambas opciones: va y viene entre ambas para no quedarse de manera fija en ninguna de ellas.

Este trabajo se propone hacerlo trazando en toda su extensión una clave: tres funciones del diseño en general que pueden ser aplicadas al diseño de investigaciones sociales. Las tres funciones son: (a) el *diseño* como conjunto sistemático de anticipaciones de decisiones por-venir (*diseño*: designio, pro-yecto); (b) el *diseño* como ejercicio tipo «estudio para» (*disegno*: dibujo, ensayo); y (c) el *diseño* como la acción de inscribir por medio de una señalética que orienta la trayectoria investigativa (*diseño*: a través de signos).

Se recurre a una nomenclatura entre tantas otras en este tipo de bibliografía propuesta en una publicación anterior (Cottet 2006), que provee un contexto del que este texto hace de pretexto. Tal nomenclatura participa de los lugares comunes con que el «discurso metodológico de las ciencias sociales» ha configurado el campo de las «metodologías de investigación social».

Estos lugares comunes constituyen claves hace tiempo compartidas: construir un objeto de investigación, generar las unidades de información/significación que dan indicios de tal objeto, analizar e interpretar (procesar) tales unidades de información/significación para dar cuenta del mismo.

Se incorporan, además, algunas «alertas» destinadas a quienes deseen utilizar este texto como «manual de operaciones».

1. Diseño de pruebas

Entre los textos que abordan distintas dimensiones de la investigación social, habitualmente bajo el recorte denominado «recursos pedagógicos de metodología» (libros, docencia, debates, etc.), podemos encontrar los asuntos relativos al «diseño» bajo diferentes protocolos. Tales protocolos organizan las orientaciones que permiten administrar las operaciones y procedimientos asociados al diseño de una investigación social. La mayor parte de tales textos/discursos concibe el diseño de una investigación como «un paso», un momento de ejecución de acciones precisas, para las que hay que contar con algunos recursos previos. Al mismo tiempo, esta concepción del diseño como «paso» o «momento» de la empresa investigativa contempla la elaboración de un plan o proyecto, bajo cuyo gobierno será ejecutado el curso de la investigación. Proponemos una comprensión que, al tiempo que incorpora esta función (elaboración de un plan/proyecto), integra otras dos funciones complementarias: estudio/ensayo y señalética.

Para partir, seguimos a Jesús Ibáñez (1984) al indicar que toda investigación en ciencias sociales debe articular dos pruebas: una prueba teórica y una prueba empírica. Despejemos una identificación reduccionista: la prueba teórica no es el «marco teórico» ni la prueba empírica es el «marco metodológico»; en breve, no se trata de «marcos» que encuadran apartados del texto/discurso (tesis) que informa una investigación académica. Veamos más de cerca la proposición de Ibáñez: «La investigación social es paradójica. La función veritativa articula dos pruebas: una prueba empírica o inductiva (adecuación a la realidad) y una prueba teórica o deductiva (coherencia del discurso). Ambas pruebas constituyen sentencias autorreferentes» (1984, 18).

Importa destacar que en la base del trabajo que reconocemos bajo el nombre de investigación social se encuentra una articulación probatoria. Al respecto, habría que reconocer la concurrencia de al menos dos acepciones de «prueba»: como *dispositivo* probatorio y como *resultado* de la aplicación de tal dispositivo. Se trata de la doble faz del ajuste¹ (o de la «adecuación»,

1 La secularización moderna hace que la ciencia traduzca la verdad trascendente en certeza inmanente. Tanto para la metafísica helénica como para la teología patristica y la escolástica medieval, se trata de la cuestión de la verdad. Tal cuestión de la verdad está asociada en el mundo griego antiguo a la función operativa de *alétheia* (desocultar, descubrir), y en el mundo cristiano medieval a la función narrativa del *veritas* (la *adecuatio*, el ajuste entre lo dicho y lo acontecido: ajuste completo y exacto). Estas formas trascendentes de «verdad» se traducen a la forma inmanente del experimento científico moderno: lo cierto. Ciertamente es un estatuto de efectuación: las certezas de la ciencia moderna son los conocimientos provenientes de unos experimentos (pruebas como dispositivos efectuados), cuyos resultados (pruebas como indicios) se miden según la norma establecida por el dispositivo; consiguientemente, la distancia de

como señala Ibáñez): someter a una prueba (dispositivo: carbono 14, examen de matemáticas, 100 metros planos, etc.) y *presentar* una prueba (resultado: huellas dactilares, coincidencia del ADN, la nota en matemáticas, etc.).

Así, en este primer nivel, «diseñar» una investigación social consiste en establecer las pruebas (teórica y empírica) y su articulación. Para establecer cada una de las pruebas, se deberá tanto *someter* a prueba (dispositivo teórico-empírico) como *presentar* pruebas (indicios teóricos y empíricos). Ahora bien, ¿qué se somete a prueba al diseñar una investigación social? Un conocimiento disponible cuyo dominio permitirá establecer su falta: lo que falta por conocer y que puede conocerse mediante la investigación a diseñar. Y ¿qué se presenta como pruebas? Los resultados de los tratamientos otorgados al conocimiento disponible, que indican lo desconocido en medio de lo conocido.

Esta tarea probatoria es permanente, excede y contiene el «paso» o «momento» del diseño y se orienta tentativamente tanteando; tal es el significado del diseño en tanto ejercicio del tipo «estudio para» (*disegno*: dibujo, ensayo). Se trata de la función «estudio/ensayo» del diseño de investigación. Desde el comienzo hasta el final de una empresa investigativa, quien investiga está trazando las primeras líneas (abocetando, ensayando) de las relaciones entre conocimiento disponible y conocimiento por producir, líneas primarias tentativas que se irán poniendo a prueba (teórico-empírica) y adecuando (inductiva y deductivamente) el conjunto de líneas que llamamos investigación. Esta función no remite a un exclusivo momento, a un «paso», del trabajo investigativo, sino que se refiere al ejercicio permanente de someter a prueba una trayectoria que contiene y excede el «paso».

En este punto, es necesario realizar una distinción para las investigaciones académicas que llamamos «tesis». Realizar una tesis es tanto llevar a cabo una investigación, como informarla. En otras palabras, la tesis es tanto el proceso de investigación íntegro, en el que se ejercitan (se ensayan, se tantean tentativamente) las relaciones entre el conocimiento disponible y el conocimiento en producción, como también el producto que informa de aquel proceso —la tesis como el texto/discurso que da cuenta de una investigación (documento)—. La tesis como texto/discurso presenta la investigación a unas comunidades de lectores/as, de investigadores/as, esto es, «pone en forma» las múltiples, diversas y heteróclitas acciones comprometidas en

los resultados de la prueba con la norma que establece la prueba producen la verdad como certeza. Las ciencias sociales, un siglo después de las ciencias físicas, pasaron de los dispositivos teórico-empíricos del tipo experimento (mediciones en laboratorio), a dispositivos teórico-empíricos del tipo experiencias in situ (mediciones fuera de laboratorio).

una investigación. Las cuestiones señaladas como «marcos» («teóricos», «metodológicos», «analítico-interpretativos») son propias de esa puesta en forma de una investigación: son soporte textual de las operaciones lógicas que en una investigación deben articular las pruebas teórico-empíricas².

En el discurso/texto tesis (documento), se presentan ciertas decisiones, su justificación fundamentada y sus consecuencias. Si la función estudio/ensayo del diseño permite ajustar durante la investigación las decisiones que se consideran más apropiadas, en la escritura del texto/discurso que informa la investigación (documento tesis) se debe reconstruir el recorrido o trayectoria del proceso investigativo. El curso de la exposición borra, deja fuera, los tanteos tentativos, e informa la trama de una secuencia, sus decisiones principales articuladas y justificadas: en esto consiste el diseño en su función de señalética (diseño: a través de unos signos). Lo que se debe diseñar es un relato del recorrido (la investigación se inicia en x, hacia y; tal trayecto posibilita ir de y a z, etc.)³, una señalética que organice textualmente la exposición del recorrido. Señalética es una función distinta y complementaria a las funciones de «estudio/ensayo» y «plan/proyecto». Se trata del tránsito desde una estabilización del diseño como tanteo tentativo, propio de la práctica investigativa, a una presentación organizada por el diseño como señalética del recorrido entre lo conocido y lo desconocido por conocer. Pero esta función señalética del diseño opera no solo como puesta en forma de un trabajo concluido, sino también como herencia histórica del

2 En reivindicación del asunto del «marco», que a primera vista connota un ornamento de la tela, agregado superfluo que contiene el fondo de una pintura —y quizá esto explica que para los estudiantes tesisistas aquello se constituya en un «copiar y pegar» argumentos de autores que le autoricen—, podríamos atender a la relación entre «marco» e «invención de la perspectiva». Desde la pintura gótica (Giotto 1267-1336) hasta el Renacimiento (siglo xv), las investigaciones sobre las técnicas cónicas de construcción de perspectiva, que dieran profundidad a las imágenes retratadas en dos dimensiones, permitieron otra concepción del «punto de vista» que requiere de un encuadre, o foco, que aportaría el «marco». Habría que recordar que, como señala P. Bourdieu, citando a Bachelard, «construir un objeto de investigación es construir una perspectiva, un punto de vista» (1973, 52), pues allí el «marco» cumple una función decisiva.

3 Un recurso pedagógico que expresa esta función señalética del diseño consiste en un «índice razonado». Se trata de organizar una tabla de los contenidos de la tesis, contenidos que se presentan en secciones mayores del documento tesis (dos o tres «partes»), a cada una de las cuales se asocia una subtesis que sostiene la tesis completa (aquí uso «tesis» en sentido de enunciado a probar). Cada sección mayor y su subtesis se descompone en secciones menores e interiores (capítulos), en que algún componente de la subtesis se pone a prueba; así, se presentan para cada capítulo los conceptos y antecedentes en juego, los autores relacionados, la identificación de las fuentes de acceso (títulos de libros, prensa, web, entrevistas, etc.).

investigar, puesta en forma en los libros, clases y otros recursos pedagógicos de las «metodologías de investigación». Esta es la cuestión de la articulación de las pruebas teórica y empírica, en tanto dispositivo probatorio.

2. Claves del dispositivo probatorio

En principio, desde la bibliografía «metodológica», el dispositivo probatorio se expone como resultado del diseño de un plan/proyecto: «Precisamente un diseño de investigación se define como un plan global de investigación que integra de un modo coherente y adecuadamente correctas técnicas de recogidas de datos a utilizar, análisis previstos y objetivos» (Alvira, García Ferrando e Ibáñez 1989, 85).

Respecto de esta definición, y como lo he señalado en otro texto anterior:

La definición mencionada tiene un carácter administrativo, dice algo así: «Para diseñar una investigación tiene que elaborar un plan que integre coherentemente tres áreas de responsabilidad». Veamos el paso del registro administrativo al normativo, y los titulares de lo que desarrollaremos para cada principio más adelante:

- a. Formular los objetivos: «objetivos» expresan en el registro administrativo lo que en el registro normativo llamamos «objeto de investigación». Lo que se propone alcanzar un proceso de investigación es un «no-saber-por-saber», para ello debe realizar un trabajo de objetivación del «no saber» que devenga «por-saber». Debe de construirse el objeto de una investigación, solo después organizar las declaraciones que expresan administrativamente lo que se va a conocer (los objetivos). El objeto de investigación será construido bajo la condición de posibilidad (la articulación de pruebas), de modo que siempre se tratará de un objeto teórico-empírico.
- b. «Técnicas de recolección de datos»: área de responsabilidad (a la que la investigación, y en ella sus investigadores, deben responder) que expresa la mitificación más reificada del discurso metodológico. Se trata del conjunto de operaciones e instrumentos puestos a medir el objeto de investigación. En cuanto principio se trata de lo que el discurso metodológico ha popularizado como «técnicas» y «muestras». Son dos dimensiones claves para arribar a una formulación sintética de este principio: medir consiste en aplicar un dispositivo que fija axiomáticamente unas coordenadas de referencia (es lo que cristalizan los instrumentos de medición) a las que se somete parte de aquello que se ha objetivado (lo medido del objeto de investigación,

«la muestra»). Mantendremos el sentido orientado a resultados que tiene el enunciado «técnicas de recolección de datos», pero para formularlo como principio modificamos los términos llamándole «generación de unidades de información». La medición será habilitada por el objeto construido («lo-que» se va medir), es un conjunto de operaciones teórico-empíricas.

- c. «Modelos previstos de análisis de datos»: tercera área a la que la composición de una investigación debe responder. El término clave es «análisis», y tal acción se lleva a cabo sobre lo que ya debe haber sido obtenido, «los datos». Y luego, que tal análisis sobre los datos se realizaría utilizando «modelos previstos», conjuntos de procedimientos establecidos («modelos») con anterioridad al tiempo de la investigación singular («previstos»). Para formular nuestro tercer principio desde este señalamiento, recuperaremos el sentido de cierre sugerido a esta tercera área de responsabilidad. Se realiza un conjunto de operaciones que, en cuanto finales, procesan información generada por la medición para referirla al objeto investigado. «Procesamiento de las unidades de información» indica que este tercer principio debe cerrar lo que abrió la objetivación. Indica que se trata de extraer de la información que ha generado la medición, «lo-llegado-a-saber» esperado en el «por-saber» en que se objetivó el «no-saber». El procesamiento de medidas para volver sobre lo que ha venido siendo objetivado para ser medido, es otro conjunto de operaciones teórico-empíricas (Cottet 2006, 192-193).

De manera que, para la argumentación sostenida en el presente texto, el diseño de la articulación de las pruebas teórica y empírica asume que el dispositivo probatorio debe integrar tres claves: (a) la construcción del objeto de investigación, (b) la generación de unidades de información y (c) el procesamiento de esas unidades de información para dar cuenta del objeto de investigación construido.

Se trata de aquella señalada función del diseño plan/proyecto (que se integra a la de señalética y de estudio/ensayo), que comprende el diseño como conjunto sistemático de anticipaciones de decisiones por-venir (diseño: *designio*, *pro-yecto*). Ese lanzar (del latín *iacere*) hacia adelante (del latín *pro*) implica comprender que el diseño comprometido en la elaboración del plan global —en la universidad, del «proyecto de tesis»— organiza un conjunto de decisiones anticipadas, propias del trabajo de investigación «por venir». Este sería el carácter de «momento» o «paso» propio del plan que debe formularse en el proceso investigativo (carácter del diseño que no agota sus otras —al menos dos— funciones).

En este momento de la investigación, el diseño como plan/proyecto debe componer el porvenir de la investigación. A las comprensiones del diseño como estudio/ensayo (composición puesta a prueba) y como señalética (composición probada como inscripción en un recorrido), se incorpora la composición como el trabajo de organizar anticipadamente decisiones que orienten el proceso de investigación por-venir. Tales decisiones se organizan bajo el dispositivo probatorio conjugado por la construcción del objeto de investigación, la generación de las unidades de información y el procesamiento (análisis e interpretación) de dichas unidades de información.

La nomenclatura clasificatoria del diseño como proyecto o plan es abundante y diversa. Por ello, la alerta consiste en no asumir alguna de las nomenclaturas como canon. Cada nomenclatura con la que se clasifica esta función del diseño de organizar decisiones que anticipan el curso de una investigación, debe ser evaluada según el estatuto del objeto de investigación social construido (lo trataremos en detalle en la sección 3(a)). Por ejemplo una nomenclatura que cuenta con extensa bibliografía nos indica que existen tres tipos de diseños, según el nivel de medición en que se sitúan las variables: el diseño experimental, para variables del nivel explicativo (relaciones causales establecidas mediante correlaciones registradas y evaluadas por análisis bivariable o multivariable); diseño cuasi-experimental para variables del nivel descriptivo (estudios comparativos con variables del nivel ordinal —ranking—, también «estudios de caso» comparados según antes/después de algún evento); diseño no experimental para variables del nivel exploratorio (variables nominales que organizan la función ausencia/presencia).

Tal nomenclatura de clasificación de los «diseños», en su función plan/proyecto anticipatorio de las decisiones que configuran un proceso de investigación, organiza su tipología basada en el nivel de medición de variables. Pero no todas las investigaciones construyen objetos de investigación del tipo «variables», por lo que la clasificación para ese caso de investigaciones (mucho más numerosas en el ámbito de las tesis académicas en ciencias sociales) no presenta ninguna utilidad. Alerta: no es necesario forzar la puesta en forma de una investigación para hacerla calzar en esta nomenclatura, pues también se investigan las realidades sociales sin formular variables.

Entonces aparece una de las nomenclaturas más populares de la bibliografía metodológica: «diseños cuantitativos y cualitativos». Desde las tempranas propuestas de Jesús Ibáñez, en la década de los setenta del siglo xx, hasta sendos textos de finales del mismo siglo y comienzos del xxi, se ha debatido el carácter de coartada de la distinción. Lo que podemos destacar, rápidamente, es que tal debate informa suficientemente que tal distinción no trata de «paradigmas» (positivismo/cuantitativo; fenomenología-hermenéutica/

cualitativo), ni de «perspectivas metodológicas» (estadísticas, textuales); antes bien, se trata de una distinción que eclipsa (en su empirismo ciego) las relaciones entre los tres niveles de toda investigación social: epistemológico/metodológico/tecnológico (Ibáñez, 1989).

Pero volvamos a la función proyecto/plan del diseño, y reiteremos que, si se trata de clasificar una investigación según su tipo de diseño, no existe una única nomenclatura de clasificación y no es necesario forzar una investigación a una nomenclatura. Como hemos indicado, el dispositivo probatorio teórico-empírico debe ser compuesto considerando tres componentes (construir un objeto de investigación, generar las unidades de información, procesarlas para dar cuenta del objeto de investigación). Pues bien, quizá sean las relaciones que se establezcan entre estos componentes las que nos permitan establecer un espectro que va entre una planificación/proyección secuencial y consecutiva (o plan «cerrado») y una planificación/proyección abierta y progresiva. Veamos tres ejemplos breves.

En una investigación que ha formulado variables de nivel correlacional (independientes y dependientes), cuya hipótesis nula debe ser confirmada o rechazada al final de la investigación, el diseño como plan/proyecto debe ser secuencial y consecutivo: cada componente del dispositivo probatorio determina al siguiente. El resultado de la construcción del objeto de investigación en tanto variable (su definición nominal y operacional) determina el conjunto de procedimientos y operaciones (muestra y cuestionario) para generar las unidades de información («datos»), a los que les espera un tratamiento «previsto» según el modelo de análisis (bivariable, multivariable). Las relaciones entre los tres componentes están fijadas en secuencia: definidas las variables (objeto de investigación), estas determinan las muestras y las técnicas para generar las unidades de información, y no se regresa a la discusión sobre la definición de las variables, como al organizar las bases de datos que serán analizados e interpretados según un modelo pre-visto (contenido en *softwares* de paquetes estadísticos), esto es, no se regresa a la aplicación del cuestionario ya efectuado. Cada componente se constituye en una fase que se ejecuta sin retorno y determina al otro componente situado en una fase siguiente. Dicho de otro modo, desde el comienzo de la investigación, al formular un objeto de investigación como variables, se sabe lo que ocurrirá al final: rechazar o aceptar la hipótesis nula. Por ello, el ajuste entre cada componente debe ser estabilizado y fijo.

En otra investigación, que construye su objeto como la experiencia de una comunidad que constituye un contexto cultural preciso (el aula, los apostadores hípicas, los pasajeros del metro, un asentamiento aymara, etcétera), las relaciones entre los componentes del dispositivo probatorio

estarán establecidas por reciprocidades dinámicas. El objeto de investigación, construido como el conocimiento que tipifica la experiencia de una comunidad con un conjunto de prácticas que orientan las relaciones sociales, trazando las fronteras al exterior y al interior de lo que se asume como un contexto socio-cultural específico, establece relaciones abiertas y recíprocas entre los tres componentes del dispositivo probatorio, que articula las pruebas teórico-empíricas. Abiertas y recíprocas: esto significa que al definir el contexto sociocultural, su localización teórico-empírica, se irán perfilando los contornos del objeto de investigación en la medida en que se generan las unidades de información que se van sometiendo al mismo tiempo a los procedimientos de análisis e interpretación. La figura que podría graficar las relaciones entre los tres componentes no es una línea secuencial y consecutiva (la «flecha»), sino el espiral cónico que organiza el avance de una investigación que pasa continuamente por los tres componentes del dispositivo probatorio, con lo que cerca y estabiliza el nuevo conocimiento sistemáticamente con el conocimiento disponible.

Sean estas dos ejemplificaciones de diseños en función plan/proyecto (la primera en la estrategia de investigación social de variables, la segunda en estrategias de investigación social etnográfica), referentes que figuran los límites de un espectro de posibilidades para formular dicho plan/proyecto. Si los consideramos como los dos polos de un campo de posibilidades, podemos encontrar también otras posibilidades intermedias que se acercan alternativamente más a uno u a otro. Por ejemplo, el caso de los proyectos/planes denominados «abiertos y progresivos», en que el conjunto de decisiones que anticipa está organizado según el rendimiento teórico-empírico de cada componente del dispositivo probatorio. Estos tipos de planes/proyectos establecen *criterios para ir tomando las decisiones* durante la investigación, decisiones propias de la construcción del objeto de investigación, las muestras y las técnicas para generar las unidades de información. Consecuentemente, al analizar e interpretar estas unidades, este tipo de plan/proyecto permite ajustar la muestra y el uso de técnicas, lo que a su vez permite decidir acerca del uso de conocimiento disponible en la objetivación del nuevo conocimiento que produce la investigación.

Quizá ya debiésemos reconocer que cuando hablamos de esta función del diseño como plan/proyecto, lo que comanda su formulación es la dimensión estratégica. Por ello, en el texto antes citado (Cottet 2006) se ha propuesto como plano o *estrato* decisivo el de las cristalizaciones históricas de los modos de investigar. No es necesario recordar la centralidad que, desde Durkheim a Bourdieu, ostentan las «maneras de hacer, pensar y sentir» en la objetivación de lo que investigamos en ciencias sociales. Las

investigaciones sociales que han construido sus objetos de investigación en «las maneras de hacer» de las ciencias físicas (Latour 2001; 2005) han abierto las posibilidades para las perspectivas de investigación social de las prácticas investigativas de las ciencias sociales. Esta entrada desmitifica las formulaciones trascendentes de aquellos manuales de metodologías de investigación social que nos ofrecen el negocio de «adopte tal medida y será reconocido como científico».

La historia de las prácticas de investigación social, conceptuada como una praxeología (Dávila 1994), nos permite reconocer la progresiva y sofisticada estabilización de su puesta en forma, al mismo tiempo que reconocerles su carácter de estrategias. Ya se sabe de aquel étimo (*vestigio*: seguir las pistas que una presa deja en el camino) que indica la traza de la cacería en la investigación, pues no hay cacería sin estrategia. Y las estrategias comprometidas en las prácticas de la investigación social, desde sus comienzos hasta nuestros tiempos, nos autorizan tanto a comprender que no hay canon metafísico en aquello que los textos/discursos nos presentan como metodologías, como a asumir la responsabilidad que a cada investigador le cabe en cada proceso de investigación, y que se juega en buena medida en reconocer el carácter deliberativo que posee la sistematización de las lógicas y prácticas de investigación en ciencias sociales.

3. Dificultades típicas y soluciones típicas para cada componente del diseño del dispositivo probatorio

Las operaciones de construcción de un objeto de investigación, generación de las unidades de información que lo denotan y connotan (*indican y trasladan*) y procesamiento de esas unidades de información para dar cuenta de tal objeto (*analizándolas e interpretándolas*) encuentran en las prácticas de investigación académicas (de esas que conocemos como «realizar una tesis») dificultades típicas y soluciones típicas asociadas al diseño entendido bajo las tres modalidades que hemos propuesto aquí: como estudio/ensayo que va poniendo a prueba en el proceso de investigar, como señalética que orienta el recorrido de investigar, como momento del plan/proyecto que anticipa las decisiones que organizan la investigación futura (la «tesis» como investigación por venir).

Revisaremos algunas de estas dificultades típicas y soluciones típicas para cada uno de los componentes del dispositivo probatorio.

(a) La articulación de la prueba teórica y la prueba empírica en la construcción del objeto de investigación

Podemos aproximarnos a la comprensión de un objeto de investigación social desde varias perspectivas complementarias. En primer lugar, se puede afirmar que un objeto de investigación es siempre también una pregunta, pues una pregunta es una operación que permite el tránsito entre lo conocido y lo desconocido. Para preguntar, debemos saber lo que aún no sabemos y podemos llegar a saber. Dicho de otro modo: la construcción de un objeto de investigación requiere «saber a ciencia cierta» lo que se sabe, para así poder formular, en medio de aquello, lo no sabido posible de llegar a saber mediante una investigación. Lo que posibilita un nuevo saber sistemático, como el que generamos investigando en ciencias sociales, es el dominio del conocimiento asumido legítimo por las comunidades investigadoras, o sea, el sustrato del que hacemos emerger las preguntas de investigación. Quizá podamos nombrar esta primera perspectiva para comprender el proceso de construcción de un objeto de investigación, como una perspectiva epistémica.

Alerta: parece impresentable señalar en una tesis que «el estudio es exploratorio, porque no existen investigaciones sobre...». Cada investigación recurre a un conocimiento disponible, al que el investigador ha accedido en su formación académica: son los libros, los profesores quienes exponen los conocimientos sobre asuntos de interés para las ciencias sociales, y desde allí emergen las posibilidades de formular preguntas. En una tesis, de lo que se trata no es de probar lo improbable (que «no existen investigaciones»), sino de encontrar los conocimientos disponibles y legitimados en los protocolos públicos de las investigaciones sociales, para disponerlos en forma tal que habiliten, sostengan y afirmen la formulación de una pregunta plausible para las comunidades de investigadores.

En este punto, podemos incluir una segunda perspectiva de acceso a los procesos comprometidos en la construcción de un objeto de investigación social, típicos de las tesis: las denominaciones otorgadas a las relaciones entre el conocimiento disponible y el conocimiento por producir en una investigación. Escuchamos: «Mi tema es...», «el fenómeno social que investigamos es...», «esta investigación se sitúa en el campo...». Pues bien, el objeto de investigación que debe construirse no es ni un «tema» ni un «fenómeno», ni un «campo». Ensayando lo que podríamos entender por cada uno de esos términos (frecuentes entre quienes realizan tesis) y sus relaciones con lo que conceptuamos como objeto de investigación social, diríamos:

- a. «Fenómeno⁴ social» se identifica con aquello que se le aparece como pregunta al ordenamiento «común y corriente» que administran las instituciones, instituciones que suministran los sentidos «obvios» que orientan las acciones apropiadas (por y desde tal ordenamiento). Ejemplos: «mayor participación laboral de las mujeres»; «aceptación creciente del uso recreativo de drogas no problemáticas»; «aumento de la abstención en un régimen de voto voluntario», etc. Por lo que podríamos asumir que el objeto de investigación acude a un plano (sustrato) de conocimiento que ya está habilitado por el ordenamiento institucional («común y corriente»), e irá allí a recortar (enfocar, objetivar) con las herramientas que disponen las ciencias sociales para hacerse de un conocimiento objetivado como desconocido por conocer.
- b. «Campo⁵ de investigación»: podemos identificar estos términos con aquellas distribuciones que las ciencias sociales (y las ciencias en general) hacen de los fenómenos sociales. Se trata de la repartición de fenómenos sociales a zonas de acción teórico-empíricas de las ciencias sociales. Los campos de investigación social constituyen áreas que las ciencias sociales han configurado al investigar lo que se ha asumido como fenómenos sociales que requieren ser conocidos por el conocimiento legítimo para las comunidades de investigadores. Ejemplos: «género», «demografía», «juventudes», «encierro», «vulnerabilidad social», etc.
- c. «Tema de investigación» podríamos entenderlo como un lugar interior a un campo de investigación social. Ejemplos: «acciones afirmativas de género», «envejecimiento de la población», «subculturas carcelarias», «estrategias innovativas de integración social», etc.

Alerta: no se considere este ejercicio de deslinde como una operación de diccionario, denotativa. Puede asumirse como una orientación para la

4 Del lat. «phaenomenon» y este del gr. φαῖνεν «phainómenon», en español «aquello que se muestra», participio presente (medial) del verbo φα...ω «aparecer», que es la forma medial-pasiva del verbo φα...ω: «pháino», en español «mostrar». *Etimología de la lengua española*. Recuperado de: <http://etimologia.wordpress.com/2007/08/24/fenomeno/>

5 Probablemente, quien desarrolló la más productiva conceptualización de «campo» sea Pierre Bourdieu. Desde entonces entendemos por campo una frontera exterior que cierra una zona de «maneras de hacer», luego unas fronteras interiores que administran el capital simbólico de una comunidad de actores competentes, por disponer de *habitus* específicos, que les permiten entrar en las configuraciones de fuerzas en disputa por el sentido y uso de tal capital simbólico.

comprensión del trabajo comprometido en la construcción de un objeto de investigación: no es idéntico a fenómeno social, campo de investigación ni tema de investigación.

¿Entonces?

Pues construir un objeto de investigación constituye un trabajo que acude a fenómenos, campos y temas para elaborar una perspectiva (un punto de vista, un enfoque) que objetiva «unas maneras de hacer, pensar y sentir», perspectiva que objetiva relaciones sociales específicas por interrogar. Lo que se investiga en ciencias sociales (esos «objetos de investigación» que debemos construir, o que investigamos como ya construidos) son «acciones sociales» (Weber 1965), «hechos sociales» (Durkheim 1964), «condiciones históricas de producción social» (Marx 1971), «prácticas recíprocamente típicas y tipificadoras» (P. Berger y T. Luckmann 1968), etcétera.

Construir un objeto de investigación social exige recurrir al conocimiento disponible tanto en la vida cotidiana, así como en la administración del ordenamiento social que regulan las instituciones, y también al que las ciencias sociales han instalado tanto como *doxa* y como *episteme*. Desde aquí podemos formular un tercer acceso a la conceptualización de un objeto de investigación que refiere, precisamente, a la articulación de las pruebas teórica y empírica: las cuestiones etiquetadas como «antecedentes» y «discusión bibliográfica», típicas de los más variados formularios que administran los trabajos de investigación social, incluidas las tesis.

Habría que reconocer que las etiquetas «estados del arte», «antecedentes», «discusión conceptual», «marco teórico» —entre los más frecuentemente utilizados en los diversos formularios—, guía o pautas, aluden a la necesaria exposición del conocimiento disponible desde el que debe justificarse lo desconocido que se investigará. En este sentido, parece necesario orientarse por la máxima «articular una prueba teórica y una prueba empírica», y no extraviarse con tales etiquetas y su afán organizativo.

Podemos reconocerle a los «antecedentes» un valor informativo, una exposición del conocimiento disponible que se asume como información de la «realidad» del objeto de investigación («prueba empírica como adecuación a la realidad»). Se trata de exponer aquel conocimiento que está sedimentado como información de una realidad social desde la que se objetivará aquello que se investigará: narrativas historiográficas, perfilamientos jurídicos, trayectorias institucionales, descripciones estadísticas, entre otros tipos de informaciones de «la realidad» en las que la investigación debe situar la objetivación de lo desconocido.

Por otra parte, debe incorporarse la discusión conceptual que inscribe al objeto de investigación en un «campo», dimensión «teórica o deductiva»

que dota de coherencia discursiva al trabajo de construcción de un objeto de investigación. Si los «antecedentes» dan cuenta de los contornos «empíricos» que concurren al trabajo de construcción del objeto de investigación, la «discusión conceptual» debe inscribir en el debate propio a las ciencias sociales, cuyas perspectivas han perfilado las posibilidades de significación de lo que se construye para investigar. Pueden ser asumidas como dos modalidades de presentación del conocimiento disponible del que hay que «echar mano» (antecedentes/información y conceptos/significación) para construir un objeto de investigación.

Si se presentan (en el plan/proyecto) como apartados separados («antecedentes» y «discusión conceptual») o se redactan vinculados según dimensiones con las que se van perfilando los contornos del objeto de investigación, no parece más importante que la norma que imponga el formulario correspondiente. Si ambas dimensiones constituyen el «marco teórico» o solamente la «discusión conceptual» parece indiferente, sin ignorar la diferenciación que realice cada formulario. Lo que sí resulta importante comprender es que la construcción del objeto de investigación, en tanto elaboración de un componente del dispositivo probatorio teórico-empírico que sostiene un proceso de investigación, requiere de una exposición del conocimiento disponible en su registro informativo («empírico») y argumentativo («teórico»), exposición que conduce al afincamiento de los términos que articularán el enunciado basal del problema y del objetivo de una investigación. Esto nos conduce a un cuarto acceso a la comprensión del proceso propio a la construcción de un objeto de investigación: su estatuto epistémico intersubjetivo.

Esta cuarta perspectiva, complementaria, de acceso a la comprensión del trabajo propio de la construcción del objeto de una investigación social, consiste en asumir que tal «objeto de investigación» es ya un compuesto, más precisamente un binomio compuesto por un sujeto y su saber. Todo objeto de investigación en ciencias sociales debe articular el lugar de una experiencia («sujeto») y unos recursos cognitivos socializantes que configuran tal experiencia («saber»). No se trata de que el lugar de «sujeto» se identifique con personas, individuos, «cuerpos hablantes», etc., sino con el lugar de una experiencia de la que se puede dar cuenta (sujeto a/de una experiencia): una institución, un acontecimiento, unas prácticas regulares, entre otras formulaciones, hablan de lo que se propone aquí como «sujeto», un término del binomio que compone el objeto de una investigación social.

Como lo que investigamos en ciencias sociales son «maneras de hacer, sentir y pensar» (acciones sociales, relaciones sociales, prácticas reguladas por sentidos, etc.), tales «maneras» siempre serán experiencias posibilitadas por un saber socializante, con el que se ensambla cualquier experiencia

a un contexto sociocultural. Cuando objetivamos lo que investigaremos, atribuimos a un lugar de experiencia («sujeto») saberes comprometidos en tal experiencia reconocible, saberes con los que cuentan quienes pasan por tales experiencias regulares. Lo que objetivamos en una investigación social es un conjunto de saberes asociados a un conjunto de experiencias típicas.

Así, llegamos a una quinta dimensión de la construcción de un objeto de investigación, en el contexto del diseño como plan/proyecto. Se trata del carácter enunciativo en el régimen administrativo de los formatos: el fraseo. Allí donde se señalan «objetivos» (objetivo general y sus derivados objetivos específicos) y «pregunta/problema de investigación», debe consignarse una misma oración en dos registros complementarios: lo que se pregunta también se ofrece como respuesta. Si en la pregunta/problema de investigación se interroga al sujeto y su saber («¿Cuáles son las representaciones sociales de las adolescentes embarazadas que involucran las redes psicosociales sustentadoras de tal condición?»), el objetivo general debiera contener un verbo asociado al conocer, conjugado en infinitivo que encabece el fraseo («conocer», «explicar», «describir» —etc.— «las representaciones sociales de las adolescentes embarazadas... etc.»). Un ejercicio que aplicamos todos quienes leemos tesis es comparar «problemas de investigación» con «objetivos de investigación». Allí debemos encontrar la misma articulación entre «sujeto» y «saber».

Finalmente, como sexta aproximación complementaria (aunque lógicamente sería la primera), el objeto de investigación se construye situándose en alguna estrategia de investigación social que ha cristalizado como puesta en forma de las múltiples y heteróclitas prácticas históricas de investigar las realidades sociales. Ya he propuesto (Cottet 2006) que podríamos reconocer tres estrategias de investigación social⁶, cada una de las cuales está

6 La opción de denominarles «estrategias» de investigación busca enfatizar su carácter activo en la captura de nuevo conocimiento sistemático. Se trata de «familias» de prácticas de investigación asociadas a los desarrollos de las ciencias sociales durante el siglo xx: la «familia» de investigaciones de variables, con sus refinamientos estadísticos progresivos, así como la sofisticación y especialización diversificada de los cuestionarios; la «familia» de las investigaciones etnográficas y biográficas que, proveniente de las investigaciones antropológicas, tuvo en la sociología casos notables (H. Gardfinkel y la corriente etnometodológica, o las actuales formalizaciones del estudio de «narrativas»), así como un extendido uso en las últimas décadas del siglo xx, sobre todo en investigaciones sociales sobre la base de la experiencia de «observación participante»; la «familia» de las investigaciones discursivas, especialmente aquellas basadas en el dispositivo «grupo de discusión», pero también a los desarrollos de tratamientos textuales (del tipo «socio-semiósis» de E. Verón, o «análisis crítico» de T. van Dijk). La propuesta consiste en reconocer la diferencia epistémica en los procesos de construcción de un objeto de investigación: variables, reconocimiento y discurso

determinada por un régimen de construcción del objeto de investigación. Es este régimen de construcción del objeto de investigación lo que permite separar prácticas de investigación en aquellas tres estrategias. Al mismo tiempo, según el tipo de objetivación de la actividad social para someterla a investigación (al tipo de construcción de objeto de investigación), se seleccionan las operaciones, procedimientos e instrumentos tanto para la generación de unidades de información como para su procesamiento (análisis e interpretación de las unidades de información). El tipo de construcción del objeto de una investigación social determina las acciones contenidas en los otros dos componentes del dispositivo probatorio y, por lo tanto, determina también las decisiones anticipadas en el proyecto/plan que lo diseña.

Que la investigación se sitúe en una estrategia determina una modalidad estratégica de construir su objeto de investigación, construcción que decide sobre las características de los otros dos componentes del dispositivo probatorio. ¿Qué incide en las decisiones sobre la estrategia en la que situará una investigación? La respuesta es otra pregunta «¿Para quién y para qué se investiga?» (Ibáñez 1989, 52-53); es lo que este autor denomina nivel epistemológico de cualquier investigación, el nivel de la utilidad que tendrá el conocimiento generado por una investigación social para quien la utilice. En las investigaciones profesionales se habla de los «intereses de clientes». En la actividad universitaria ese «para quién y para qué» se investiga está constituido por comunidades y conocimientos asociados a los «campos de conocimiento» («línea principal», «áreas de especialización», etcétera). En el caso de las tesis, estas investigaciones tienen el estatuto de ejercitación académica, se trata de aprender a investigar realizando una investigación destinada a una comunidad de académicos que son reconocidos como miembros de un campo en el que se ha situado tal tesis. ¿Para quién y para qué se realiza una tesis? Para los académicos con responsabilidad de formar investigadores en ciencias, ante quienes hay que demostrar que el candidato al grado ha aprendido a investigar al producir un conocimiento sistemático nuevo en el campo en que tales académicos son autoridades.

(b) La generación de las unidades de información

Este componente del dispositivo probatorio por diseñar contempla dos dimensiones ampliamente tratadas por los recursos pedagógicos «metodológicos»: las técnicas y las muestras.

constituyen «familias» de procesos, procedimientos, operaciones y mecanismos de objetivación de la actividad social para someterla a investigación.

Habría que insistir en que estas dos dimensiones se deben al tipo de objetivación realizada de la actividad social por investigar, al tipo de objeto de investigación construido según la estrategia metodológica (a la «familia» de prácticas y lógicas de la investigación en la que se ubique una investigación).

En cualquier caso, se trata de un proceso de captura de información o significación, es decir, de captura del conocimiento comprometido por la experiencia de un sujeto (población de individuos, en el caso de objetos de investigación del tipo variables; comunidades situadas, en el caso de objetos de investigación del tipo reconocimiento; colectivos de opinión, en el caso de objetos de investigación del tipo discursivos). Cuando proponemos que todo objeto de investigación social está compuesto por el binomio sujeto/saber, ello aplicará a la hora de generar las unidades de información («datos» o «captas»). Ambas dimensiones, técnicas y muestras, deberán definir operacionalmente a los hablantes representativos (muestra) del sujeto incluido en la construcción del objeto de investigación, sobre quienes se aplicarán las técnicas de captura de información/significación.

Como vemos, se trata de acciones complementarias: el número de aplicaciones destinadas a capturar información/significación constituye el tamaño de la muestra, así como las cualidades de los hablantes representativos están decididas por el tipo de información/significación que una técnica produce como unidad («dato», «capta»). Veamos.

Cuando hablamos de *unidades* de información/significación, reconocemos el carácter discreto («recortado», «empaquetado») de la misma: su regularidad de magnitud y cualidad está contenida en la acción productiva que ha cristalizado (se ha estabilizado) en una técnica de investigación social. Todas las técnicas de investigación social capturan información/significación disponible en el decir, todas las técnicas de investigación social hacen hablar, son dispositivos de captura de habla para recortar en ellas las unidades discretas de información/significación. Las encuestas hacen hablar respondiendo a preguntas, la observación participante y las técnicas biográficas hacen hablar relatando experiencias, los grupos de discusión y las entrevistas abiertas semidirectivas hacen hablar conversando.

Para capturar unidades de información/significación, las técnicas de investigación social hacen hablar a quienes se incluyen, según cualidades y magnitudes que los hacen *representantes* del sujeto conceptualizado e informado en la construcción del objeto de investigación (discusión conceptual y antecedentes). Así, lo decisivo en la confección de las muestras queda definido por el tipo de habla que captura una técnica de investigación social. No es lo mismo hacer hablar a cada individuo que integra una muestra tipo población (colección de elementos equivalentes e intercambiables: todos y

cada uno de los individuos encuestados) realizando las mismas preguntas que contiene un cuestionario, que hacerlo hablar desde el relato de la experiencia vivida en un proceso de observación participante o en un proceso de reconstrucción biográfica. Del mismo modo, distinto es hacer hablar conversando entre quienes hacen circular sus «puntos de vista» perfilados por esa misma micro-conversación, en el contexto de un grupo de discusión o de una entrevista abierta semidirectiva, que representa unas posiciones en la macro-conversación social.

Asumiendo que las técnicas de investigación social son «juegos de lenguaje» con sus reglas específicas, que funcionan capturando hablas donde troquelan las discretas unidades de información/significación, nos enfrentamos a la pregunta relativa al diseño de la muestra. Y aquí la cuestión decisiva es la *representatividad* de la magnitud de aplicaciones (tamaño de la muestra) y de las características de quienes incorporaremos en tal muestra (cualidades de los hablantes).

Lo que representa una muestra es siempre el binomio sujeto/saber incluido en la construcción del objeto de investigación, pero tal representatividad no es operacionalizada del mismo modo en cada estrategia de investigación. Están suficientemente estandarizadas las clasificaciones de los tipos de muestras en la estrategia cuyo objeto de investigación construido refiere a variables⁷. A riesgo de reiteración: las muestras en las estrategias que construyen objetos del tipo reconocimiento y del tipo discurso no trabajan con objetivaciones del sujeto/saber del tipo «conjunto de elementos equivalentes e intercambiables» («población de individuos»), sino con comunidades situadas (objeto de investigación del tipo reconocimiento, estrategia etnográfica) y colectivos de opinión (objeto de investigación del tipo discurso, estrategia discursiva).

Las comunidades situadas que constituyen los contextos socioculturales que se investigan mediante la recuperación narrativa de las experiencias típicas de tales contextos o propias de una vida tipificada (biografías) presentan la pregunta sobre el carácter de una representatividad asociada con la colección de relatos que hacen a la calidad y magnitud de tales unidades de información/significación. La cantidad de entrevistas biográficas (para construir una historia de vida o un relato de vida) que constituyen la serie de aplicaciones que la hagan representativa de la experiencia vivida, o la duración del trabajo de campo propio a una observación participante, así

7 Una distinción matricial distingue una selección «no aleatoria» de otra «aleatoria». En este último tipo de selección de los individuos de la población con la que se confecciona la muestra, se distinguen tres tipos de muestras: simple, sistemática y estratificada.

como la organización (en el diario de campo) del abigarrado conjunto de «materiales» de significación que la investigación registra están definidos por los criterios que dan consistencia al conocimiento necesario para resolver el problema de investigación y (lo que es lo mismo) cumplir los objetivos de investigación. La cantidad y cualidades de los registros que configuran una muestra para esta estrategia metodológica (investigación social etnográfica), deben ser conmensuradas según posibiliten dar cuenta del objeto de investigación construido.

Para el caso de la estrategia que construye objetos de investigación social del tipo discursos, la clave en la confección de la muestra está dada por lo que se ha denominado «representación estructural» (Canales y Peinado 1996). Dado que las técnicas de investigación social de esta estrategia generan unidades de información del tipo conversaciones, lo que se busca representar es el conjunto de posiciones desde las que se puede opinar en un colectivo (lo que es resultado tanto de la objetivación del sujeto/saber, como de una población o un contexto sociocultural). La cantidad y cualidades de tales posiciones permiten construir los perfiles de la muestra de «representación estructural».

Como las técnicas para generar unidades de información en esta estrategia metodológica (investigación social de discursos) reproducen en microconversaciones (situación entrevista abierta y semidirectiva, situación grupo de discusión) las realidades sociales investigadas, entendidas estas como macroconversaciones históricamente posibilitadas, la tarea es representar las posiciones que permiten la organización de los códigos que distribuyen los sentidos elaborados al conversar (es uno de los modos de concebir el discurso, a saber, como el discursar canalizado de los sentidos que organizan una conversación).

Hasta aquí la cuestión de la cualificación de las muestras, según las determinaciones que imponen las estrategias metodológicas al construir sus respectivos objetos de investigación. El siguiente asunto es el del tamaño de la muestra. Para el caso de la estrategia metodológica que objetiva la actividad social investigada en tanto variables⁸, se han establecido ecuaciones («fórmulas») para calcular que el tamaño del microconjunto (muestra) represente estadísticamente al macroconjunto (población). Sin entrar en detalle, los recursos pedagógicos al respecto informan que el tamaño de

8 Hay que recordar que las variables tienen un carácter teórico-empírico propio del concepto/operador matemático de «función», es decir, de las típicas y estabilizadas relaciones que se puedan establecer entre los elementos de un conjunto con los elementos de —al menos— otro(s) conjunto(s). Las variables son una metáfora estadística (o un «modelamiento») de las relaciones sociales.

este tipo de muestras se calcula considerando los factores «porcentaje del nivel de confianza», «porcentaje de error» (ambos no son complementarios) y la «variabilidad calculada para comprobar la hipótesis». Esos factores concurren a una ecuación que permite calcular el tamaño muestral. Lo que interesa a esta argumentación es que el tamaño de la muestra está definido por unas operaciones, en este caso, estadísticas. El tamaño de una muestra es un resultado, no una atribución arbitraria.

Los tamaños de las muestras para las otras dos estrategias metodológicas mencionadas, es decir, el total de aplicaciones técnicas que capturan información/significación en unidades discretas a través de sus particulares modalidades de «hacer hablar» (juegos de lenguajes: relatos situados, micro-conversaciones) también deben ser resultado de unas operaciones. En el caso de estas estrategias, las operaciones serán distintas a la que ha objetivado la actividad social que investiga como variables, pues las operaciones de cuyo resultado obtenemos el tamaño de la muestra no son estadísticas.

Para el caso de la cantidad de tiempo durante la cual los investigadores deban vivir la experiencia del contexto sociocultural que ha sido objetivado por la estrategia metodológica etnográfica como «comunidad de prácticas significacionales», o para establecer la cantidad de entrevistas (relato de vida) y de documentación, además de entrevistas (historias de vida) en las técnicas biográficas, el proceso de ajuste entre unidades de información/significación y la progresiva configuración del objeto de investigación (cumplimiento de los objetivos, resolución del problema de investigación) permiten tomar la decisión acerca de cuándo concluir «el trabajo de campo». Esto se realiza con criterios que el diseño como plan/proyecto solo puede anticipar como criterios de consistencia entre el conocimiento disponible y el nuevo conocimiento que va resultando del análisis e interpretación (procesamiento) de las unidades de información/significación.

Por su parte, en la estrategia metodológica «investigación social de discursos», para cualificar la muestra es necesario cartografiar las posiciones sociales, culturales, económicas que hacen posible tener un «punto de vista» determinado, según los criterios de homogeneidad y heterogeneidad plausibles (admisibles, atendibles) de combinación (Canales y Peinado 1996). Se trata de representar el conjunto organizado, por la investigación, de los lugares efectivos de habla, que están configurados por *criterios muestrales* que definen grupos de *atributos* de quienes participan de cada entrevista o de cada grupo de discusión.

Para un objeto propio de esta estrategia de investigación social, como por ejemplo, «la conversación de la experiencia embarazo adolescente», se determinarán los criterios muestrales orientándose por el tratamiento

dado tanto en los antecedentes como en la discusión conceptual (trabajo comprometido en la construcción del objeto). Supongamos que sabemos que la mantención de las inscripciones institucionales regulares para las adolescentes (familia, escolaridad, grupos de pares) constituye una dimensión reconocida como clave para la experiencia, por parte de la bibliografía revisada (antecedentes y discusión conceptual). Entonces podemos formular criterios muestrales del tipo «relaciones familiares», cuyos atributos pudiesen ser: continúa viviendo con su familia de origen/ha dejado de vivir con su familia de origen. Lo mismo aplicaría para la escolaridad y el grupo de pares. De manera que la construcción del objeto de investigación permite orientar la formulación de criterios muestrales. A su vez, cada criterio contiene posibles atributos de quienes participarán en la aplicación de las técnicas, los cuales se combinan para configurar los perfiles de tales participantes.

Esos perfiles pueden definir a cada entrevistado de la serie de entrevistas, así como también permiten definir el rasgo homogéneo de un grupo de discusión perteneciente a la serie de grupos por aplicar. Los perfiles para las entrevistas se organizan en una serie de diferenciación recíproca (un perfil cuenta con un rasgo que lo diferencia de la totalidad de perfiles de la serie). En cambio, para el caso de grupos de discusión, cada perfil busca incluir atributos comunes a todos y cada uno de los participantes (por ejemplo: adolescentes embarazadas de la misma edad/mismo nivel socioeconómico) para asegurar alguna homogeneidad grupal que sostenga la conversación, pero al mismo tiempo integra atributos diferentes entre los mismos participantes (unas que han dejado de vivir con familia/han dejado el colegio), con lo que asegura la también necesaria heterogeneidad grupal que toda conversación requiere.

De modo que los tamaños de las muestras son resultado de un conjunto de operaciones y no asignaciones arbitrarias del tipo «diez entrevistas es un buen número, en todo caso mejor que siete». El número total de entrevistas abiertas semidirectivas que represente a un colectivo según los distintos perfiles construidos, así como el número y tipo de perfil de cada grupo del total de grupos de discusión que busca representar a un colectivo y su conversación, expresan *el resultado de un conjunto de operaciones* (criterios, atributos, combinatoria admisible, homogeneidad/heterogeneidad) que deben ser justificadas por fundamentos elaborados en el componente «construcción del objeto de investigación». Este conjunto de operaciones justificadas debe ser informado en detalle al escribir el texto/discurso de una tesis universitaria (documento).

Por otra parte, la cualificación y magnitud de las muestras encuentran formulaciones distintas en los diseños con función plan/proyecto, dependiendo

de la relación con la alternativa cierre/apertura del conjunto de decisiones anticipadas que organiza tal plan/proyecto. Para el caso de investigaciones situadas en la estrategia que construye su objeto de investigación como variables, habitualmente el diseño (tamaño y cualificación de la muestra) puede y debe quedar definido en el plan/proyecto, toda vez que las dimensiones que concurren en tales definiciones quedan establecidas al construir el objeto (nivel de medición de las variables, hipótesis, nivel de confianza, porcentaje de error, variabilidad calculada para probar la hipótesis). Este es un ejemplo de plan/proyecto cerrado, en el que el tamaño y cualificación de la muestra quedan determinados con anticipación por las decisiones informadas en el texto del plan/proyecto.

En cambio, una situación de apertura a la toma de decisiones durante la investigación puede ser contemplada en el texto plan/proyecto como «árbol de decisiones». En tal caso, lo que se anticipa son los criterios para tomar las decisiones en cada momento del proceso, el que va definiendo el tamaño y la cualificación de la muestra. Por ejemplo: en una primera fase se realizarán tres grupos de discusión de adolescentes embarazadas, que contemplen perfiles relativos a la mayor heterogeneidad en la mantención de su inscripción institucional y nivel socioeconómico. Así:

Grupo de discusión 1: deja familia de origen/deja escuela/deja amistades, 14-16 años, nivel socioeconómico alto.

Grupo de discusión 2: mantiene familia de origen/mantiene escolaridad/mantiene amistades, 14-16 años, nivel socioeconómico bajo.

Grupo de discusión 3: dejan alguna inscripción y mantienen otras, 14-16 años, nivel socioeconómico medio.

En el plan/proyecto, esta cualificación de la muestra para la primera fase debe ser justificada respaldando las decisiones sobre los atributos y sus combinatorias a través de fundamentos obtenidos del tratamiento de los antecedentes y la discusión conceptual (construcción del objeto de investigación del tipo «discurso de adolescentes embarazadas»). Asimismo, en el plan/proyecto deberá señalarse que el análisis e interpretación de la información/significación capturada en las conversaciones de cada grupo de discusión tendrá por propósito obtener el conocimiento que permita ajustar nuevos criterios muestrales informados por la bibliografía, para de ese modo cualificar una segunda serie de grupos de discusión.

En este momento de nuestra argumentación, aparece un tópico entre los recursos pedagógicos metodológicos: la «saturación». Como tantos otros términos utilizados en ciencias sociales, «saturación» es uno que funciona por analogía (como también muchos términos en las ciencias naturales). El término «saturación» está conceptualizado en química como la relación entre solvente (elemento que disuelve) y soluto (elemento a disolver), de lo que se sigue que una solución saturada es aquella que contiene el mayor volumen de soluto que pueda disolver el mayor volumen de solvente. En música y pintura, también se utiliza el término «saturación» para conceptualizar relaciones entre notas audibles con efectos acústicos, y entre valor y color (pureza de color en relación al gris). Las analogías provienen de las referencias (i) a sistemas de relaciones (entre solvente y soluto, audibilidad y acústica, color y valor), (ii) a magnitudes de cada componente relacionado y (iii) a estados de balance entre las magnitudes de los elementos relacionados que cualifican la relación.

De modo que podemos seguir estas tres pistas de la analogía para contribuir a la conceptualización de la «saturación», como criterio para justificar la magnitud de una muestra de aplicaciones técnicas que generan unidades de información/significación en el caso de las estrategias metodológicas de investigación etnográfica y de investigación social de discursos. Así:

- i. Los sistemas de relaciones recíprocamente referidos deslindan dos tipos de conocimiento: antecedentes/conceptuación del objeto de investigación (expresado por los Objetivos y el Problema de Investigación) y conjunto en desarrollo de las respectivas unidades de información/significación capturadas en el habla que producen las técnicas de investigación social;
- ii. Las magnitudes de cada tipo de conocimiento están decididas por su ajuste o balance⁹;
- iii. Tal balance o ajuste entre los tipos de conocimiento mutuamente referidos exige un permanente paso de uno al otro (por su carácter «abierto y de cierre progresivo»), lo que implica activar las funciones de señalética y de estudio/ensayo del diseño¹⁰.

9 ¿Hasta cuándo se siguen registrando los debates conceptuales y los antecedentes que permiten construir un objeto de investigación? Hasta que permiten iniciar el trabajo de generación de unidades de información/significación... y ¿cuándo termina el trabajo de generación de unidades de información? Cuando es posible dar cuenta de la objetivación desconocida en medio de lo conocido: responder el problema, exponer el cumplimiento de los objetivos declarados.

10 Es común en estudiantes en tesis que han inscrito sus investigaciones en estrategias metodológicas que construyen objetos del tipo reconocimiento o del tipo discursivo,

Quizá las utilidades de conceptuar el término «saturación» para fines de investigación social provienen más de este sentido de ajuste/balance, esto es, como ejercicio durante la investigación (proceso) y como exposición en su redacción como informe (documento), que de ciertas connotaciones físico-químicas («punto de saturación»), retóricas (excedencia de la reiteración) o informacionales (ruido de recursividad) —y nótese que este segundo grupo indica tan solo traslaciones mecánicas asociadas a la ocurrencia del exceso como notificación de un ajuste ya alcanzado antes de tal ocurrencia—. No hay que quedarse a la espera de tal acontecimiento (¿naturalista?, ¿alquimista?); más bien, los investigadores deben asumir su responsabilidad de trabajar ajustando los componentes del dispositivo probatorio. Tal proceso solo es posible orientándose por los recursos pedagógicos de las «metodologías de investigación social» consideradas en su estatuto deliberativo antes que en unas instrucciones sobre las que descansaría la legitimidad de las decisiones que organizan cada investigación social.

(c) El tratamiento/procesamiento de las unidades de información/significación

Llegando a este sitio de la exposición, habría que volver a la propuesta de una concepción en tríada del diseño. Llevar las unidades de información/significación al campo de trabajo que denominamos «construcción del objeto» es el vector clave de este componente. A riesgo de la insistencia majadera: la construcción del objeto determina el curso de la investigación social. Y no es que se trate de una tarea que se cumpla «de una vez y al comienzo» de cualquier investigación; ni siquiera en la más rígida secuencia de procedimientos consecutivos de las investigaciones situadas en la estrategia

volver varias veces sobre los objetivos para ajustarlos, al tiempo que se preguntan si en ello no hay «arbitrariedad», «falta de objetividad», etc. Si cada investigación se propone contribuir con nuevos conocimientos sistemáticos a un campo de conocimiento en las ciencias sociales, su valor «metodológico» debe medirse en relación con su sistematicidad (consistencia entre los componentes del dispositivo probatorio y coherencia teórico-empírica). Ajustar los textos/discursos (tesis documento) que informan los procesos de investigación situados en estas estrategias metodológicas exige la calibración de aquellos textos/discursos en términos de consistencia y coherencia respecto de los procesos que concurren en la investigación. Lo que informa una tesis (documento) no es todo el proceso de investigación, sino que se edita y compone ajustando consistencia y coherencia, y por tanto deja fuera del texto/discurso (tesis documento) todo aquello de la experiencia de investigación (tesis proceso de investigación) que no se le ajuste. Esta composición que organiza la redacción de la tesis (documento) no impide informar aquello que dejó fuera y por qué, si el/la autor/a lo considera útil en el ajuste de coherencia y consistencia.

metodológica cuyos objetos son construidos bajo el estatuto de variable, se puede dejar de tener a la vista la «hipótesis nula» («h sub cero»), aunque ese «tener a la vista» es muy distinto del regreso a las tareas propias de la construcción del objeto de investigación del tipo reconocimiento o discursivo. En estas estrategias metodológicas (etnográfica y discursiva), la construcción del objeto de investigación encuentra en el componente «tratamiento/procesamiento de las unidades de información/significación» una fuerte exigencia de ajuste general del proceso de investigación.

Recuperar las tres funciones propuestas para comprender el «diseño» (estudio/ensayo, señalética, plan/proyecto) permitiría indicar que el ajuste general del proceso de investigación comprometido en el componente «análisis/interpretación de las unidades de información/significación» se cumpla, según cada estrategia, del siguiente modo:

- a. En el caso de la estrategia de investigación cuyas objetivaciones son del tipo variables: requiere la mayor de las exigencias al comienzo de la secuencia. Una vez construidas las variables, «los datos están lanzados». El análisis e interpretación de las unidades de información/significación generadas por los más variados tipos de cuestionarios («bases de datos») ingresarán a la «correa de transmisión» dispuesta por los *softwares* adecuados y «previstos» para los «datos» que era necesario generar. El énfasis «plan/proyecto» del diseño comanda las otras dimensiones de «estudio/ensayo» (que opera principalmente vigilando la construcción nominal/operacional de las variables) y «señalética» (que opera «corrigiendo»: declarando cuestionarios inválidos, ítems descartados, etc.).
- b. En el caso de la estrategia de investigación cuyas objetivaciones son del tipo reconocimiento: las tres funciones del diseño propuestas operan en equilibrios distintos en cada componente; en este tercero (el procesamiento de las unidades de información) es clave la función de «señalética» del diseño. El análisis e interpretación de las unidades de información/significación en la estrategia metodológica de investigación social etnográfica encuentra un momento decisivo (tanto como la definición de «nominal/operacional» de las variables, en la estrategia aquella) en la elaboración de aquello que entre investigadores etnográficos se denomina «monografía etnográfica»: se pone en juego la puesta en forma de todo el proceso, sin *software* ni algoritmo alguno que sustituya la organización lógica de los argumentos que permiten exponer los tránsitos del conocimiento disponible al conocimiento sistemático que ofrece una investigación.

- c. En el caso de las estrategias de investigación social de discurso: la función del diseño «plan/proyecto» estará siempre bajo la dinámica interactiva que organizan las funciones «estudio/ensayo» y «señalética». El análisis e interpretación de las unidades de información/significación en la estrategia metodológica de investigación social de discurso encuentra un momento decisivo en la exigencia de construir su «muestra», lo que determina todas las posibilidades y límites del análisis e interpretación de las unidades de información/significación generadas por entrevistas abiertas semidirectivas o por grupos de discusión.

Como esperamos haber comunicado, el análisis e interpretación de las unidades de información/significación es un componente del diseño que depende de la estrategia en que se sitúe cada investigación social. Esto quiere decir que, recurriendo a los conocimientos estadísticos y a los sociosemióticos (disponibles en su carácter de unidades de información/significación en proceso de elaboración), cada investigación social volverá al circuito, a la circulación, que debe componer todo diseño entre la construcción del objeto de investigación, la generación de las unidades de información/significación que lo circunscriben y el análisis/interpretación que lo completan como nuevo conocimiento sistemático.

Colofón

Para concluir estas anotaciones sobre diseño de las investigaciones sociales, parece necesario consignar que en la literatura sobre investigación social es escaso el tratamiento autorreflexivo: exponer sobre las experiencias de investigar cómo se investiga en ciencias sociales. Abundan los textos que recomiendan procedimientos «validados», emplazados como canon. Este síntoma de «especialización metodológica» podría ser concomitante a ciertos agotamientos epistemológicos que han movilizadonuevas búsquedas de las ciencias sociales. Es el caso de las aproximaciones disconformes de investigaciones asociadas al nombre «teoría del actor red» (TAR), nombre con el que también sus impulsores no están del todo conformes.

Varios investigadores, entre los que destacan Bruno Latour, Michel Callow y Steve Woolgar, vienen desde mediados de los años ochenta investigando la actividad de las ciencias naturales, «siguiendo a sus actantes humanos y no-humanos» (Latour 2005), estudiando las diversas acciones que trazan cursos regulares en la producción de hechos científicos (desde el laboratorio, hasta las definiciones estatales de inversión en ciencia).

Lo que en principio se evaluó como una nueva «escuela» de estudios sobre ciencia y tecnología, una reactivación de la sociología de la ciencia, se ha constituido en una interrogación fuerte sobre el estatuto epistemológico de las ciencias sociales, no solo en el sentido de volver sobre preguntas fundantes (¿qué es lo social?, ¿cómo lo investigamos?), sino que además proponiendo unas lógicas de investigación social que han venido a ocupar los recursos tecno-metodológicos de las ciencias sociales en prácticas absolutamente inéditas. Tales prácticas abordan la actividad social en tanto se presenta/ investiga como «controversias». Inicialmente, los investigadores de la TAR investigaron controversias memorables para la ciencia moderna: la invención de los «microbios» alrededor del laboratorio de Pasteur. Durante el siglo XXI, las controversias de las que informan numerosas investigaciones pueden ir desde los disensos en las prácticas de escuchar música, hasta las controversias en conflictos ambientales. Las controversias, como fragua del *socius*, son abordadas rastreando las acciones asociativas que siguen regularidades: traducen, enrolan y alinean. Pero no pretendemos aquí presentar la TAR, sino atender a una búsqueda que, investigando cómo se investiga, deviene perspectiva contemporánea que activa el *pólemos* de las ciencias sociales.

Y podríamos pensar que tal búsqueda es para grandes teóricos o para grandes investigaciones¹¹, más que para estudiantes en tesis. Sin embargo, existen experiencias formativas en investigación social a nivel universitario de pregrado y posgrado en España y Francia, en que no se «enseña metodología» sino se ofrece una experiencia aplicada de investigación siguiendo alguna controversia (Schlierf 2010).

Como sea, los textos sobre «diseños de investigación social» no reemplazarán la experiencia de llevar adelante una investigación que es diseñada constantemente. En esa tarea, lo gravitante es aprender más que enseñar a investigar: se aprende a investigar ejercitando, activando el diseño en las tres funciones aquí propuestas. Textos como este debiesen colaborar a sostener el talante investigativo autorreflexivo: mantenernos atentos a lo que hacemos mientras investigamos, investigar cómo investigamos.

11 En Chile, durante el año 2010 se ha publicado *El ensamblaje de ciencia social y sociedad* (Ediciones U. Alberto Hurtado), un excelente libro escrito por Claudio Ramos Z., que expone sus investigaciones sobre el ensamble señalado, tomando como una de sus perspectivas conceptuales la TAR.

Bibliografía

- ALVIRA, F., GARCÍA FERRANDO, M. e IBÁÑEZ, J. (1989). *El análisis de la realidad social*. Madrid: Alianza.
- BERGER, P. y LUCKMANN, T. (1968). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- BOURDIEU, P., CHAMBOREDON, J. C. y PASSERON, J. C. (1973). *El oficio del sociólogo*. Madrid: Siglo XXI.
- CANALES, M. (coord.-ed.). (2006). *Metodologías de la investigación social*. Santiago de Chile: LOM.
- CANALES, M. y PEINADO, A. (1996). «Grupos de discusión». En J. Delgado y J. M. Gutiérrez (editores), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis.
- COTTET, P. (2006). «Diseño y estrategias de investigación social: el caso de la ISCUAL». En M. Canales (coord.-ed.). *Metodologías de investigación social*, 185-217. Santiago de Chile: LOM.
- DÁVILA, A. (1994). «Las perspectivas metodológicas cualitativa y cuantitativa en las ciencias sociales: debate teórico e implicaciones praxeológicas». En J. Delgado y J. M. Gutiérrez (eds.). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*, 69-83. Madrid: Síntesis.
- DURKHEIM, E. (1964). *Las reglas del método sociológico*. Buenos Aires: Dédalo.
- IBÁÑEZ, J. (1979). *Más allá de la sociología*. Madrid: Siglo XXI.
- _____. (1984). *El regreso del sujeto*. Santiago de Chile: Amerinda.
- _____. (1986). *Del algoritmo al sujeto*. Madrid: Siglo XXI.
- LATOUR, B. (2001). *La esperanza de Pandora. Ensayos sobre la realidad de los estudios de la ciencia*. Barcelona: Gedisa.
- _____. (2005). *Reensamblar lo social. Una introducción a la teoría del actor-red*. Buenos Aires: Manantial.
- MARX, K. (1971). *El capital. Libro I*. México: FCE.
- SCHLIERF, K. (2010). «La enseñanza ciencia, tecnología y sociedad (CTS) en el entorno universitario politécnico. La metodología de la descripción de controversias en la Escuela de Minas de París». *Revista iberoamericana de ciencia tecnología y sociedad* 5 (15). Recuperado de: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1850-00132010000200005&script=sci_arttext&tlng=pt
- WEBER, M. (1965). *Economía y sociedad*. México: FCE.

Adiós a la partitura: una defensa de los diseños flexibles en investigación social

JAVIER BASSI

Resumen

Existen tensiones entre el diseño de una investigación y su puesta en marcha: suelen surgir inconvenientes de diverso grado que ponen en cuestión el plan inicial. Ante estos (im)previstos que dificultan o, incluso, desbordan el diseño, los investigadores pueden optar por mantenerse fieles «a la partitura» o «improvisar». Sostengo que la primera opción tiene como función la seguridad del investigador y como efecto el no cuestionamiento ni de las teorías de referencia ni, más importantemente, del «discurso metodológico» (Cottet 2006). En apariencia, tal discurso no puede ser discutido y su única tarea parece ser la de dejarse enunciar en boca de los metodólogos: «Esto se hace así». A partir de una analogía con la improvisación en el jazz, me inclino por la segunda opción: reaccionar de forma creativa, valiente e idiosincrática al órdago de lo (im)previsible. Con ello, se produce la subversión de las teorías y de aquel «discurso metodológico», el que se equipara entonces al resto de teorías. En última instancia, este movimiento promueve el cambio dentro de las ciencias sociales y de la sociedad en su conjunto.

Introducción

Hay varios autores que se han ocupado de la cuestión del diseño de investigación, es decir, de qué es exigible a un proyecto de investigación e, incluso (aunque menos frecuentemente), a una investigación ya realizada. En este sentido, recomiendo la obra de Sautu, Boniolo, Dalle y Elbert (2005): mi referencia básica al respecto. También el manual de Blaxter, Hughes y Tight (1996), muy pedagógico, que se ocupa de investigaciones completas, aunque más de la mitad del texto está destinado al diseño de proyectos. Asimismo, en inglés, el texto de Flick (2007), *Designing qualitative research*. De hecho, en la obra presente hay capítulos que abordan la cuestión con

cierto detalle —y, diría, para un lector «iniciado»—, como los de Bellei y Cottet. Por otra parte, también hay textos que se hacen cargo de un tema muy vinculado al diseño: la escritura científica. En esa área, 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). Finalmente, yo mismo he destinado un manual al tema del diseño de proyectos (Bassi 2013b), aunque específicamente pensado para estudiantes en procesos de tesis de pre y posgrado.

Por ello, y para evitar la reiteración, tomaré aquí un camino algo diferente: daré por sentado que —tal como parece— existe, en nuestro contexto, cierto acuerdo acerca de qué se espera de un proyecto de investigación. Digo «cierto», porque cualquiera que haya estado bajo el «fuego cruzado» de las opiniones acerca de un proyecto —como lo están habitualmente los tesisistas o quienes postulan a fondos de diverso tipo— sabe *que los márgenes son muy amplios*: lo que para un evaluador es un «desastre sin pies ni cabeza», para otro es un «proyecto bien articulado, viable y que aborda un problema relevante para la sociedad en un sentido general».

En definitiva, a juzgar por lo que formalmente se le exige a proyectos de tesis y a investigaciones de mayor calado, *el desacuerdo es aparentemente mínimo*, al menos en lo tocante a qué elementos son requeridos como parte del diseño («en el papel»); no así a qué se espera de cada uno de ellos. Las diferencias de criterio a este respecto —como he dicho, *amplias*— se actúan «fuera y luego del papel», durante la formulación concreta del diseño y en la subsecuente realización de la investigación planeada. Como fuere, lo acordado podría resumirse, para el caso de investigaciones empíricas, como sigue: introducción, fundamentación/contextualización del problema, pregunta y objetivos, relevancia, marco teórico, marco metodológico (con sus apartados), referencias y anexos. (Los diseños para investigaciones teóricas y estudios de caso son diferentes, pero no me detendré aquí en ello¹).

Así las cosas, daré por sentado que, en el contexto iberoamericano (y más allá también), hay cierto acuerdo, como mínimo, respecto de qué apartados son exigibles. Aunque, como dije, la forma que deban tomar dichos apartados son objeto de un, a mi juicio, sano e intenso debate (pero habitualmente flagelante para tesisistas e investigadores noveles, quienes albergan la esperanza de encontrar «la forma correcta» de hacer las cosas; forma que, presumiblemente, garantizará el premio a sus fatigas).

Por lo dicho, tomaré aquí otro camino. Camino que podría resumirse en algunas preguntas orientadoras:

- i. ¿Por qué el diseño y no más bien la nada? Y, también: ¿por qué no cualquier otro diseño?
- ii. ¿Es posible o deseable transgredir lo indicado por el diseño? ¿Por qué, en la realización de la investigación, no habría de seguirse el diseño propuesto?

Pero antes de abocarme a intentar una respuesta a estas preguntas, un pequeño *detour*.

El jazz

La improvisación es consustancial al jazz. Entiendo que por ello es el estilo de música que más ha mutado a lo largo de su historia —poco más de un siglo—, mostrando una constante vocación de exploración y cambio.

La estructura típica de la gran mayoría de los *tunes* es: introducción (a veces), el tema (la melodía reconocible), solos relativamente improvisados por parte de cada músico/a, vuelta al tema y cierre (también a veces). Así, el tema es usado para presentar la canción y para cerrarla y suele ser la única parte más o menos «tarareable»: el resto es improvisación, un «diálogo» colectivo, en el que los/as músicos/as se turnan la «voz cantante» y son acompañados por el resto, más o menos empáticamente.

Estas secciones improvisadas —y las canciones en general— han sido tan extensas como la tecnología lo ha permitido. En los inicios del jazz grabado, a principios del siglo xx, apenas había improvisación: los pequeños discos para gramófonos, girando a 78 rpm, no daban cabida para ello. Solo había tiempo para el tema y, quizá por eso, el estilo gozó años de popularidad: *el swing se podía bailar*.

En los años cuarenta, algunos músicos, como Charlie Parker o Dizzie Gillespie, afincados en la costa este de Estados Unidos y aburridos de las constricciones propias de las *big bands*, iniciaron la revolución que marcaría el fin de dicha popularidad: el *bebop*. Fin de la popularidad debido, inversamente, a que el *bebop*, a raíz de las largas improvisaciones que huían de la melodía, no se podía bailar, menos aún memorizar y cantar. Como fuere, los discos de «pasta» —que giraban a 78 rpm y se comercializaban desde mediados de los años veinte— no ayudaron mucho al nuevo movimiento: permitían grabar solo unos pocos minutos por lado (y, en un principio, de un solo lado). Los discos de 45 rpm —llamados *singles*, ya fabricados en vinilo y lanzados al mercado hacia finales de los años cuarenta— resultaron ideales para el naciente mercado del *pop*, pero seguían limitando seriamente la posibilidad de que los nuevos experimentos de los *jazz cats* neoyorquinos

¹ Para un detalle, ver Bassi (2013b).

podieran ser grabados. Fue con una invención, anterior en un año, la de los LP o *long play*—que eran más grandes, tenían más surcos por pulgada y giraban más lento—, que las largas improvisaciones, habituales en el jazz en vivo, pudieron grabarse. Así, los músicos finalmente empezaron a tocar a sus anchas *también en el estudio*: el LP dura unos 20-25 minutos por lado: ¡tiempo más que suficiente para dejarse llevar! Más tarde, en los años ochenta, con la invención del *compact disc*, los tiempos se extenderían a 80 minutos. Hoy, con los formatos digitales y los nuevos modos de comunicación de la música grabada, *ya no hay límites técnicos*: los límites los pone la creatividad... y la paciencia.

Como fuere, cada músico usa idiosincráticamente su espacio para improvisar. Algunos, como Thelonious Monk, parecen «jugar» con el tema, darle vueltas, engañarlo, torcerlo, aludirlo solo para volver a escapar. Otros, como John Coltrane u Ornette Coleman, parecen ávidos de desembarazarse de sus ataduras—si es que hay tema— para iniciar largas e intensas meditaciones que se caracterizan por un abandono casi total de la melodía original. A este respecto, resulta instructivo escuchar versiones *jazzísticas* de canciones populares: tras unos pocos segundos del confort de lo conocido, ¡los músicos bien podrían estar tocando cualquier canción que daría más o menos lo mismo!

Evidentemente, en uno u otro caso, hay algo en común: la calidad y la posibilidad misma de la improvisación—y de la música de jazz en un sentido general— están apoyadas tanto en un conocimiento erudito de la teoría musical por parte de los intérpretes como de un manejo experto de sus instrumentos. Sin esto, no hay improvisación—al menos, no hay *buena* improvisación—y yo diría que no hay jazz. *En esa pericia* reside que el jazz sea una música de elite—una música para músicos, dicen algunos— y en aquellas largas y ocasionalmente difíciles digresiones del tema, que tenga tan pocos—aunque muy fieles— seguidores.

¿El jazz y los diseños de investigación?

¿Y qué tiene todo esto que ver con los diseños de investigación? Espero mostrar que mucho. Los músicos de jazz, en mayor o menor medida, inician su camino *en una partitura*. Digo «en mayor o menor medida», porque algunos, como Miles Davis (particularmente a partir de 1967), apenas si daban unas esqueléticas coordenadas a sus músicos (no había mujeres). A pesar de ello, no es posible pensar el jazz—ni la música en general— al margen de un cierto orden: ¿no es acaso la música una ordenación del ruido? Así, *la partitura* es el ruido domado y en papel. Partitura que podemos entender como un plan escrito y acordado, que determina parte de lo que habrá de pasar, *pero que no*

lo prevé todo: mucho de lo que efectivamente sucederá en la interpretación de un *tune*... *no está allí* (y apenas podría decirse que está en algún lado antes de llegar a ser). Así, los/as músicos *se apoyan* en la partitura—que marca un norte— pero solo, aparentemente, para tomar envión hacia otras latitudes: así, *la improvisación*.

La improvisación es *una ruptura del plan*, como mínimo, un alejamiento del plan (quizá *sobre la base* del mismo). Ruptura hecha posible por el afán exploratorio de los músicos, por su vocación de experimentar los límites de la música según la entendemos, pero también por su conocimiento musical, su manejo del instrumento, su creatividad y, muy importantemente, por su sensibilidad a lo que sucede a su alrededor, su capacidad para reaccionar a tiempo y, claro, su valor para adentrarse en terreno desconocido y expandir las fronteras de nuestro mundo.

Entonces, pregunto: ¿no es esto lo que deberíamos exigir a los investigadores en ciencias sociales? ¿O solo debemos pedirles que sigan «la partitura»?

El diseño como un plan en papel mojado

He dicho en otra parte (Bassi 2013b) que el diseño (aunque allí lo denominé «formato») *es un plan*, y que, como todo plan, *se formula para incumplirlo*: no hay investigador que siga al pie de la letra lo que escribió y fue aprobado. Por diversas razones, que veremos más adelante, es muy poco probable—*por fortuna*, creo yo— que todo pueda ser previsto.

Para dejar sentados aquí un par de ejemplos: el investigador puede darse cuenta de que su plan no era realista pragmáticamente (por ejemplo, porque no contó con que tal o cual institución no daría permiso para la consulta de ciertos documentos) o, de manera más dramática, puede darse cuenta de que, llanamente, no era un buen plan (por ejemplo, porque no preveía que ciertas personas no iban a querer hablar de cierto tema, por ser íntimo, por poner en riesgo sus intereses o por lo que fuere). Así, no hay diseño que sea llevado a cabo tal cual fue pensado y escrito. *Nunca*.

Con todo, si queremos hacer ciencia según la entendemos hoy, ¡tiene que haber un plan! No existe el no-diseño, no existe la no-partitura. (O sí: pero es no-ciencia, está más allá de la frontera, del criterio de demarcación). Por poco que sea, *algo tiene que establecerse*. Y no solo porque los encargados de aprobar un proyecto de tesis u otorgar algún dinero no dejarían pasar una hoja en blanco y muchas promesas, sino porque el investigador mismo no sabría qué hacer. Por tanto, debe haber un plan, aun cuando se sepa desde el principio que será en mayor o menor medida violentado. De este modo, el diseño es un plan *escrito en papel mojado*, lo cual no quita que pueda ser un *buen plan* (escrito en papel mojado).

La ciencia como práctica social

Bien: *debe haber diseño*. ¿Cuál? En principio, *cualquiera*. Pero no es así. Como dije antes, hay un curioso (¿sospechoso?) acuerdo en torno a qué es exigible de un proyecto de investigación. En nuestro contexto, basta revisar los pliegos para proyectos financiados y los documentos que en las universidades precisan lo que debe contener un proyecto, para notar que el acuerdo es casi total. Eso, como dije, no obsta para que las luchas intestinas por definir qué es un proyecto o una tesis «acceptables», sean sangrientas y mayormente manifestadas en los cuerpos de tesis e investigadores varios. El «nido de avispas», como me gusta llamarlo, en que entran quienes esperan ver legitimados sus procesos de investigación es particularmente duro. Las tensiones —derivadas de exigencias incompatibles— son de continuo una pesadilla para quienes procuran salir del «nido de avispas» más o menos indemnes y, sobre todo, con un título, una investigación terminada o publicada. Solo quien sea capaz de hacer una cosa y su contraria, al mismo tiempo y bajo las mismas condiciones (es decir, quien pueda contravenir el principio de no contradicción), habrá de pasar por el nido sin mayores inconvenientes. Para el resto de los mortales, el proceso es bastante parecido a un desgarró.

Pero volvamos: *un diseño*, muy bien. ¿Pero cuál? Esta pregunta es difícil de contestar si uno cree que existe algo así como *la Ciencia*, un ente suprahumano y estable al que se puede recurrir, como a un oráculo, con este tipo de preguntas: «Dime, ¡oh, Ciencia!, ¿cuál es el diseño Verdadero?». Y *la Ciencia* dirá, en voz pasiva: «Se sabe que es este». Parece broma, pero no lo es: ¡los tesisistas lo preguntan todo el tiempo! ¿Qué habrá de responderse? Si uno cree en *la Ciencia*, o en que la ciencia ha sido y es siempre la misma cosa en todos los tiempos y lugares, y que esa cosa puede colegirse, pues habrá de responder como contestan los metodólogos: «Esto se hace así». «Los metodólogos»... que crean en *la Ciencia*. Pero ¿qué pasa con el resto?

El resto, del que me declaro parte, no cree en *la Ciencia*; cree que la ciencia es una «actividad humana» más (Berger y Luckmann 1968) y, por tanto, que es variable, es decir, *contingente*. Así, no habrá una respuesta a la pregunta qué diseño es *el Verdadero*: habrá muchas, las que se han dado y las que quienes se interesan por estas cuestiones dan ahora. También las que se darán y que, seguramente, nos dejarán en ridículo. Una buena forma de poner esto en negro sobre blanco es *entender la ciencia como una práctica social en minúsculas*². Esto es lo que han hecho los autores vinculados al programa fuerte de sociología de la ciencia: Barnes y Bloor (Bloor 1976) y

sus seguidores ideológicos: Latour (Latour y Woolgar 1979; Latour 1987), Woolgar (1988) y Gilbert y Mulkay (1984).

¿Qué sostienen estos autores? Primero que nada, que la ciencia *es una práctica social* —una «actividad humana», en términos de Berger y Luckmann—. Y decir que es una práctica social significa que es una práctica social *más*, a la que no se le debe particular respeto, que no tiene ningún tipo de privilegio epistemológico y que se encuentra sujeta a estudio como cualquier otra práctica social (es decir, como cualquier otra actividad colectiva, regulada, más o menos estable y variable que hombres y mujeres llevemos a cabo).

Al respecto, dice Woolgar:

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 (1988, 8).

Construcción que, además, y dado el posicionamiento antirrepresentacionista de estos autores (Rorty 1972 y 1979), *tiene la propiedad de construir aquellos objetos de los que dice que habla*. Es decir la ciencia —junto con otras prácticas muy diversas— *construye versiones de la realidad*. De ahí, justamente, ese gran *hit* de las ciencias sociales: «La realidad es construida»: un hit cantado a coro, poco comprendido y menos aún llevado a la práctica en toda su radicalidad (Gálvez y Bassi 2013). Versiones del mundo que, dado el particular estatuto de la ciencia como institución, tienen un «peso social» diferencial. Por tanto, no debemos ir a buscar los electrones, la depresión o la desigualdad social a la naturaleza o a la sociedad... *sino a la historia*: a la historia de esa práctica social que es la ciencia y que ha creado esas parcelas de la realidad a su imagen y semejanza³.

¿Y qué más crea la ciencia «a su imagen y semejanza»? Pues, entre otras cosas, los diseños. Así, no hay nada de racional, necesario ni natural en esa lista de demandas: solo es un producto histórico, otro más de esa práctica social que llamamos «ciencia». Por tanto, a quien nos pregunte: «¿Por qué exige el diseño tal o cual cosa?», habremos de responderle: «Estudie historia

2 Para una introducción, ver Bassi (2013). Para mayor detalle, ver los textos referidos.

3 Para una explicación más meridianamente clara de este punto —el central del antirrepresentacionismo—, ver Bloor (1988, 46 y 81). O leer el inicio de *Ulrica*, de Borges: «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).

de la ciencia y lo sabrá. Y, una cosa: no se vaya muy lejos, porque la ciencia es una aquí y otra muy diferente a unos pocos metros y aún más a muchos años de distancia.»

En resumen, si se entiende la ciencia como una práctica social, no hay ninguna respuesta no contingente a la pregunta de por qué hay diseño y, menos todavía, de por qué hay este diseño. Como máximo, podremos mirar hacia atrás (y hacia los lados) y tratar de argumentar por qué «urgencia» — como veremos que dice Foucault (1977, 129)— se consideró necesario que hubiera diseño y, luego, por qué circunstancias los diseños han llegado a exigir tales o cuales cosas.

Yo solo puedo dejar aquí el problema planteado y arriesgar una respuesta: el diseño tal como lo conocemos, en lo que a las ciencias sociales se refiere, emerge de un tipo particular de ciencia social y, por tanto, es isomorfo con ella y tiende a reforzarla (estabilizarla, legitimarla). Entiendo la ciencia social como una práctica elitista, autocentrada y autorreferencial, por lo que los diseños emergentes habrán de llevar esas marcas. ¿Cómo? Considero que los diseños están orientados a conjurar la amenaza de lo impredecible, de lo diferente, de lo anormal, de lo intolerable: son, como veremos, dispositivos, abocados a mantener el orden y excluir posibilidades alternativas en la generación de conocimiento. Posibilidades que serán juzgadas como no-científicas o marginales o, más comúnmente, dificultadas, si no lisa y llanamente obstruidas.

Desarrollaré esto a continuación, pero en lo que aquí interesa, baste dejar anotado que si se entiende la ciencia como una práctica social, no hay una respuesta acerca de qué debería exigir un diseño y, sobre todo, habrá que aceptarse que aquello que hoy exigen puede y habrá de cambiar, como todo cambia: y las gentes del futuro se reirán de nosotros como nosotros nos reímos de la histeria, la bilis negra y el flogisto. Puedo entonces, dar una respuesta tentativa a algunas de mis preguntas. ¿Por qué el diseño y no más bien la nada? Porque la ciencia, como cualquier otra práctica, está regulada (es represiva) y, por tanto, requiere de mecanismos de control de lo instituido que desincentiven las desviaciones. Técnicamente, esto se llama «criterio de demarcación» y opera como un gendarme en la frontera entre la ciencia y la no-ciencia. Hay diseño porque hay necesidad de regulación y orden, es decir, de exclusión. Y hay exigencias en los diseños, porque es necesario regular la práctica científica y limitar sus posibles formas.

Por otra parte: ¿Por qué estas exigencias del diseño y no otras? ¿Por qué una pregunta? ¿Por qué «entre tres y cinco objetivos específicos»? ¿Por qué «las técnicas de análisis»? Las respuestas a estas preguntas son más complejas: requerirían un estudio arqueológico que excede con mucho mis

capacidades y los límites de este capítulo (pero, sobre todo, mis capacidades). Contestarla implicaría el seguimiento histórico de dichas exigencias. En cualquier caso, y en la línea de lo que he escrito en otra parte (Bassi 2013a), me gustaría apuntar algo: partes clave del diseño, particularmente, la construcción del problema de investigación, son diseñadas intramuros en las universidades u otras instituciones legitimadas para la producción de conocimiento científico. En dichas instancias, los (muy apropiadamente llamados) «informantes» —«sujetos de manipulación», en palabras de Jesús Ibáñez— no juegan ningún rol importante; de hecho, ni siquiera saben que están «formando parte» de algo: no les es dado decidir qué es un problema de investigación ni cómo habrá de investigarse. Menos aún les es dado servirse de los resultados de una investigación determinada. A lo sumo, podrán contestar preguntas o marcar cruces y, con (mucho) suerte, saber qué es lo que se dice de ellos.

Evidentemente, esta «exigencia» habitual en los diseños —con las notables excepciones de metodologías participativas, como la investigación-acción participativa y la sistematización de experiencias— es consustancial al tipo de práctica que es la ciencia social (y que he descrito como elitista, autocentrada y autorreferencial). En tanto los diseños son un producto de dicha práctica, no es de sorprender que la reflejen y que tiendan a obstruir prácticas alternativas y, por tanto, a negar existencia a versiones alternativas del mundo.

Así, podemos entender por qué es que hay diseños (por qué forman parte de la práctica científica) si atendemos a las condiciones de producción que los hicieron necesarios (condiciones que, como dije, entiendo vinculadas a la necesidad de conjurar las desviaciones de la ciencia según está instituida). También podemos entender por qué el diseño es el que es (exige lo que exige) si atendemos a las funciones que cumple y a los efectos que produce. Me he detenido en uno de esos efectos: la marginación de las metodologías participativas de investigación que, dadas sus características, ponen en jaque la concepción dominante de ciencia social. Concepción que está detrás de la idea misma de diseño y de que tales diseños no requieran, por ejemplo, que el problema deba ser co-construido por una comunidad y deba serlo solo por expertos, a puertas cerradas, en las universidades.

El diseño como *dispositivo*

Una forma útil de entender algunas de estas cuestiones (y otras) es concebir el diseño como un dispositivo en el sentido foucaulteano (Foucault 1977). Uno de los grandes riesgos de la estandarización y explicitación en docu-

mentos de los diseños es su pasaje al terreno de «lo técnico». Es decir, el pasaje al terreno de lo que Cottet ha llamado «el discurso metodológico» y que yo he juzgado como un discurso «en constante estado de excepción» (Bassi 2013a, 184). Veamos.

Existe el riesgo de entender el diseño como algo fortuito, casual y, sobre todo, inocuo. Este riesgo deriva de la caracterización de la metodología como un área esencialmente diferente de cualquier otra área de las ciencias sociales: la metodología como técnica. Pareciera ser que, a diferencia del resto de teorías (que son discutidas y tratadas sin ninguna piedad en el mundo académico), el «discurso metodológico» pertenece a «otro registro». Esto, como he argumentado (Bassi 2013a), quizá se deba a su «carácter transversal»: la resolución —el cómo— de un problema planteado antes en otro lado —el qué—. Quizá se deba también a la arraigada noción de que teoría y método son cosas diferentes y no una y la misma cosa. En efecto, pareciera que los académicos podrían —como lo hacen de continuo— «no saber nada de metodología» y no perder nada: así, los metodólogos como oráculos providenciales a quienes se acude en calidad de técnicos expertos que nada tienen que decir de la dimensión teórica de un problema dado. Desde esta perspectiva, se espera que el metodólogo se limite a decir: «Usa esto», sin inmiscuirse en las dimensiones teóricas y ético-políticas del problema de investigación. En resumen, la metodología como un saber técnico y, por tanto, (pretendidamente) ateorico y apolítico.

En las antípodas de esta imagen, podemos proponer otra: toda teoría fue método y todo problema de investigación habrá de resolverse en un método (que condicionará «los hallazgos» y las teorizaciones derivadas). Como he dicho: teoría y método son una y la misma cosa. O, si se quiere, el método es una teoría acerca del estatus del mundo y la/s posibilidad/es de conocerlo. Desde este punto de vista, claro, el diseño pierde su carácter inocuo, intrascendente: es un elemento, como cualquier otro en una investigación, que condiciona (contribuye a construir) aquello que luego se dirá que «se halló».

Una buena forma de evitar la mirada técnica al diseño es entenderlo, como he sugerido antes (Bassi 2013a; 2013b), como un dispositivo. ¿Qué implica esto? Veamos.

Tomaré elementos de tres autores: «el inventor de la pólvora», Foucault (1977), pero también Deleuze (1989) y Agamben (2011), quienes agregan dimensiones muy interesantes. Escribe Foucault:

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. Resumiendo, entre esos elementos, discursivos o no, existe como un juego, de los cambios de posición, de las modificaciones de funciones que pueden, estas 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* (1977, 128 y ss.; las cursivas son mías).

Así, hasta aquí, podría rastrearse el origen del diseño en una «urgencia» (quizá la necesidad de conjurar y deslegitimar discursos alternativos —la *doxa*, el conocimiento de sentido común, la paraciencia—). Diseño que se orienta a «justificar y ocultar una práctica» (es decir, devenir de unas

particulares «relaciones de fuerza», pero aparecer como no-causado, inocuo, técnico). Diseño que ocupa «una posición estratégica dominante» (los tesisas, por ejemplo, no pueden alterarlo a discreción) y que, además, orienta las «fuerzas» «en una dirección concreta», viniendo de y generando un tipo particular de saber.

Agamben lo dice más claramente y pone el acento en esta «capacidad creadora» del diseño/dispositivo:

[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* (2011, 257; las cursivas son mías).

En la cita, «aquello» sería un diseño dado. 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 investigadores pueden o no hacer y, claro, lo que puede o no ser un «resultado» de una investigación (es decir, lo que puede devenir Realidad científicamente validada).

Finalmente, Deleuze:

[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 esta le golpea, se difumina y se difunde, *distribuyendo visibilidad e invisibilidad, haciendo surgir y desaparecer objetos* que no pueden existir sin ella (1989, 11; las cursivas son mías).

Aquí, otra vez, esa capacidad de los diseños/dispositivos de «hacer ser». De esta cita, en particular rescato aquello de «hacer hablar» (¡nunca mejor dicho: los diseños hacen hablar!) y aquello de «distribuyendo visibilidad e invisibilidad, haciendo surgir y desaparecer objetos que no pueden existir sin ella (la luz)». Creo que difícilmente podría decirse más claro y más bonito.

En definitiva, desde esta perspectiva, el diseño —sea cual fuere— pierde su inocuidad e intrascendencia, se resitúa como actor vital en la regulación de la práctica científica (y en la determinación de lo que se tendrá por «científicamente válido») y se revela como un producto histórico y contingente cuya historia corresponde estudiar, quedando fuera de un «discurso metodológico» más allá de lo humano (es decir, solo técnico).

Alto en el camino

¿Qué tenemos hasta aquí? Tenemos que hay diseño, o parece tener que haberlo, pero podría no haber (en el caso de que la ciencia fuera de otro modo o no hubiera ciencia, como ocurrió por siglos). Tenemos que el diseño es de cierta forma (contiene determinadas exigencias o demandas), pero bien podría ser de otra (y para entender por qué es así habrá que centrarse en su historia y, muy particularmente, en la cuestión de qué funciones cumple, qué efectos produce y a quiénes sirven dichas funciones y dichos efectos). Tenemos, finalmente, que el diseño, por ser como es, tiende, dado su particular «régimen de luz», a promover una encarnación particular de ciencia y, consecuentemente, a producir una versión particular del mundo, al tiempo que invisibiliza o imposibilita otras.

Tenemos, pues, *la partitura*.

Bien, *la partitura*, pero... ¿y la improvisación?

Por lo dicho, deberíamos empezar a mirar las partituras de modo diferente. La partitura no es un asunto menor, al que deba prestarse poca importancia. *Es más que un plan*. O, en todo caso, es un plan que emerge de unas determinadas condiciones y produce unos ciertos efectos. La pregunta que surge es: ¿por qué deberíamos atenarnos a ella? ¿Qué tiene de malo ignorarla?

En las ciencias sociales, al investigar, se diseña y se sigue el diseño. Esa estrategia no está reñida —o, mejor, podría no estar reñida— con las nociones que he comentado antes: la ciencia como una práctica social y el diseño como dispositivo. Sin embargo, habitualmente lo está: nadie se pregunta por qué el diseño es como es ni si podría ser de otro modo: más bien, los investigadores (y más aún los tesisas) se limitan a seguirlo (o a consultar oráculos con forma de metodólogos). Y digo «seguirlo» en dos sentidos diferentes: uno, el que remite al no cuestionarlo, suponerlo correcto sin más o adjudicarle un estatus privilegiado (el haber sido «revelado»); dos, el de seguir el diseño en el sentido de no poder alterarlo, es decir, el *tener que seguirlo* a como dé lugar. Sostendré aquí que hay buenas razones para no hacer ninguna de las dos cosas.

Por una ciencia social diferente

Si uno toma en serio la idea de ciencia como práctica social, no puede más que concluir que no tiene por qué haber ciencia y, si tuviera que haberla, no tendría por qué ser como es. Aplicado a los diseños, lo anterior implica

lo siguiente: si nos animamos a cuestionar la práctica científica vigente, *no tiene por qué haber diseño*. Este «terrorismo metodológico», como me gusta llamarlo, debería enmarcarse en cambios radicales de la forma en que entendemos la práctica científica, por ejemplo, una práctica científica anarquista a la Feyerabend.

Más conservadoramente, podríamos proponer que el diseño sea otro. Por ejemplo, podríamos instituir que el problema de investigación pueda o incluso deba ser coconstruido por una comunidad, no por un grupo de investigadores expertos, y que el conocimiento generado deba ser puesto al servicio de la comunidad que lo generó (en lugar de convertirse en una tesis impresa o en un libro que nadie o muy pocos leerán). Del mismo modo, podríamos cuestionar cada punto del diseño y proponer otro alternativo. Podríamos sugerir otro orden. Podríamos desafiar las normas de citación, ¡y con excelentes razones!: las normas APA, por ejemplo, obligan a consignar el año de edición del texto que se usó en la investigación, con lo que se producen aberraciones como la siguiente: «(Marx 1999)». ¿No merece eso un guante a la cara? Podríamos abogar por la disolución de los límites artificiosos entre ciencia y arte para promover investigaciones no solo «verdaderas», sino también bonitas (como sucede en el caso de las buenas historias de vida), provocativas o simplemente interesantes. Podríamos promover el uso de fuentes de información más diversas que las entrevistas o los documentos: fotos, videos, actividad de internet, diarios, mensajes de texto, etc. Podríamos dar por cerrada la era en que las investigaciones acaban como una pila de papel: ¿por qué no relatos grabados?, ¿por qué no videos?, ¿por qué no mezclas de todo eso? Podríamos, si fuéramos lo suficientemente valientes, dejar de jugar a ser posmodernos y serlo de verdad: mirar de frente el carácter constructivo de la práctica científica, cuestionar el límite entre dato «recogido», «creado» e «inventado» y reconocer que la realidad se inventa como se inventa una novela. Si fuéramos así de lejos, un objetivo de investigación bien podría ser: «Inventar el discurso de... acerca de...» o: «Contar lo que hablé con unos *skaters* el otro día» (Gálvez y Bassi 2013).

Sí, podríamos hacer todo eso: el único obstáculo somos nosotros mismos. Y todo ello no haría más que hacer mover la rueda de lo que entendemos por «ciencia». Y, así como todo cambia, y como la ciencia es parte del Todo, no habríamos de tenerle más respeto que a, digamos, la forma en que comemos espaguetis, nos movemos por las ciudades o construimos una mesa.

En lo que a mí respecta, el cambio en la ciencia debería orientarse hacia el cambio social. Es decir, definiendo que si debiera haber un norte para la ciencia, ese debería ser el que Marx fijara para la filosofía en su célebre undécima tesis sobre Feuerbach: la transformación del mundo. Pero no

cualquier transformación: el cambio social no es una categoría neutra. Si me preguntan, sugiero la dirección que marcaran los autores de la Escuela de Frankfurt o las diversas teorías surgidas en Latinoamérica durante los años sesenta y setenta: la psicología de la liberación de Martín-Baró, la teoría de la dependencia de Cardoso y Faletto, la educación popular de Freire, la filosofía de la liberación de Dussel y Roig, etcétera.

Como fuere, y más allá de mis preferencias (políticas) personales, lo que quiero decir es que la práctica científica es como es... pero no tiene por qué seguirlo siendo.

Por los diseños flexibles

Entiendo que eso no pasará ni hoy ni mañana, pero he empezado por ahí para que quede claro que no hay nada sagrado en la práctica científica. *Nada*. Solo se trata de qué tan dispuestos estemos a patear el tablero (sobre todo si somos peones).

Querría detenerme en formas más moderadas y, por tanto, más plausibles de reforma de esa cosa que llamamos «ciencia»: *los diseños flexibles*. Decir «diseño flexible» parece tan oxímoron como el eslogan que figura en el escudo de Colombia: «Libertad y orden». Pero no tiene por qué serlo. Veamos.

Volvamos a la idea de diseño como plan (aunque, tras Foucault, ya no como plan inocente y sin consecuencias). Los investigadores, comúnmente, no se ponen en «modo revolucionario» al diseñar sus investigaciones. Al contrario, tratan de ceñirse, lo mejor que pueden, al diseño exigido. ¿Por qué? En el caso de los tesisistas, porque en ello les va la aprobación. En el caso de los investigadores de «mayor rango», porque en ello les va el dinero. Unos y otros tienen buenas razones para no mecer el bote: las intransigencias —desde las menores, como no citar o escribir «como es debido», hasta las mayores, como «saltarse» un paso o darle una forma idiosincrática y contranormativa— *se pagan*.

Pero una vez que el diseño ha sido aprobado o el dinero concedido, *hay más libertad*. No total, por cierto, ya que después de todo, hablamos de una práctica regulada: los profesores guía querrán ver que esa tesis sigue el decurso esperado, los mecenas querrán ver que su dinero es bien invertido. Como fuere, hay más margen para la microrresistencia. Y *para la improvisación*, es decir, para el alejamiento de la partitura/diseño. Creo que ese margen debe ser aprovechado. ¿Por qué? Porque, como insinué al principio, la improvisación expresa muchas de las características que me parecen deseables en un investigador y en una investigación: capacidad de reconocer errores, sensibilidad y receptividad a los desbordes que la realidad

plantee al diseño, valor para hacer camino y, muy importantemente, para aceptar que «los hallazgos» sean distintos de los que uno preveía y esperaba e incluso contrarios a aquellos que uno hizo el esfuerzo —consciente o no— de producir.

Como dije, las razones por las que un diseño puede mostrarse «inaplicable» son muchas. Tantas, que lo habitual —la regla— es que el diseño acabe regularmente como papel mojado: de levemente mojado... a no-papel. Para una mayor claridad, me apoyaré en casos concretos para mostrar las dos condiciones básicas que, entiendo, producen este efecto de «inaplicabilidad», y lo que yo creo que habría de hacerse al respecto.

Cuestiones pragmáticas: problemas, funciones, efectos

Hay toda una serie de razones —en buena medida imprevisibles— por las que un diseño puede volverse inviable. En mi práctica como profesor guía de tesis, he constatado tres muy comunes: (1) problemas con la institución que debía facilitar acceso a ciertas personas, ciertos documentos o ciertos contextos, (2) problemas para «conseguir» las unidades de información previstas como necesarias (para quienes creen en la representatividad, la «muestra») y (3) problemas para cumplir con los plazos comprometidos (y normalmente declarados en una carta Gantt).

Estas situaciones pueden deberse a una falta de planificación. En ocasiones, el investigador diseñó un proyecto bien estructurado, con un problema de investigación digno de tal nombre, internamente consistente y apoyado en fuentes académicamente válidas, pertinentes y suficientes... pero no otorgó la importancia debida, por ejemplo, a la obtención de los permisos por parte de una institución determinada. Sin embargo, también pueden deberse a cambios repentinos en dichas instituciones: un cambio de puesto de la persona con la que se había establecido contacto en la institución... y *la investigación queda en el medio de la nada*.

Lo mismo podría decirse cuando resulta imposible acceder a las unidades de información previstas, sean estas personas o documentos. En el primer caso, suele pasar que, dadas las características del problema de investigación, los «informantes» se niegan a «participar» o a seguir «participando» de la investigación. Así ha sucedido en investigaciones que he guiado y que requerían la colaboración de personas que se hallaban en prisión, familias de niños que padecían osteogénesis imperfecta (la enfermedad de los «niños de cristal») o madres de niños abusados que negaron o no denunciaron lo que veían.

Finalmente, el problema más común: el incumplimiento de plazos. Las cartas Gantt, en tanto versión gráfica del diseño, comparten su mismo destino. Así, los tesisistas o investigadores planifican de forma irrealista (por ejemplo, no asignan tiempo suficiente a una tarea que se les aparece como simple) o sobrestiman groseramente el tiempo o el esfuerzo que destinarán a sus investigaciones y se enteran, mal y tarde, de que es imposible cumplir los plazos comprometidos. Aquí vienen, claro, las noches sin dormir, el café, el intercambio febril de correos y la consulta, en estado casi comatoso, de las normas de citación que correspondan para ver de qué se trata ese asunto.

Con todo, estos imprevistos no son sustanciales y suelen sobrellevarse de mejor o peor manera. El sentido en que me importan aquí es que cuestionan seriamente la idea de que los diseños —aun los correctamente estructurados y realísticamente planificados— puedan preverlo todo. Así, la improvisación.

En efecto, en estos casos, he visto a tesisistas «saltarse» la institución en cuestión y acceder a las unidades de información «por izquierda»: vía contactos o «bola de nieve» y en el filo de las normas éticas declaradas. He visto formas creativas, aunque surrealistas, de acceder a unidades de información escapistas: unas tesisistas, por ejemplo, se adentraron en barrios que sus madres habrían desaconsejado solo para conseguir «un ex preso más». Finalmente, he visto todas las formas de *time stretching* imaginables, de extralimitación de la capacidad humana de vivir sin dormir y de aprendizaje veloz de ortografía y normas de citación. Todo vale con tal de cumplir con los plazos.

A pesar de esto, los problemas —imprevistos o sistémicos— por los que un diseño puede verse imposibilitado de ser llevado a cabo siendo fiel a su letra no son lo más importante: hay que detenerse en las funciones y efectos de la reacción a tales problemas. En los casos que aquí he presentado, la función es la de «barrer la basura bajo la alfombra» o «hacer la vista gorda» para que la partitura —y la vida misma del investigador— no se vean desbaratadas. Es la salida fácil, o menos difícil, y cumple las funciones de no desestructurarse demasiado, no «perder» tiempo ni recursos y, en buena medida, aferrarse al plan como a un ancla. Los efectos de esta salida, y he aquí lo más importante, son el mantenimiento del orden: dejar incólume «el discurso metodológico» y la teoría social en general, con una investigación que dice lo que ya sabíamos que iba a decir: el diseño ha ganado y los investigadores, en general, se declaran satisfechos. Después de todo, no era la revolución lo que pretendían, ni siquiera el cambio, sino algo mucho más modesto: un título o una publicación.

Cada vez que eso sucede es que estamos construyendo un futuro idéntico al pasado: todo pudo ser previsto y se comportó según lo esperado. No hay

aportes, ni para la teoría social —que será, otra vez, confirmada— y menos aún para aquel «discurso metodológico» —que será, otra vez, solo puesto en marcha—. En definitiva, todo partitura, es decir, todo pasado y todo orden.

Cuestiones de desborde del diseño

A pesar de lo comunes que son estas formas de desviaciones del diseño e improvisación, no son las más importantes a nivel teórico. Lo que realmente puede poner en jaque a diseño (y a sus defensores) es, digamos, el decurso concreto de la investigación, particularmente, los casos en que la «realidad» se muestra «porfiada» y se niega a dejarse meter en el diseño o, peor aún, en los marcos de referencia teóricos con los que operamos. Daré tres ejemplos para ilustrar el punto.

Primer ejemplo: una tesista quería investigar «patrones de interacción informados por premisas de género» en sesiones terapéuticas. Asumía que los hombres en terapia de pareja habrían de manifestar de alguna forma sus «premisas» machistas. ¿Cómo? Pues, de modos más o menos evidentes, como haciendo callar o interrumpiendo a sus parejas mujeres, o de formas más sutiles, como mediante gestos de desaprobación ante una intervención o intentos de legitimación por parte del terapeuta. Aprobado el proyecto y comenzado el proceso de tesis, le recomendé que empezara por ver sesiones de terapia de pareja. Así lo hizo y, tras dos semanas de videos, volvió en estado de pánico: «No hay nada», me dijo. Y detalló: «He visto montones de sesiones y no aparece nada: no las hacen callar, no las interrumpen, no desvalorizan lo que dicen. Nada». A su juicio, era ese el fin de su tesis. Reacción, por lo demás, muy común: los investigadores noveles se aterrorizan de que la «realidad» no se comporte como esperaban. Pero hay más: en un época en que los títulos son caros y se insertan en una lógica neoliberal de empleabilidad que lleva a los tesistas a intentar «sacarse de encima» la tesis más que a hacerla (y embarrarse, perderse y deconstruirse en el proceso), en una época tal, decía, que la realidad sea «porfiada» supone pérdida de tiempo, de dinero y una mejor empleabilidad postergada. Todo lo cual es intolerable, claro.

Yo le dije: «Eso también es un hallazgo. Pensemos qué puede significar». En primer lugar, sugerí que esa «ausencia del género» resultaba sospechosa. «Quizá», arriesgué, «hay algo en el dispositivo terapéutico que explica lo que (no) has visto. Después de todo, el espacio terapéutico es un espacio de vigilancia y control. Por otra parte, los hombres, a veces, están ahí por violencia de género... No me parece raro que no aparezca nada: quizá se cuidan de no mostrarse de tal o cual forma ante el terapeuta». La tesista me

miraba con ojos de terror. Continué: «Es solo una hipótesis, pero si así fuera, el problema pasa a ser otro. No ya los patrones relacionales... sino el espacio terapéutico como un dispositivo tal que regula dichos patrones». Ojos más aterrorizados. Proseguí: «En todo caso, eso supondría una modificación del diseño: no sé, habría que modificar (completar) el marco teórico, hablar del dispositivo terapéutico, quizá de la deseabilidad social, quizá habría que ver sesiones individuales y ver qué pasa...». La tesista casi se desmaya. Me dijo que no podía hacer nada de eso porque tenía que terminar la tesis «este año». Ahí quedó el órdago que la realidad nos lanzó y la tesista cambió de problema de investigación.

Segundo ejemplo: un tesista eligió centrarse en las narrativas acerca de la reinserción en adolescentes «exitosamente reinsertados». Dado que existe tanta —y aparentemente intrascendente— investigación acerca del fracaso de la cárcel como institución rehabilitadora, él decidió centrarse en el manejo de casos en que el proceso parecía exitoso: los adolescentes trabajaban (indicador paradigmático de la reinserción), no habían vuelto a delinquir y parecían esbozar un discurso redentor: «Ya no soy así, cambié». El enfoque narrativo parecía particularmente pertinente: era de esperar que los adolescentes hubieran pasado por un proceso de reconstrucción identitaria —subjetiva y social— y que dicho proceso emergiera en sus historias del paso del mundo delictual al mundo del trabajo «honrado».

El tesista comenzó las entrevistas y, poco después, me contó espantado: «Los chicos no hablan. Dicen: "Sí". Dicen: "No". Y nada más. No cuentan historias. Son monosilábicos». Al igual que en el caso anterior, destaqué que eso... también era un hallazgo. No porque no aparecieran las deseadas historias de redención y reingeniería personal, no había allí nada de relevancia. En conversaciones, me enteré de que él formaba parte del equipo evaluador de la ONG de la que los adolescentes eran «usuarios». Supuse que, dada esa configuración de poder en los procesos de entrevista, era poco probable que los adolescentes se arriesgaran a decir algo que pudiera resultar contraproducente para su consideración como «adolescentes reinsertados». Además, mencioné que, en mi experiencia con otras tesis y más allá de cierta poetización teóricamente informada de la adolescencia como etapa vital, ¡los adolescentes suelen hablar poco con los mayores! Finalmente, apunté que desde el modelo narrativo se sostiene que toda narración es un emergente contingente y único, derivado de una particular situación de interacción: «Es probable que con sus amigos hablen como loros», añadí. «Habría que pensar por qué no hablan contigo. Para empezar, ¿por qué deberían? ¿Solo por ser informantes dóciles? En todo caso, esto lleva a algo central en el enfoque narrativo: la dialogicidad. Toda narración es única en el sentido de

que es el resultado de una determinada situación interaccional (cargada de poderes en juego); en este caso, tú, como adulto, como investigador, como figura de autoridad, como alguien que puede decidir sobre sus vidas y ellos, como exdelincuentes en trance de resocialización, a merced de lo que “la ciencia psicológica” —en este caso, tú—, diga. Yo tampoco te diría nada». No le gustó mi chiste.

Tercer ejemplo: unas tesis de pregrado pretendían vincular algunas dimensiones «organizacionales» de una empresa de construcción —tales como el clima laboral o la comunicación vertical— con la accidentabilidad. Aplicaron cuestionarios para lo uno y para lo otro y utilizaron un modelo de regresión múltiple para ver si las relaciones eran significativas. No entraré en detalles, pero los resultados fueron desconcertantes: no parecían atenerse a ninguna teoría conocida (¡sobre todo, no a las conocidas por las tesisas o yo!). Indagando acerca del proceso de investigación, me enteré de que las tesisas habían tenido que ayudar a los obreros considerados en la investigación a completar los cuestionarios, porque «no los entendían». Sugerí que eso no era una cuestión menor y que podía significar que el instrumento no era adecuado —por ejemplo, porque estaba mal traducido— para el contexto chileno. Las tesisas obviaron mi objeción y analizaron esos «hallazgos» desconcertantes, haciendo un gran esfuerzo por explicar lo inexplicable.

Los tres casos se cerraron del mismo modo: maníacamente, como dicen los que creen en el psicoanálisis. La tesisas cambió de problema, hacia uno menos imprevisible. El tesisas se apoyó en unas transcripciones escuálidas —no más de cinco páginas— para buscar sus narrativas de redención. Las tesisas se basaron en «datos» poco confiables, pero números al fin, que podían ingresarse al SPSS (y el *software* no diría nada). En todos los casos, ganó un criterio pragmático —aferrarse a la partitura, aunque haya resultado patente que era una mala partitura— por sobre la aventura de seguirle la pista al desborde que la «realidad» proponía (lo cual, por supuesto, implicaba escuchar, deshacer, rehacer, perder dinero, perder tiempo, cuestionar lo que se cree saber, en fin: embarrarse).

Aquí, entonces, el diseño ante todo, contra todo. El diseño porque sí, porque es roca firme o porque seguirlo es ser fiel al signo de los tiempos: «permanecer y transcurrir», como dice la canción, no ensuciarse, pasar de puntillas, sin complicarse, sin desarmarse, sin tener que deshacer y rehacer. Sin tener que improvisar. Y obtener un título, un fondo o una publicación a costa de poner la forma por sobre el contenido o, aún peor, a costa de tener que barrer alguna evidencia incómoda debajo de la alfombra de una escritura científica impersonal y factual (que todo lo tapa).

Las funciones, como puede colegirse, son las mismas que en el caso de los problemas menores de los que hablé en el apartado anterior: el orden por el orden mismo, la seguridad de lo escrito, el cumplimiento de los plazos, la confirmación de lo ya sabido y resabido. Más de lo mismo para los efectos: la teoría social y el «discurso metodológico» dejan «todo como está», al decir de Wittgenstein. Nada nuevo bajo el sol, ningún desafío, ningún nuevo camino; a lo sumo, una investigación más, un título, una publicación.

En esta línea, escribe Pérez Soto:

Es notorio que la comunidad académica rara vez se preocupe de las conclusiones de las tesis de grado, motivo por el cual uno puede decir lo que le dé la gana en la tesis con tal de que lo diga metodológicamente, de una manera correcta. Se puede ir a una biblioteca de cualquier facultad de ciencias sociales y revisar los temas de las tesis y se encontrará la trivialidad, la redundancia, la falta de importancia más espantosa. Las tesis en ciencias sociales no prueban nada, no revolucionan nada, se limitan a aportar pequeños puntillos. Es increíble la cantidad de veces que se ha demostrado que el alcoholismo es un problema en Chile, y también en Santiago, y también en Arica, de nuevo se ha demostrado en Valparaíso, pero ahora en el barrio norte (1998, 195).

El problema es, evidentemente, la vinculación de partitura e improvisación con el statu quo y el cambio social. Por lo dicho, y como defenderé más adelante, el diseño pertenece al orden lo de instituido (lo que está siendo y debe seguir siendo) y la improvisación pertenece al orden de lo instituyente (uno, entre otros factores científicos y extracientíficos, que apunta a la desestabilización de lo instituido y permite el cambio). Hacia allí vamos ahora.

Alegato por la improvisación

En tesisas como las presentadas, los investigadores se ven expuestos a una disyuntiva: seguir la partitura a como dé lugar... o improvisar. Me he detenido en tres casos en que los investigadores optaron por aferrarse a la partitura, al diseño. He arriesgado algunas razones: miedo a no saber qué hacer con esos «datos díscolos», negativa a perder tiempo o dinero o a atrasar un título, insensibilidad a las bofetadas de la vida o resistencia a cambiar los puntos de vista más queridos.

¿Qué razones podríamos mencionar a favor de la musa de la desviación? ¿Por qué improvisar y contravenir «el discurso metodológico» encarnado en un diseño? Pues por las mismas razones que los músicos de jazz improvisan:

porque les gusta. Sí, porque les gusta, pero ¿qué hay en la improvisación que les gusta y que nosotros podríamos tomar para la investigación social? Es decir, ¿qué funciones se verían cumplidas y qué efectos alcanzados en este caso?

En primer lugar, no hay que dejarse desorientar por la palabra «improvisación». En nuestra vida cotidiana remite a la falta de cálculo, a la reacción antojadiza, a la imprevisión. En los contextos en que la sitúo —el jazz y la investigación social—, remite a otros significados: al riesgo informado, a la decisión díscola pero fundada, a una partitura que no deja de estar ahí pero que se contraviene conscientemente. Pero, sobre todo, alude a la posibilidad del cambio. Así, la improvisación es una mejora de la partitura: lleva la partitura más allá de sí misma y es eso, justamente, lo que me interesa destacar (y contribuir a promover).

En segundo lugar, la improvisación supone la voluntad de exploración, no de confirmación. ¿No se trataba de eso la ciencia: de «descubrir»? Es positivo partir de un orden, de un plan (de un diseño), pero es igual de loable reconocer que el plan no funcionó o que no lleva a los puertos esperados. Improvisar implica el valor de reconocerse falible e incompleto, la capacidad de ser sensible a los imprevistos del proceso de la investigación y, sobre todo, de desafiar puntos de vista que solemos tener en alta estima (¿qué haremos con todos esos libros que hemos comprado y queremos tanto si esto sale mal?).

En tercer lugar, improvisar supone un mayor conocimiento teórico y metodológico. Cuando las cosas se tuercen, no basta con aferrarse al diseño: hay que saber más, a veces, incluso, aprender sobre la marcha. Y eso, claro, implica una mayor pericia —no por nada los tesisistas suelen optar por la seguridad del diseño— o, como mínimo, la voluntad y la disposición de aprender algo nuevo, con las consecuencias que eso implica: alteraciones sistémicas de lo que se creía saber y afrentas a la carta Gantt.

En cualquier caso, el investigador es puesto en tensión: de un lado, la seguridad del diseño, de la partitura; del otro, la posibilidad de la flexibilidad, de la improvisación. Es aquí, evidentemente, donde se hacen pertinentes los «diseños flexibles», que en lo esencial no son más que una declaración: «Tenemos un plan, pero estamos dispuestos a tirarlo por la borda si juzgamos que hay buenas razones para ello». Y las «buenas razones» son cualquier cosa que durante el proceso de investigación haga aparecer al diseño como impertinente, insuficiente, desacertado, incompleto, mal orientado o lo que fuere. En circunstancias tales, los investigadores se reservan el derecho —declarado en el diseño mismo— de corregir el rumbo.

Al respecto, solo apuntaré tres cosas. Una: actuar de este modo tiene sentido. ¿O es que los investigadores deben poder preverlo todo? ¿No es acaso preverlo todo una forma de derrota? Una derrota que podría resumirse así: «Sabemos todo lo que pasará». Decir esto, ¿no va contra la idea de la ciencia como algo en constante trance de ser otra cosa, como un proceso inacabado e inacabable? Poder realizar algo así, ¿no implica aceptar el mundo que soñó Laplace, quien predijo que, alguna vez, cuando conociéramos todos los elementos del universo y sus relaciones, podríamos conocer el futuro con precisión? En fin, ¿no es el diseño fijo la negación de la historia?

Dos: los diseños flexibles remiten a una paradoja. Al respecto, Nora Mendizábal menciona la dificultad de tener que congeniar las características «flexibles, evolutivas, cambiantes, propias de estudios desarrollados en escenarios naturales» con el requerimiento de tener que «elaborar un diseño de investigación explícito y comunicarlo en forma escrita» (2006, 70). En efecto, diseño y diseño flexible parecerían, a primera vista, antitéticos. En cierto modo lo son, pero eso no los hace incompatibles. De hecho, un investigador puede diseñar una investigación y no por ello clausurarla en ese instante y permanecer cerrado a los diversos «imprevistos» que he mencionado. Hacerlo así no mostraría más que una fe ciega (y creo que infundada) en el «discurso metodológico» y una insensibilidad total a lo que el decurso real de una investigación pueda aportar de nuevo, de inesperado, de anormal.

Tres: los diseños flexibles se han asociado tradicionalmente a los modelos cualitativos. No es para menos: modelos como la etnografía, la IAP o la SE los postulan como parte constitutiva de sus formulados. Al contrario, desde el «bando cuantitativo» ha primado la fidelidad al diseño. Esto ha sido posible porque, en buena medida, los diseños basados en modelos cuantitativos (o al menos los buenos diseños) dejan muy poco espacio para imprevistos. Así, no es que la «realidad» no pueda desbordar una investigación de este tipo. Lo que sucede es que tales investigaciones están diseñadas para reducir la posibilidad de tal desborde al mínimo. En efecto, es poco probable que ciertos informantes puedan sorprendernos si apenas los dejamos hablar y limitamos su «participación» a poner cruces. Esta asociación cuanti/diseños rígidos, como tantas otras derivadas del «paleozoico» debate cuali/cuanti (Bassi 2012) —tales como cuanti/positivismo-objetividad-explicación-generalización-etcétera y cuali/construccionismo-subjetividad-comprensión-cambio social-etcétera—; esta asociación, decía, no tiene por qué ser. Es solo que así ha sido. En el tercer ejemplo que mencioné, las tesisistas operaban bajo un modelo de regresión múltiple —muy cuanti— y no había ningún obstáculo para que indagaran

qué tenía el instrumento que lo hacía incomprensible para los obreros... y lo cambiaran. La flexibilidad —la improvisación— no es privativa de los modelos cualitativos: solo es privativa de los investigadores dispuestos a ir más allá del diseño.

¿Qué valor, entonces, podemos asignar a la improvisación? Su valor proviene, entiendo, de las funciones que cumple y de los efectos que produce. Creo que ambos aspectos pueden resumirse en uno: instituir. Dice Cottet: «Las ciencias sociales pueden ser entendidas como una institución» (2006, 186 y ss.). Esto implica, por una parte, y en la línea de lo que dije antes, que son una práctica social y no una «actividad extramundana», y por otra, que poseen «dos momentos propios»: «lo instituido y lo instituyente». Lo instituido sería, para entendernos, el estado de cosas. O, más precisamente y siguiendo al autor, el «universo sistemático de conocimiento dispuesto para producir conocimiento sistemático». Ese momento funciona como el punto de partida y condición del segundo, lo instituyente, que corresponde 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 (Cottet 2006, 186).

Es fácil suponer, desde este punto de vista, que el diseño pertenece a la esfera del momento instituyente (es un dispositivo que «hace ser», que legisla y regula) y que la flexibilidad —la improvisación— pertenece a la esfera del momento instituyente, toda vez que «desestabiliza lo instituido» y abre espacio para lo inesperado, lo diferente, lo nuevo, lo desviado.

La función que cumple la flexibilización del diseño es la desestabilización: del investigador, que se ve subvertido, cuestionado, desarmado; pero también de la investigación, que se ve alterada, puesta entre comillas. Y el efecto producido es, en resumen, el cambio. En efecto, la flexibilidad —la improvisación— cuestiona el statu quo teórico-metodológico, desafía, junto con otros elementos, los puntos de referencia teóricos y el «discurso metodológico», que aparecen como insuficientes, deficitarios, atrasados y, en consecuencia, necesitados de reforma, de puesta al día, de cambio.

De este modo, la ruptura del diseño, la improvisación, es una oportunidad para que el futuro sea algo diferente de lo que esperábamos; oportunidad, sobre todo, para «bajar los humos» al «discurso metodológico», al menos a ese que

se sitúa más allá de lo humano, como gendarme técnico, y ponerlo junto con el resto de teorías que son rutinariamente discutidas y abandonadas: para cambiar tanto uno como otras.

La investigación como artesanía

Esta última opción remite a una idea por la que guardo particular cariño: la idea de investigación como artesanía. Me gusta pensar en la investigación (y la metodología también) como un oficio o como una forma de artesanía (y no como un receta, una serie de pasos o solo una partitura). Estas metáforas se acercan a la idea de «truco» de Howard Becker: una serie de recomendaciones basadas difusamente en una casuística altamente personal, pero, creo, también muy útil. Dice el autor: «[un truco es] un atilugio 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» (1998, 17).

Más generalmente, mi enfoque remite a lo que el autor hace en el 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 mueve el «discurso metodológico» («Esto se hace así») para, en su lugar, vincularlo a una práctica situada (de la que, en última instancia, todo set de normas o recomendaciones proviene y extrae sus características: «A mí me parece que esto debería hacerse así», o: «Ahora que todo salió mal, creo que deberíamos hacer esto»).

La metáfora del oficio fue propuesta por Bourdieu (Bourdieu y Wacquant 2006) y la de la artesanía por Wright Mills (1959) y luego por Jesús Ibáñez (1986). Veamos.

Una partitura es una secuencia de indicaciones acerca de qué hacer para tocar una canción determinada. Pero es claro que un (buen) músico no solo sabe seguir indicaciones, sino que también sabe qué hacer cuando, en medio de una interpretación, se le cae una hoja. Ahí entra el *savoir faire*, el oficio, la artesanía, el truco.

En un sentido global, yo diría que estas metáforas tienen en común insinuar que la investigación —y la metodología también— remiten a una improvisación razonada (o de desvío meditado de la partitura). Improvisaciones razonadas y desvíos meditados que producen los efectos deseados y solucionan un problema: la canción sigue y se acaba. También diría que la

tarea de investigar, así pensada, no se aprende como una partitura («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, dicen Bourdieu y Wacquant:

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») (2006, 164).

De este modo, hay una parte formalizable y formalizada —la partitura instituida, el método, la técnica, el canon, el diseño—, pero también un espacio para la creatividad y la novedad. Continúan Bourdieu y Wacquant, respecto de los sociólogos (aunque 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») (2006, 165).

Podemos ver que aparece, en el *modus operandi* de la investigación, algo indefinido e indefinible, algo que no cabe en ninguna partitura y a lo que solo puede contestarse haciendo, proponiendo, escuchando consejos («trucos»)... y arriesgándose.

Wright Mills, por su parte, recorre un camino similar:

[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 (1959, 206).

Finalmente, Jesús Ibáñez 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 investigador 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» (1986, 14). 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» (las cursivas son mías). De este modo, los procedimientos canónicos —el diseño— son el principio —nunca 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*. La improvisación. El jazz.

Yo tiendo a creer que también 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, y como he dicho, hay que conocer muy bien el canon (la partitura), toda vez que no se cambia ni supera lo que no se conoce o no se entiende. Es decir, se debe ser un investigador experimentado. Así, en definitiva, los diseños habrán de entenderse como guías; guías que son a su vez muletas... de las que uno debería deshacerse en cuanto pueda (y lo dejen).

Como fuere, todas estas ideas remiten a una «salida de los límites», a la creación, a la institucionalización, a la resistencia, al cambio, en fin, a la desviación de la norma (o a la invención de una nueva). Por tanto, los investigadores que opten por la artesanía y el oficio... serán habitualmente más atacados. Este reflejo condicionado (y 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 apenas haré un comentario: las ideas de defensa o justificación.

En el caso de que un investigador opte por los senderos canónicos (se aferre a la partitura), es esperable, como he sostenido, que sufra menos embates. En el caso contrario, evidentemente, se dará lo opuesto. Ahora bien, en ambos, lo más importante es que el investigador pueda explicar y justificar lo que ha hecho, es decir, que pueda defender razonablemente las decisiones tomadas, sobre todo, ante evaluadores poco afectos a la divergencia y al jazz. A pesar de esta igualdad, es probable que la justificación y la defensa sean aún más necesarias en el caso de proyectos discolos, basados en criterios artesanales o improvisados.

¿En qué consiste esta tarea de justificación/defensa? Pues, simplemente, en poder mostrar qué se ha hecho y por qué. Por ejemplo, mediante qué procedimiento se solucionó tal o cual problema. Legitimado (inscrito en la partitura) o artesanal (derivado de la improvisación), debe ser posible hacer transparente el procedimiento seguido, de manera de poder resistir las acusaciones de opacidad, arbitrariedad o, peor todavía, de contranormatividad (¡herejía!). Y esto, como he dicho, es una necesidad tanto más imperiosa si uno está caminando por las fronteras del diseño o, directamente, se ha declarado *outsider* y anda por la senda de Coltrane o Coleman.

Palabras finales

Considero que, en última instancia, se trata de una toma de partido, informada y con consecuencias ético-políticas: se opta por aferrarse a la partitura y se toca el *tune* esperado —tanto por el intérprete como por los oyentes— o se opta por estar atento a lo que sucede durante la canción y, si la partitura se revela un corsé, animarse a improvisar, sorprendiendo a propios y extraños y expandiendo los límites de lo que la música puede ser.

Yo, como resultará claro, abogo por la segunda opción, más que nada, porque es el tipo de ciencia que disfruto ver, hacer y leer y porque creo que es ese tipo de ciencia el que mira al futuro y «mueve la rueda». Lo demás son protocolos y confirmación, es decir, pasado.

Cierro con una idea de Ortega y Gasset acerca de la escritura, pero que bien podría aplicarse a lo que aquí he dicho: «Escribir bien consiste en hacer continuamente pequeñas erosiones a la gramática, al uso establecido, a la norma vigente de la lengua. Es un acto de rebeldía permanente contra el contorno social, una subversión» (1937, 434).

Brindo por eso. ¡Y que suene la música!

Bibliografía

- AGAMBEN, G. (2011). «¿Qué es un dispositivo?». *Sociológica*, 26 (73). Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_serial&pid=0187-0173&lng=es&nrm=iso
- BASSI, J. (2012). «Cuali-cuanti. La distinción paleozoica». Ponencia presentada en el VII Congreso Chileno de Sociología. Pucón, Chile, 24-26 octubre.
- . (2013a). «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): 171-191. Disponible en: www.rimb.cl/bassi.html
- . (2013b). *Formulación de proyectos de tesis en ciencias sociales. Manual de supervivencia para estudiantes de pre y posgrado*. Santiago de Chile: Universidad de Chile.
- BECKER, H. (2011). *Manual de escritura para científicos sociales. Cómo empezar y terminar una tesis, un libro o un artículo*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- . (2010). *Trucos del oficio. Cómo conducir su investigación en ciencias sociales*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- BERGER, P. y LUCKMANN, T. (1967/2008). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- BLAXTER, L., HUGHES, C. y TIGHT, M. (2005). *Cómo se hace una investigación*. Barcelona: Gedisa.
- BLOOR, D. (2003). *Conocimiento e imaginario social*. Barcelona: Gedisa.
- BOURDIEU, P. y WACQUANT, L. (2006). *Respuestas por una antropología reflexiva*. Buenos Aires: Grijalbo.
- COTTET, P. (2006). «Diseños y estrategias de investigación social. El caso de la ISCUAL». En M. Canales (coord.). *Metodologías de investigación social. Introducción a los oficios*, 185-217. Santiago de Chile: LOM.
- DELEUZE, G. (1989) «¿Qué es un dispositivo?». En G. Deleuze y Tiquin (2010/2012). *Contribución a la guerra en curso*, 7-25. Madrid: Errata Naturae.
- FLICK, U. (2007). *Designing qualitative research*. Londres: SAGE.
- FOUCAULT, M. (1977). «El juego de Michel Foucault» En M. Foucault. (1985). *Saber y verdad*, 127-162. Madrid: La Piqueta.

- Gálvez, F. y BASSI, J. (2013). «Nunca fuimos posmodernos: defensa de una práctica científica antirrepresentacionista». Ponencia presentada en el XXIX Congreso Latinoamericano de Sociología. Santiago, Chile, 29 sept.-4 oct.
- GILBERT, N. y MULKAY, M. (1984). *Opening Pandora's box. A sociological analysis of scientists' discourse*. London: Cambridge University Press.
- IBÁÑEZ, J. (2010). «Perspectivas de la investigación social: el diseño en las tres perspectivas». En M. García Ferrando, J. Ibáñez, y F. Alvira (comps.). *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*, 57-98. Madrid: Alianza.
- LATOUR, B. (1992). *Ciencia en acción. Cómo seguir a los científicos e ingenieros a través de la sociedad*. Barcelona: Labor.
- LATOUR, B. y WOOLGAR, S. (1979). *Laboratory life. The construction of scientific facts*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press.
- MENDIZÁBAL, N. (2006). «Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa». En I. Vasilachis de Gialdino (coord.). *Estrategias de investigación cualitativa*, 65-105. Barcelona: Gedisa.
- ORTEGA y GASSET, J. (1937). «Miseria y esplendor de la traducción». En J. Ortega y Gasset. *Obras completas*, tomo v, 431-452. Madrid: Alianza.
- PÉREZ SOTO, C. (2008). *Sobre un concepto histórico de ciencia. De la epistemología actual a la dialéctica*. Santiago de Chile: LOM.
- RORTY, R. (1972). «The world well lost». *The journal of philosophy*, 69 (19): 649-665.
- _____. (2001). *La filosofía y el espejo de la naturaleza*. Madrid: Cátedra.
- SAUTU, R., BONIOLO, P., DALLE, P., y ELBERT, R. (2005). *Manual de metodología*. Buenos Aires: CLACSO.
- WOOLGAR, S. (1991). *Ciencia: abriendo la caja negra*. Barcelona: Anthropos.
- WRIGHT MILLS, C. (2003) *La imaginación sociológica*. México: FCE.

Diseños de investigación desde una perspectiva relacional e histórica. Universalidad, particularidad y singularidad: dimensiones constitutivas de todo hecho

MARÍA EUGENIA MARTÍN

Resumen

Este capítulo está organizado en tres secciones: «El texto del proyecto», «Un plan de escritura» y «El diseño de la investigación. Implicancias de una perspectiva relacional e histórica». En cada una se identifican las dificultades centrales implicadas en el diseño de una investigación y se ofrecen algunos ejercicios que nos permiten lidiar con ellas.

Estos apartados están a su vez surcados por algunas ideas nodales: a) la centralidad que las estrategias de análisis tienen y su función de brújula en la investigación desde el planteamiento mismo del problema, en contraposición a las posturas que ubican las tareas a ellas asociadas en otros momentos del diseño; b) la importancia de concebir el proceso de escritura también como un aspecto crucial a tratar desde el inicio de las tareas y poder distinguir cómo varían sus usos; c) la relevancia de avanzar paulatinamente en los objetivos analíticos propuestos, pasando de la «descripción» a la «explicación/interpretación»; y, por último, d) reconocer que investigar, cualquiera sea el formato elegido para hacerlo, requiere de un esfuerzo por parte del investigador para «encontrar su lugar» tanto en el campo temático elegido como en el disciplinar, e incluso en el grupo de investigación y en la institucionalidad de la que participa.

Introducción

La invitación a contribuir en este libro nos interpela con una propuesta que resulte de utilidad para aquellos estudiantes de posgrados latinoamericanos que se encuentran frente al desafío de diseñar sus investigaciones. Por esa razón, quiero comenzar por presentar cómo se concibe dicha tarea en el equipo que dirijo y cómo, al mismo tiempo, la transmitimos en el equipo docente que integro en los talleres de tesis de la maestría en Política y Planificación Social

y del doctorado en Ciencias Sociales, todos espacios de encuentro con sede en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional de Cuyo en la provincia de Mendoza, Argentina.

Esta combinación de espacios en dicha institución me ha permitido aprender a investigar y luego continuar haciéndolo en el equipo a mi cargo, con la tarea de transmitirlo a otros. Así, simultáneamente, acompañamos a numerosas cohortes de alumnos de posgrado pertenecientes a muy diversos equipos y temáticas (pero también a muchos de ellos en solitario) en la labor de escribir sus proyectos, diseñar sus investigaciones y recorrer el camino que transforma finalmente sus resultados en esos anhelados textos: sus tesis.

Un profundo entusiasmo y un gran desafío implican que en ellos participan alumnos e investigadores de diversos países de nuestra Patria Grande (Colombia, Ecuador, Chile, Brasil y Argentina). Sin embargo, a pesar de tanta diversidad, debo decir que en la mayoría de los casos diseñar sus investigaciones es una ardua tarea, que en raras ocasiones se da de manera simple y sin tensiones. Especialmente, si es la primera vez que se enfrentan a ella y si lo hacen solitariamente, sin estar incorporados a un grupo de investigación. Sorprendentemente, a pesar de la variedad de sus formaciones previas y de sus lugares de estudio, muchas de las dificultades son recurrentes.

En este artículo, presentaré cuáles son las que hemos detectado y qué estrategias empleamos y transmitimos para lidiar con ellas, explicitando nuestro punto de partida, es decir, cuáles son los supuestos teórico-metodológicos sobre los cuales nuestras estrategias se construyen. En otras palabras, hablamos de nuestros recursos de rutina, esos que utilizamos tanto para orientar a nuestros tesisistas en el diseño de sus trabajos individuales como los empleados en los diseños que implementamos, integrando estos esfuerzos en un trabajo colectivo.

He organizado la presentación en tres secciones: «El texto del proyecto», «Un plan de escritura» y «El diseño de la investigación. Implicancias de una perspectiva relacional e histórica». En cada una se identifican las dificultades centrales y se ofrecen algunos ejercicios que nos permiten lidiar con ellas, ejemplificando sus aplicaciones.

A su vez, cada parte está surcada por algunas ideas nodales: a) la centralidad que las estrategias de análisis tienen y su función de brújula en la investigación desde el planteamiento mismo del problema, en contraposición a las posturas que ubican las tareas a ellas asociadas en otros momentos del diseño; b) la importancia de concebir el proceso de escritura también como un aspecto crucial a tratar desde el inicio de las tareas y poder distinguir cómo varían sus usos; c) la relevancia de avanzar paulatinamente en los objetivos analíticos propuestos, pasando de la «descripción» a la

«explicación/interpretación»; y, por último, d) reconocer que investigar, cualquiera sea el formato elegido para hacerlo, requiere de un esfuerzo por parte del investigador para «encontrar su lugar» tanto en el campo temático elegido como en el disciplinar, e incluso en el grupo de investigación y en la institucionalidad de la que participa.

Asumiendo plenamente el último de estos postulados, partiré por explicitar una posición acerca de qué es el conocimiento científico y cómo se construye. Sostengo, retomando por supuesto diversas ideas ya formuladas por otros (tantos que ello me exime de intentar citar sus variadas fuentes), que la investigación científica es el proceso dialéctico de construcción de conocimiento acerca de la realidad natural y social por parte del investigador como sujeto cognoscente. Esta se distingue del conocimiento cotidiano por el carácter consciente y metódico de la búsqueda, por su sustento en referentes teórico-metodológicos de partida y por la integración de los hechos descubiertos en sistemas teóricos desde los cuales es posible describir, comprender, explicar el objeto de nuestra investigación, construido rigurosamente, y brindar sugerencias que sean de utilidad para transformarla.

Los supuestos ontológicos, gnoseológicos, lógicos y axiológicos del investigador constituyen de manera integral el conjunto de referencias teórico-metodológicas a partir de las cuales se enfrenta la explicación/compreensión o transformación del objeto de conocimiento. Por consiguiente, la tarea de sistematizar y explicitar estos supuestos de referencia constituye un aspecto esencial del trabajo de investigación (aun en aquellos que pretenden enfocarse en las perspectivas de los actores involucrados en dicho objeto), que nos permite establecer la distinción entre un enfoque investigativo riguroso y las variadas posiciones eclécticas predominantes en el campo de las ciencias sociales.

Desde esta perspectiva, la búsqueda de las herramientas teórico-metodológicas con las que abordamos el trabajo de campo debe tener como supuesto basal la complejidad de la relación entre los elementos de los fenómenos sociales que son siempre de carácter relacional, históricos y concretos, y en los que intervienen múltiples agentes agrupados en clases, intereses, percepciones y estrategias. La complejidad de nuestros objetos exige conectar aportes de diversos campos de estudio, lo que implica un especial esfuerzo. Sobre la base de los planteos del autor francés Pierre Bourdieu, sostengo que la atomización en los modelos explicativos a la que nos enfrentamos se debe a la lógica de los modos de explicación presentes en los distintos enfoques y no a la lógica del fenómeno que tratamos de explicar (ahondaremos en este supuesto en la tercera sección).

Frente a esta dificultad, resulta necesario explicitar cuáles son los principios generales adoptados respecto de la producción del conocimiento que guían la investigación, entendidos como herramientas para orientar, desde un enfoque conscientemente electivo entre una variedad de propuestas teóricas, el abordaje general del proceso, la selección y elaboración de los métodos, técnicas y procedimientos, el análisis y evaluación de la información, la interpretación de los datos y la construcción teórica.

La posición que se asume en este texto rescata como principio rector la noción de unidad dialéctica entre la teoría, el método y la práctica. Así pues, el camino dialéctico del conocimiento parte desde la práctica y se fundamenta en una concepción inicial del objeto reelaborada y construida metódicamente, la que desempeña un papel orientador para la instrumentación metodológica. Nos internaremos con mayor profundidad en este tópico también en la tercera sección.

Ahora bien, aunque sostenemos que los enfoques tradicionales, tanto de la metodología cuantitativa como cualitativa, presentan serias limitaciones, si pretendemos que la complejidad de nuestros supuestos teóricos no sea drásticamente simplificada durante el trabajo de campo, también reconocemos las limitaciones de los desarrollos de la lógica dialéctica, en tanto propuesta metodológica que orienta diseños concretos de investigación, ya que la sistematización de los procedimientos lógicos y empíricos implicados no resultan lo suficientemente explícitos, divulgados y accesibles a los recién iniciados en esta práctica.

Es un hecho que, en el contexto de la lucha por las posiciones en el campo de la metodología de la investigación, durante las últimas décadas se han consolidado dos grandes líneas: la «cuantitativa» y la «cualitativa». La consecuencia de esta situación es la escasez actual de propuestas teórico-metodológicas que, afincadas en un enfoque neodialéctico, remarquen que el carácter complejo de todo objeto de estudio es el asunto de mayor relevancia que aún tiene por resolver la metodología.

Entiéndase: lejos estamos de afirmar de manera simplista que hoy el mundo es «más complejo» que hace cien o ciento cincuenta años. La organización de la vida de las personas en sociedad ha sido desde siempre compleja. Recién en el siglo xx existió pleno discernimiento del hecho de que la complejidad es un asunto implícito en cualquier problema de investigación. Sin embargo, es preciso advertir que esta palabra sirve a fines diversos, especialmente en ciencias sociales. En este campo, hay quienes solo con el argumento de la «complejidad de la sociedad de nuestros tiempos» catalogan y desechan teorías que califican de «viejas» o «perimidas», para sustituirlas por otras que se escudan en la idea de «la complejidad» y se conforman con obtener

detalladas descripciones, sin explicar el cómo ni el porqué de los problemas sociales. Por nuestra parte, concordamos con quienes piensan, como Juan Samaja (1993), que las teorías y metodologías deben esforzarse conjuntamente por pensar lo concreto como expresión de la dialéctica entre génesis y estructura. En suma, articular pensamiento metódico y teórico para desentrañar la complejidad de nuestros objetos.

En definitiva, con esta digresión quiero plantear que en todo acto clasificatorio es preciso explicitar claramente los criterios utilizados. En el campo de la metodología de la investigación existe actualmente un amplio consenso en cuanto a la necesidad de comprender la noción de método desde un enfoque totalizador, como una estrategia global de enfrentar la tarea de elaborar conocimiento científico respecto al mundo. Y obsérvese que resulta aquí de alta relevancia el empleo del concepto de estrategia. Este ofrece precisamente una visión holística del proceso investigativo, desarrollado alrededor del método como pauta flexible y amplia que cada investigador adapta en función de su campo de estudio particular y de otras variables contextuales y coyunturales.

Entonces, en el marco de esta forma de concebir lo metodológico, diseñar una investigación consiste en tomar decisiones, tal como plantea Miguel Valls (1997, 69-108). Las decisiones que toma el investigador son estratégicas, porque las opciones metodológicas son variadas y nunca neutrales y, por tanto, el investigador tiene que seleccionar, elegir y ponderar cada una de ellas para optar por las que sean más convenientes para la resolución de sus interrogantes. Si la adopción de un camino es producto de una selección, ello implica que se dispone de varias vías alternativas. De modo que el investigador debe conocer todas las vías disponibles para estar en condiciones de escoger la mejor para alcanzar sus objetivos. Esta dimensión estratégica resalta el carácter no mecánico de la aplicación del método científico y evidencia la variedad de abordajes metodológicos que existe en el campo de las ciencias.

Sobre la base de la experiencia del equipo docente y de investigación que dirijo, un eje central en la discusión que plantearé se refiere a los diversos niveles de análisis e interpretación presentes en los objetos que nuestros interrogantes construyen. Esto supone discutir el lugar central otorgado por muchos autores a las preguntas de investigación a la hora de diseñar o, al menos, plantear que las preguntas que nos hacemos son el continente de cómo entendemos la tarea de la explicación/compreensión, es decir, la ineludible tarea de la interpretación en las ciencias sociales.

Como ya señalé, prestar especial atención a esta labor es una dimensión transversal en todo diseño de investigación, e implica lidiar con la complejidad de los hechos y de los «objetos de investigación» desde los momentos iniciales.

En términos más accesibles: ¡diseñar una investigación implica pensar un plan de análisis desde el inicio y nunca dejarlo enteramente para el final, aunque estemos inmersos en un diseño de tipo flexible! El diseño constituye, a mi entender, la principal dificultad de quienes recién empiezan y lo hacen en solitario, pero también es un desafío crucial para los equipos de investigación que deben articular variados recorridos e intereses de manera congruente. En definitiva, se trata de la doble relación implicada en todo equipo de trabajo (en el entendido de que quien cuenta tan solo con un director de tesis integra también un equipo) entre la dirección y los márgenes de acción, entre encontrar nuestro nicho e integrarnos a la producción colectiva, tanto en el seno de nuestro grupo, de nuestra institución, así como en relación con el estado del conocimiento de nuestro campo disciplinar o temático.

Como se advertirá, no me he referido aún al lugar que le asignamos al proyecto de investigación, a pesar de haberlo propuesto como tópico inicial de este escrito. Para hacerlo, sirva introducir la distinción que establece Samaja (1998) entre algunas nociones que con frecuencia suelen usarse como sinónimos. Estas son: proceso, proyecto y diseño de investigación:

Utilizaremos acá el término «proceso de investigación» para referirnos a la totalidad de las acciones que desarrolla el científico, en cualquier escala que se considere su producción. En esta acepción incluye como componentes suyos las nociones de «diseño» y de «proyecto». Dicho de otra manera: diseñar una investigación, y escribir-presentar-desarrollar un proyecto son momentos integrantes del proceso de investigación (Samaja 1998, 1).

A partir de este concepto central, en pocas líneas simplificaré el rico tratamiento que el autor integra a estas tres nociones (y remito a los lectores interesados a sus textos completos (Samaja 1998, 2004)).

Se entiende por proceso de investigación la totalidad de las acciones que se ponen en juego en el curso del camino, cuyo producto final es lo que se denomina «conocimiento científico». En ese conjunto están comprendidas no solo las acciones conscientes, sino también las inconscientes. No solo las acciones individuales, sino también las institucionales. Es una noción sumamente abarcadora y susceptible de ser examinada en diversas escalas de tiempo, de espacio y de contexto social. Es el conocimiento en formación, es un proceso de génesis, de elaboración, de «llegar a ser un producto terminado».

El diseño de investigación forma parte del proceso, y una parte de él se transmite en el proyecto de investigación. El diseño implica la porción del proceso que el sujeto de investigación (individual o grupal) pretende

planificar de manera consciente. Asimismo, supone una actividad destinada a establecer el mayor grado de coherencia posible entre el producto que se quiere obtener, las actividades a realizar y los fines que se esperan alcanzar. El diseño nunca puede agotar el proceso, ni tampoco es esperable que esté incluido completamente en el proyecto.

El diseño constituye entonces el conjunto de decisiones (deseablemente conscientes) vinculadas con cada una de las etapas que demanda la realización de una investigación social en particular. Es un proceso en el cual interactúan la planificación y la ejecución y, por lo tanto, puede generar modificaciones en el plan original.

El proyecto de investigación, por su parte, constituye el documento destinado a un organismo o instancia con algún grado de control sobre la gestión o el desarrollo de la investigación. Es por lo tanto un pacto de carácter administrativo que se establece entre un sujeto (individual o grupal) de investigación y una institución a la que se le reconoce cierta facultad para llevar a cabo el control de gestión de una actividad investigativa delimitada en el tiempo y el espacio. En tanto tal, el proyecto implica la unidad de análisis del proceso de investigación de menor nivel de integración. Entraña siempre una determinación singular en el tiempo y el espacio.

El proyecto es totalmente explícito, y se confunde con el documento mismo. El diseño se nutre de los esfuerzos de explicitación, pero no necesariamente contiene todas las decisiones totalmente explicitadas, aunque en principio es deseable que estas sean siempre conscientes. El proceso, en cambio, desborda por todos lados el diseño y el proyecto. Los tres confluyen en un mismo asunto: producir conocimiento científico, pero su utilización involucra diversos niveles de agregación.

Frecuentemente, encontramos en los formularios producidos por los organismos que financian la investigación (en los cuales volcamos nuestros proyectos) apartados especiales que buscan captar aspectos vinculados no solo con el diseño, sino también con el proceso de investigación del cual dicho proyecto forma parte. A continuación, ejemplificamos con un extracto de uno de los varios apartados del formulario para proyectos PICT¹, en el cual se consultaba respecto de los antecedentes e impactos institucionales de nuestra propuesta:

1 Proyectos de Investigación Científica y Tecnológica (PICT), del Fondo para la Investigación Científica y Tecnológica (FONCyT). Este fondo depende de la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica, un organismo nacional anidado en el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva, y dedicado a promover el financiamiento de proyectos tendientes a mejorar las condiciones sociales, económicas y culturales en Argentina.

Sobre las capacidades institucionales: (Incorpore información breve referente al modo en que el proyecto facilitará el desarrollo y/o capacitación de recursos humanos; los vínculos con otros grupos, centros, empresas y entidades tanto nacionales como extranjeras; el incremento de equipamiento general y específico y/o medios documentales de la institución beneficiaria). En la UNCuyo los Institutos Multidisciplinarios (IMD) tienen el objetivo estratégico de impulsar proyectos que aborden problemáticas complejas y prioritarias para el desarrollo de la región. Este espacio permite articular capacidades, experticias y vinculaciones internas y externas, evitando superposiciones de esfuerzos y logrando una mayor escala en el tratamiento y la difusión de las investigaciones y sus posibles aplicaciones. Este proyecto se incorporará al Programa Trabajo, Empleo y Políticas Públicas del Observatorio Laboral del Instituto del Trabajo y Producción (IMD-ITP-UNCuyo) ampliando las temáticas abordadas y fortaleciendo su funcionamiento. Este grupo responsable (Martín, Pol y Dalla Torre) posee idoneidad para colaborar eficientemente en la articulación con otros equipos y actores sociales con quienes ya existen acuerdos y convenios para el trabajo conjunto. Ellos son: Dirección de Estadísticas e Investigaciones Económicas (DEIE), Dirección General de Escuelas (DGE), Subsecretaría de Trabajo, Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria (INTA), Instituto Nacional de Vitivinicultura (INV), Instituciones sindicales (SOEVA, FOEVA, UATRE) e Instituciones empresariales (COVIAR, Bodegas de Argentina, Bodegueros del Este).

La principal dificultad que el tratamiento indiferenciado de estos términos acarrea no se circunscribe a una cuestión formal del tipo «¿qué título lleva este escrito?», sino que involucra algunos aspectos cruciales, especialmente para aquellos alumnos de posgrado que, después de no pocos esfuerzos para «recortar el objeto de estudio» y lograr plasmarlo en su proyecto de tesis, deben proseguir su camino. Y es allí donde aparece la recurrente consulta: ¿Hasta cuándo sigo modificando mi proyecto original? ¿Puedo cambiar el título? ¿Qué dirá el comité evaluador?².

En este preciso momento, trabajamos sobre las diversas clases de textos que se producen en el proceso de investigación, sobre sus específicas finalidades y sus estilos comunicativos. Esto ayuda a tratar el problema de la escritura (que para muchos de nosotros significa escribir un texto, cuestión nada sencilla de resolver) como un bastón en el cual apoyarnos en el recorrido,

² De hecho, existen incluso procedimientos administrativos explícitos que a veces no allanan el camino, si durante el proceso de nuestra investigación decidimos cambiar el título del proyecto de la tesis.

pues nos ayuda a formalizar nuestras ideas y las de otros. Además, y sobre todo, ayuda a precisar el vínculo entre ambas o, más precisamente, el vínculo entre el investigador y las ideas planteadas por otros a quienes consulta, ya sea a través de sus escritos o de manera oral, y sus continuos cambios.

Concomitantemente, este ejercicio colabora en instalar la necesaria reflexión en lo tocante al tipo de texto que estamos elaborando y nos guía para saber cuándo desprendernos de él para comenzar a procurarle una nueva forma. La ampliamente difundida idea con la que lidiamos es que la tesis o el informe final es un texto que se comienza a escribir cuando ya sabemos qué decir, o sea, hacia el final del proceso. Por ello, el tercer apartado se dedicará a ese texto que desvela a los alumnos de posgrado: la tesis. Desde la perspectiva que he adoptado, planificar ese texto forma parte de las decisiones del diseño de la investigación.

1. El texto del proyecto

En el trabajo con mis tesisas, el primer paso consiste en presentarles algunas nociones que hemos tomado de otros campos disciplinares: la clase textual proyecto y su estilo comunicativo (Cubo de Severino 2005)³. El proyecto de investigación es una clase de texto que consiste en la formulación por escrito de una unidad de planificación que se desea implementar para resolver una situación-problema tanto en términos de la producción de conocimiento como en términos de la modificación de dicha situación.

Su finalidad consiste en exponer futuras acciones (informar, describir lo planificado). Es decir, qué se piensa hacer y cómo. Por lo tanto, en él se busca una buena adecuación entre fines y medios que garantice la factibilidad del proyecto, para lo cual deben considerarse los límites que imponen los recursos disponibles: tiempo, recursos humanos, recursos materiales.

Por otra parte, posee una clara función comunicativa:

1. Informar y describir lo planificado de manera detallada y
2. Convencer sobre la relevancia de lo propuesto.

Asimismo, cuenta con una estructura que encuentra adecuaciones según el formulario concreto con el que se deba trabajar:

³ Este apartado tiene como insumos, además de los textos citados, la experiencia vivenciada y el material de varios talleres de escritura dictados en la UNCuyo por los colegas Ester Castro de Castillo e Hilda Puiatti de Gómez y, especialmente, el dictado por Isabel Domínguez en la maestría en Política y Planificación Social/FCPyS.

1. Parte inicial: Identificación.
2. Núcleo textual: Descripción del proyecto.
3. Parte terminal: Datos complementarios, autorizaciones, cv., declaraciones, anexos, etcétera.

Cada apartado del proyecto toma una nueva dimensión si somos conscientes de las características y funciones de este particular texto y nos posicionamos de manera diferente frente a su redacción. El núcleo textual constituido por la descripción de los apartados varía según la institución de donde provenga el formulario.

A partir de este momento, comenzamos a trabajar la noción según la cual el proyecto es un texto para el que se debe planificar no solo una investigación, sino también su propia escritura. Es bueno actuar con tiempo, pues también deben planificarse la escritura del proceso y del producto final de dicha investigación. La evaluación de proyectos es una tarea creciente en el Sistema de Ciencia y Técnica, y ad honorem, o que se suma a la carga laboral de investigadores y docentes sin una retribución monetaria específica (al menos en Argentina), por lo que los formularios exigen cada vez más, y de manera simultánea, «alcance y parsimonia». En otras palabras, profundidad, rigurosidad y viabilidad en pocas páginas. En los últimos años, pasamos de solicitudes con extensiones máximas de quince páginas a otras (actuales) que admiten solo cinco, lo que exige pensar claramente nuestras ideas e incluso contar las palabras a través de las cuales se nos está permitido expresarlas. ¡Esto requiere todo un entrenamiento y ejercitación!

1.1. El primer paquete de apartados

Para lograrlo, a mis estudiantes les propongo inicialmente ocuparse en una o, a lo sumo, dos páginas, en que traten: tema, problema, preguntas de investigación y motivación personal que los ha llevado al fenómeno de su interés. Para comenzar, es condición necesaria que se esfuercen por escribir este texto. Varios se rehúsan y, en su lugar, quieren hablarme acerca de su idea, pero trato de mantenerme firme (no siempre lo logro) hasta que llegue ese germen de tesis.

Insistimos también en la necesidad de «recortar el objeto de estudio», para utilizar la expresión ampliamente difundida por los manuales de metodología. Esta tarea apela a la construcción de una imagen manipulable del objeto de estudio y supone que una vez acordado el campo de interés, el tema y los problemas involucrados, se debe avanzar en la explicitación precisa de las fronteras espaciales y temporales del objeto y de sus componentes internos.

En esta primera etapa del diseño de una investigación, son varios los apartados del texto del proyecto que debemos resolver. De hecho, debido a que las decisiones asociadas se toman generalmente al inicio de la investigación (Valles 1997)⁴, se las suele tratar al inicio de los manuales, los cursos de metodología y los talleres de tesis. Así, quién más, quién menos, todos alguna vez nos hemos acercado a estas nociones.

Sin embargo, siempre remarco que al momento de iniciar una investigación es necesario tener una visión de conjunto de todo el proceso para conocer las fases (o pasos o etapas o momentos)⁵ que lo componen y evaluar en cada caso las posibilidades de concreción de cada una de ellas; en definitiva, comenzar a diseñarlas. Esta noción de diseño está lejos de entender la metodología como una «mera caja de herramientas» donde simplemente se debe aprender a encontrar la llave que encaje con la tuerca indicada.

Los supuestos teóricos están presentes desde la selección misma del tema. La imagen cognoscitiva del objeto construido y los principios metodológicos que guían la investigación no se pueden separar mecánicamente, ya que en todo momento la representación cognoscitiva del objeto guía la investigación y, en este sentido, tiene una función metodológica. Reconocer cuál es ese punto de partida, cómo está constituida esa mirada global, en general no es una tarea sencilla. Un texto de enorme valor pedagógico (especialmente para estudiantes que no provienen de la formación sociológica ni están entrenados en esta labor) es el capítulo «Imaginario», de *Los trucos del oficio. Cómo conducir su investigación en ciencias sociales*, escrito por Howard Becker (2009)⁶. Por su parte, Juan Samaja (1993, 139-140) denomina modelo

4 Luego de un detenido análisis de numerosos textos metodológicos que pertenecen a diversas corrientes, Miguel Valles (1997) propone un esquema de tres fases (y las tareas en ellas desarrolladas) para investigaciones asociadas al enfoque cualitativo con un diseño flexible (consultar p. 82). Si bien no estamos de acuerdo con el lugar otorgado en ese esquema a las tareas vinculadas al análisis, como ya hemos expuesto, nos es de gran utilidad para introducir la noción de la flexibilidad y las decisiones implicadas en el concepto de diseño, con lo que supera el estandarizado recetario de «pasos a seguir». En la tercera sección, presentaremos un tratamiento de la noción general vinculada a la perspectiva relacional e histórica aquí asumida.

5 Actualmente, se utilizan diversos términos que abandonan la connotación de la palabra «pasos», para evitar la idea de una secuencia a seguir de manera lineal y reemplazarla por la compleja interconexión de los momentos de la investigación, que implica sucesivas reconfiguraciones y mutuas transformaciones en su recorrido.

6 Este texto tiene la ventaja de explicitar su punto de vista y es especialmente útil para los sociólogos. Su clasificación de los imaginarios presentes en las ciencias sociales es discutible, pero no puede ser leído sin finalmente sentirse cercano a la posibilidad de bucear en el propio imaginario prescindiendo de la relectura permanente del clásico *El oficio de sociólogo* (Bourdieu, Chamboredon y Passeron 1999). Aunque

o matriz epistémica a esa concepción del mundo que media los procesos de descripción, explicación y comprensión de la realidad⁷.

Respecto de la construcción del objeto de las investigaciones, a estas alturas del debate es difícil encontrar posiciones que sostengan la desvinculación entre la teoría y los caminos metodológicos. Sin embargo, existen distintas posturas acerca de las características del nexo entre paradigmas, teorías y metodologías que aún están fuertemente presentes en el imaginario que circula en las aulas y en diversidad de textos de bolsillo a los que se recurre para encontrar recetas rápidas que ayuden en la elaboración de un proyecto. Entre ellas, hay las que plantean que los supuestos básicos de cada paradigma determinan las opciones metodológicas, y las que sostienen que tal nexo existe pero que es imperfecto. Para las segundas, los supuestos no constituyen el único determinante de las decisiones metodológicas, pues también serían determinantes la situación concreta y las exigencias concretas de la investigación.

Por nuestra parte, intentamos por todos los medios (especialmente si estamos trabajando en cursos avanzados de grado y en el nivel de posgrado) romper con las clasificaciones simplistas: tanto con las dualistas

nuestro equipo está conformado por sociólogos y estamos acostumbrados al estilo de este autor porque adherimos a sus propuestas teóricas, reconocemos que pone a la reflexión epistemológica, ontológica y gnoseológica necesaria para ese esfuerzo en un sendero no libre de espinas. No deseamos ahuyentar a nadie y tampoco queremos conversar solo entre colegas; de hecho, la mayoría de nuestros estudiantes provienen de diversas formaciones, e integramos programas de investigación interdisciplinarios. Por todo ello, insisto en que este texto es muy valioso.

- 7 Este libro no busca ser un tratado de epistemología, por lo que no ingresaremos en profundidad en el tópico, ni tampoco abordaremos el concepto de *paradigma* y las variadas versiones (de dos, tres, cuatro y hasta cinco paradigmas) que circulan respecto de cómo ordenar las producciones en las ciencias sociales. Más allá de lo apenas señalado, todas ellas son clasificaciones sostenidas en conceptos muchas veces no explicitados. Para ello, pueden consultarse los textos que integran la bibliografía general de este artículo y también Martín (2007). Solo señalaremos brevemente que desde finales del siglo xix, una de las principales cuestiones de la metodología y de la filosofía de la ciencia ha sido la relación entre explicación y comprensión. En la historia de las ideas cabe distinguir dos tradiciones (en las cuales se fundan dos importantes ramas de la investigación empírica): la llamada Aristotélica, caracterizada habitualmente por postular la explicación causal o también denominada mecanicista, y la tradición Galileana, cuya característica es la explicación teleológica o finalista (Von Wright, 1979). Podemos decir que *explicación* y *comprensión* son los términos en los que desde el positivismo y cierto antipositivismo se ha intentado dar respuesta a la cuestión del carácter y el método de las ciencias sociales a partir del siglo xix. Así, las distintas formulaciones de los modos de explicación científica han sido sistematizadas en dos posiciones claramente diferenciadas y dominantes que dan lugar al desarrollo de metodologías y técnicas de investigación que buscan indagar aspectos diferenciados en el campo de los fenómenos sociales.

del tipo «positivistas versus críticos» como con aquellas que postulan que los métodos y técnicas «cuantitativas» se usan para verificar teoría y las «cualitativas» para descubrir o explorar. Ambos caminos pueden usarse tanto para desarrollar como para verificar, e incluso pueden hacerlo de manera cooperativa. Ambos comparten como meta la producción de inferencias sobre la base de información empírica acerca del mundo.

En las investigaciones «cuantitativas», las teorías sustantivas están presentes desde el inicio muchas veces bajo la forma de esquemas clasificatorios de conceptos o modelos causales que postulan relaciones entre variables o sistemas de proposiciones más o menos desarrolladas y articuladas. Mientras que en las investigaciones «cualitativas» suele encontrarse un conjunto menos específico de conceptos al inicio y una importante discusión epistemológica sobre los supuestos de los métodos, estrategias y técnicas de investigación adoptadas. En muchos casos, estos términos son usados de manera indistinta, a pesar de lo cual comienza a imponerse su tratamiento diferencial.

Es aquí que aparecen en la formulación del proyecto los primeros escollos, que consumen importantes cantidades de energía para resolver algunos tópicos centrales.

Pues bien, decíamos unos párrafos más arriba que lo primero es «conseguir» un problema de investigación que podamos volcar en el formulario correspondiente de manera tal que convenza. A la construcción del problema la denominamos el primer paquete de apartados del núcleo del texto-proyecto que debemos encarar. Como ya señalamos, estos (tema, problema, preguntas de investigación, motivación personal y fronteras espaciales y temporales del objeto) pueden presentarse como apartados separados o bien integrados en uno solo.

Las dificultades centrales que enfrentamos en esta instancia son varias y deben ser abordadas simultáneamente, ya que la formulación del problema constituye una unidad que adquiere su fortaleza mediante la explicitación de las conexiones lógicas entre sus componentes. Este tema ha sido abordado extensamente desde varias perspectivas⁸, por lo que aquí me circunscribiré a los ejercicios prácticos que le conciernen.

A la cuestión central de fortalecer las conexiones lógicas se le añade la de distinguir cuándo la curiosidad basada en el desconocimiento, que es el origen primordial de las motivaciones, puede transformarse efectivamente en un conjunto de preguntas para una investigación «viable».

8 Véase: Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio (1999), Valles (1997), Samaja (1998).

Aquel primer ejercicio que propuse (trazar a lo sumo en dos páginas una propuesta inicial) puede dar como resultado una lista de preguntas muy sencillas que derivan en objetivos descriptivos, como en el ejemplo 1, que presentamos a continuación⁹.

Ejemplo 1

Tema

La institucionalización de la participación de organizaciones sociales en las políticas públicas como generadoras de participación juvenil en las mismas. El caso de la Subsecretaría de Agricultura Familiar (SsAF).

Preguntas

1. ¿Qué factores institucionales intervinientes en las políticas públicas destinadas a los jóvenes impulsan/limitan la participación de los actores en las mismas?
2. ¿El hecho de que la SsAF haya institucionalizado la participación del FONAF¹⁰ en las políticas destinadas al sector de la agricultura familiar, y por ende a los jóvenes también, estimula la participación de la juventud en las mismas?
3. ¿Este mismo proceso de institucionalización de la participación de las organizaciones sociales en la SsAF deja afuera a algunos jóvenes?

Objetivos

1. Aportar a los estudios sobre el manejo de la participación política de los actores en territorio, especialmente los jóvenes.
2. Analizar si existen procesos institucionales que impactan en la participación política, tanto a favor de ella como en detrimento.

Motivaciones

Las motivaciones sobre la población de estudio y la temática devienen de un trabajo interdisciplinario que se viene trabajando desde distintas facultades sobre el territorio rural de Maipú, al cual aportaría tanto en lo que respecta a las políticas sobre juventud como al trabajo sobre la participación social de los actores juveniles.

- ⁹ Los ejemplos han sido extraídos de los ejercicios realizados tanto con los alumnos de los cursos de posgrado como de nuestro propio equipo. Se omite la cita de los autores de manera explícita, ya que en todos los casos constituyen documentos de trabajo y no versiones finales de sus proyectos.
- ¹⁰ Foro Nacional de Agricultura Familiar (FONAF), dependiente del Ministerio de Agricultura, Ganadería y Pesca de Argentina.

En estas situaciones buscamos deconstruir la idea de que recortar el objeto es sinónimo de simplificar nuestra propuesta, es decir, acabar con proyectos «raqúuticos».

En el caso opuesto, cuando se parte del conocimiento profundo de una situación, generalmente se obtiene una gran variedad de preguntas que derivan en objetivos que podrían constituir varios proyectos de investigación, es decir, inabarcables en términos de los recursos disponibles. El ejemplo 2 es ilustrativo al respecto:

Ejemplo 2

Tema

Análisis comparativo de los estudios sobre trayectorias juveniles de educación y empleo existentes en América Latina y Europa.

Preguntas

1. ¿La producción latinoamericana acerca de las trayectorias juveniles, nació y se desarrolló con posterioridad a la europea?
2. ¿Ese desarrollo se produjo en el marco del «fin de los meta relatos» y como respuesta a los inconvenientes de la sociología del trabajo para abordar el problema de la inserción laboral juvenil?
3. ¿En estos estudios existe escasa reflexión acerca de la incidencia de las diferencias de género en la conformación de las trayectorias juveniles y, por lo tanto, son en su mayoría estudios sobre «los jóvenes»?
4. ¿Tanto en la corriente europea como la latinoamericana se ha focalizado en jóvenes con déficits de capitales (económicos, culturales, sociales, simbólicos)?
5. ¿Aunque muchas investigaciones tienen entre sus objetivos realizar un aporte a la concreción de políticas públicas, algunas lo han logrado?

Objetivos de investigación

General

Analizar comparativamente los estudios sobre trayectorias laborales y educativas de jóvenes desarrollados en América Latina y Europa.

Específicos

1. Investigar los períodos sociohistóricos de surgimiento y desarrollo para ambos casos.

2. Indagar acerca de los actores sociales sobre los cuales se han focalizado esos estudios, poniendo énfasis en el lugar que en ellos ha ocupado el género.
3. Analizar si estas investigaciones han realizado aportes a la concreción de políticas públicas y, en su caso, cuáles han sido.

Motivaciones

La participación en la investigación «Trayectorias laborales y educativas de las jóvenes rurales del departamento de Maipú en la última década» permitió, entre otras cosas, abrir el debate acerca de la ausencia de un corpus teórico sistematizado sobre la concepción de trayectoria. Esto ha sido el motor para repensar el estado actual de conocimientos sobre la temática, sobre todo debido a que se encontraron escasos y heterogéneos abordajes de ella. De modo que el trabajo, como inicio para futuras investigaciones, pretende abordar un área sociológica poco estudiada y contribuir a su sistematización.

En estas situaciones buscamos erradicar la idea según la cual las investigaciones de caso único —es decir, las que pretenden obtener todas las respuestas a todas las aristas del problema en un solo proyecto— son deseables. Para ello, retomamos la metáfora que construyó la experiencia de la Escuela de Chicago: aquella imagen mosaico de la ciudad homónima que múltiples investigaciones allí realizadas permitieron montar.

Llegados a este punto, propongo tres ejercicios inspirados en Yuni y Urbano (2003, 70-75). Primero, reelaborar la propuesta, distinguiendo en un listado las preguntas que pueden resolverse a través de la exploración bibliográfica o la consulta a investigadores, de aquellas otras que involucran algún tipo de búsqueda o construcción de información vinculadas al «trabajo de campo» de la investigación propiamente dicha. Veamos el ejemplo 3:

Ejemplo 3

Objetivo general

Rastrear e investigar experiencias de sistemas de información territorial puestas en marcha en nuestro país y en otros países de América Latina, para conocer las características que estas presentan en cuanto a objetivos, indicadores, marco conceptual y metodológico.

Preguntas

1. ¿Cuáles son los parámetros generales que sirven para la elaboración de un marco teórico y metodológico que pueda ser útil para la construcción de sistemas de información que orienten estrategias de desarrollo económico local en el mercado de trabajo vitivinícola?
2. ¿Cuáles son los aportes teóricos sobre la temática del desarrollo local de aquellos trabajos que se focalizan en zonas rurales?
3. Entre los diversos conceptos identificados, ¿cuál es el concepto de desarrollo local pertinente para esta investigación?

Si seguimos el ejercicio propuesto, notamos que la última de estas preguntas se cuenta entre aquellos aspectos que pueden ser resueltos en la etapa de exploración bibliográfica tendiente a la construcción pulida del objeto de investigación. No constituye entonces una pregunta de investigación propiamente dicha, es decir, que pueda guiar el trabajo de construcción de información primaria o búsqueda de información a través de fuentes secundarias.

El segundo ejercicio consiste en trabajar con un listado de términos para definir los verbos que utilizamos en la construcción de nuestros objetivos, sin perder de vista que precisar el alcance de la investigación es una de las muchas e importantes funciones que cumplen los objetivos en un proyecto. Retomemos el ejemplo 2 para mostrar cómo logramos convertir un objetivo que podría constituir el objetivo general de un proyecto en un objetivo específico. Para ello, se debe distinguir entre analizar y enunciar, definiciones que adapto del texto de Yuni y Urbano (2003, 71):

Analizar: Proceso mental consistente en descomponer algo identificando las ideas principales contenidas en un todo complejo y definir las relaciones entre ellas.

Enunciar: Exposición sintética breve y sencilla de los términos de una idea o cuestión.

El objetivo original «Analizar si estas investigaciones han realizado aportes a la concreción de políticas públicas y, en su caso, cuáles han sido» se transformó en «Enunciar las investigaciones detectadas que han realizado aportes a la concreción de políticas públicas».

Por último, trabajamos en la estructura lingüística implicada en la redacción de los objetivos (VERBO + VARIABLE + UNIDAD DE ANÁLISIS + CONTEXTO). Terminemos esta etapa con un ejercicio que podría suponerse inicial,

con el objetivo de forzar a los tesisistas a explicitar la variedad de variables o dimensiones, unidades de análisis o sujetos involucrados en el tema que los ocupa (los que muchas veces se hallarán implícitos) y a ubicarlos espacial y temporalmente.

En el ejemplo 1, uno de los objetivos propuestos se trabajó de la siguiente forma:

El objetivo inicial «Aportar tanto a los estudios sobre el manejo de la participación política de los actores en territorio, especialmente los jóvenes».

Aportar (VERBO) ...+... (VARIABLE)?? tanto a (UNIDAD DE ANÁLISIS 1) los estudios sobre el manejo de la participación política de los actores en territorio,...+... (UNIDAD DE ANÁLISIS 2)?? especialmente los jóvenes (VARIABLE o UNIDAD DE ANÁLISIS)?? + (CONTEXTO)??

Se transformó en dos objetivos:

1. Describir los factores institucionales implicados y el lugar en ellos otorgado a los jóvenes en los programas desarrollados por la Subsecretaría de Agricultura Familiar (SsAF) en la provincia de Mendoza durante el período 2009-2011.
2. Aportar recomendaciones a los estudios sobre la participación política y los programas en ejecución que permitan mejorar la participación de los jóvenes de las localidades en las que se insertan los programas.

Los tres ejercicios propuestos: (1) listar preguntas de investigación, diferenciándolas de aspectos aún poco explorados, (2) identificar adecuadamente el verbo utilizado en los objetivos para precisar efectivamente su alcance y (3) repasar la estructura lingüística empleada para mejorar la redacción de los objetivos; todos ellos nos permiten avanzar en términos de clarificar los aspectos constitutivos y las relaciones lógicas propuestas.

1.2. El segundo paquete de apartados: el estado de la cuestión

Comprensiblemente, el trayecto reseñado nos lleva al siguiente escalón: tratar el segundo paquete de los clásicos apartados: justificación, estado del arte, elaboración del problema, marco teórico e hipótesis (o cuales sean los rótulos que ellos reciban en los formularios a completar).

El primer escollo que se presenta consiste en diferenciar qué se entiende por cada uno de estos apartados. Las preguntas recurrentes son: ¿qué pongo

en los antecedentes y qué en el marco teórico?, ¿qué diferencia al estado de la cuestión o del arte del apartado «elaboración del problema»? ¿qué justifica una investigación?, ¿dónde van las hipótesis: al principio o al final del marco teórico?

Aquí es preciso retomar la noción de las funciones del texto del proyecto. ¿Respecto de qué debo persuadir a los evaluadores en este segundo paquete? Debo ser convincente acerca del adecuado manejo de la temática elegida, de las investigaciones precedentes y de la relevancia de la propuesta. En definitiva, debo dejar en claro cuál pretende ser mi aporte al campo de conocimiento elegido.

«Antecedentes», «estado de la cuestión» o «estado del arte»: todos ellos pueden ser los títulos que tiene el texto en que el evaluador pretende sondear las aguas y la profundidad en que navega la propuesta. Para elaborar este apartado, generalmente resulta indispensable profundizar la consulta de las distintas fuentes de información (documentales, informantes calificados, etcétera) con el objetivo de responder de manera tal que demos un manejo suficiente del campo temático y disciplinar seleccionado, acorde al nivel que se pretende (tesina, tesis de maestría, de doctorado, beca de investigación) en el proyecto. Para ello, debemos dar cuenta de los siguientes interrogantes: ¿quiénes han abordado la temática?, ¿desde qué perspectiva lo han hecho?, ¿cuáles son las principales conclusiones a las que han arribado?

Además, queda por decidir el modo en que presentaremos el resultado de esta búsqueda, pues, según la perspectiva teórica y la temática seleccionada, podemos escoger entre una amplia gama de opciones (exposición cronológica o temática, por corrientes o autores, entre otras).

A continuación, a modo de ejemplo presentamos una exposición que cruza el eje temático con el contexto de producción de los antecedentes.

Ejemplo 4

Tema

Competencias laborales y condicionantes de género en industrias de base agrícola en Mendoza.

Problema

1. ¿Cuáles son las transformaciones en los esquemas de percepción, intereses y estrategias que desarrollan las mujeres de distintas generaciones, para responder a las exigencias del mercado de trabajo en materia de formación y cómo se articulan con el modelo de «doble presencia»? El contexto espacial y temporal se circunscribirá al sector industrial de base agrícola en la provincia de Mendoza, desde la década de 1960 hasta nuestros días.

Antecedentes

Desde los estudios del trabajo, varias investigaciones del contexto latinoamericano desarrolladas por la Red Latinoamericana de Educación y Trabajo (RET) y por CINTERFOR/OIT aportan evidencias de que la revolución tecnológica, la regionalización creciente, las transformaciones en la naturaleza y la división del trabajo han generado tanto ventajas como desventajas entre las mujeres, acrecentando la heterogeneidad entre ellas. En algunos subsectores de servicios, las mujeres se están beneficiando de nuevas y mejores oportunidades, pero en el sector manufacturero, especialmente, la introducción de la tecnología de punta y de los sistemas de calidad las están relegando a un segundo nivel. Esto ocurre aun cuando se trata de ramas de actividad en las que ellas han sido siempre mayoría, dado que exigen alto nivel de calificación en áreas técnicas. Además, la tercerización las está relegando a las tareas o empresas de menor calificación. A modo de ejemplo, puede mencionarse la compilación de Novick y Gallart, «Competitividad, redes productivas y competencias laborales» (*Herramientas para la Transformación*, n.º 5, 1997). Por otra parte, algunas investigaciones en el contexto nacional que estudian comparativamente empresas que utilizan en especial mano de obra femenina, y en las cuales se observa la coincidencia del mantenimiento de una organización vertical y bajos índices de calificación, brindan un análisis muy detallado de la organización del trabajo que permite describir las estrategias empresariales en relación con la precarización del trabajo femenino. Además, en ellas se presentan las diferentes lógicas operantes y sus implicaciones para el trabajo y en particular para la división sexual de este (Novick et al.: «Nuevos puestos de trabajo y competencias laborales: Un análisis cualitativo en el sector metal-mecánico argentino», Oficina Internacional del Trabajo, Montevideo, 1998). Desde el campo de los estudios de la mujer, habida cuenta de que este sector está constituido por una mayor proporción de mujeres, aparece también una particular preocupación, por lo que se ha comenzado a tratar el tema a partir de la perspectiva de género (Stoller, R. «Sex and gender: on the development of masculinity and femininity». New York, Science House, 1986; Sullerot, E. *El hecho femenino. ¿Qué es ser mujer?* Barcelona, Argos Vergara, 1979; Scott, J. «El género: una categoría útil para el análisis histórico». Edición Alfons El Magnanim, 1990). Desde la perspectiva de las trayectorias ocupacionales, son escasos los antecedentes de investigaciones que indaguen sobre las estrategias de supervivencia y las percepciones sobre posibilitadores y obstaculizantes de la inserción laboral y de la capacitación. Sin embargo, podemos mencionar como antecedente en el contexto latinoamericano el trabajo de Tobar y Yáñez: «El trabajo se transforma. Relaciones de producción y relaciones de género» (Santiago: Cem Ediciones, 2004). Para nuestra provincia, algunos antecedentes, aunque incipientes, abren

un camino para el análisis del tema. Ellos son la producción del Programa Formujer y el trabajo de Perera, V.: «Prácticas de organización del trabajo y divisiones sexuales en la industria conservera del tomate en Cuyo», (III Congreso Latinoamericano de Sociología del Trabajo, Buenos Aires, 2000). Por otra parte, este equipo de investigación aporta investigaciones anteriores en estrecha relación con la temática, cuyas conclusiones contribuyen a iluminar de manera complementaria el presente proyecto. Ellos son: «La familia de los sectores populares: estrategias reproductivas en un contexto de crisis»; «Empleo, precariedad laboral y marginalidad: estrategias familiares frente a la crisis y situación laboral de las mujeres» y «El Sector Informal como mecanismo de supervivencia familiar»; todos dirigidos por la profesora Graciela Burgardt en el marco CIUNC- Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Universidad Nacional de Cuyo. La tesis doctoral sobre el tema «Juventud, educación y trabajo: Política y actores en la provincia de Mendoza en los 90», de Ma. Eugenia Martín (2006), y la de maestría, cuyo título es «Flexibilización, precariedad y modificación estructural del proceso de trabajo», de Teresita Izura (2006).

Acerca del capítulo «marco teórico», es justo destacar que resulta cada vez menos frecuente hallarlo bajo este título, sobre todo en los formularios específicamente vinculados a las ciencias sociales. Suele denominárselo «elaboración del objeto» o «formulación y fundamentación del problema» a investigar, y en él se integran otros apartados que hemos incluido en el primer paquete, como, por ejemplo, objetivos y preguntas de investigación. A pesar de ello, aún prefiero trabajarlos de manera separada, al menos en los momentos iniciales de la escritura del proyecto.

Elaborar este texto no es una tarea sencilla: supone construir el sustento teórico-metodológico de la investigación, es decir, implica analizar y exponer teorías, enfoques teóricos, investigaciones y antecedentes en general que se consideran válidos para sustentar teóricamente el estudio. Pero no solo escribirlo presenta dificultades, pues leer, tarea central en este momento de la elaboración del proyecto, tampoco es una actividad sencilla: exige un proceso de construcción de conocimientos sobre lo que ya sabemos (gracias a la experiencia y a lecturas previas) y poner en relación nuestras ideas con las de otros.

La consulta y resumen del material nos llevan a la construcción de un tercer texto. Solo durante el trabajo de incorporar esta lectura a nuestro mundo intelectual y afectivo estamos en condiciones de elaborar un escrito propio. Esta incorporación de nuevas ideas se produce a través de la comparación, de la crítica, la aceptación, el rechazo, la relativización, etcétera. Hay que aprender a expresar esa relación entre nuestras ideas y las ajenas, e incluso

cuando deseamos decir lo mismo debemos buscar nuevas palabras para hacerlo. Es la única manera de no condenarnos a repetir lo que dicen otros.

Si somos conscientes de que el propósito central de la revisión de la literatura es analizar y discernir si la teoría existente y las investigaciones anteriores sugieren una respuesta (aunque sea parcial) a la pregunta o preguntas de investigación que nos hemos propuesto, o bien proveen una dirección a seguir o a rechazar dentro del tema de nuestro estudio; entonces, la estrategia que guíe la lectura y la construcción de este apartado del texto será menos errática.

Habitualmente, propongo a mis alumnos el ejercicio de listar la bibliografía con la que están trabajando y ordenarla según su nivel de generalidad respecto del tema que les interesa, utilizando la conocida distinción entre teoría general y teoría sustantiva. A modo de ejemplo, sobre el vínculo formación-empleo entre los jóvenes, les solicito elaborar la siguiente clasificación:

Nivel epistemológico: Cosmovisión filosófica de la realidad: concepción general del mundo, de la realidad y de cómo se conoce.

Nivel de las teorías generales de la sociedad: Teoría de los campos (Bourdieu).

Nivel de las teorías sustantivas del área temática: Teorías sobre el vínculo educación-trabajo (teoría del capital humano, credencialismo, teorías de la reproducción, etcétera). Teorías sobre el Estado. Sociología de la juventud. Explicaciones sobre el desempleo juvenil, etcétera.

Luego les pido que elaboren otro listado de la bibliografía, en que la organización sea temática. Ambos ejercicios les permiten identificar los «baches» y la proporción entre los diversos tipos de textos que están consultando, para redirigir la búsqueda bibliográfica si es necesario.

Es preciso evitar demasiada generalidad y poca profundidad. Una buena formulación de este escrito no es aquella que contiene muchas páginas en las que se incorpora una gran cantidad de conceptos y proposiciones, sino aquella que trata en profundidad los conceptos directamente vinculados con el problema de investigación y los vincula de una manera adecuada.

Pues bien, este apartado es entonces un texto fundamentalmente argumentativo¹¹, que debe poseer una lógica interna coherente y propia, debe convencer a los evaluadores de que somos capaces de discernir entre diversas opciones y asumir una posición en el concierto del estado del arte

11 En este punto, les proponemos algunas indicaciones respecto de las particularidades de este tipo de textos, que trataremos en profundidad en el último apartado de este artículo.

que transmitimos en el apartado anterior. Para lograrlo, debe aportar a la lógica general del texto del proyecto y, sobre todo, a la construcción de las hipótesis o anticipaciones de sentido.

Las hipótesis o anticipaciones de sentido¹² cumplen varias funciones en una investigación, pero en el texto del proyecto, básicamente, le señalan al evaluador el estado actual de los conocimientos del autor sobre el tema y su capacidad para articular los aspectos teóricos y metodológicos de la propuesta. No ahondaremos en este punto (remitimos al capítulo de Tere-sita Izura en este mismo libro), simplemente señalaremos las principales recomendaciones y ejercicios que utilizamos.

De manera similar al trabajo con los objetivos, recurrimos a Yuni y Urbano (2003, 86) para reforzar la estructura lógica de las hipótesis y sus elementos (RELACIÓN/ES SUPUESTA/S + VARIABLE/S+ UNIDAD/ES DE OBSERVACIÓN + CONTEXTUALIZACIÓN). Esta tarea exige a los tesisistas volver a identificar y diferenciar las diversas unidades de análisis, dimensiones de la problemática y, especialmente, los niveles diferenciados de análisis.

Tal ejercicio transforma la hipótesis planteada (sí, generalmente en la primera versión de los proyectos nos encontramos con una sola hipótesis) en un sistema de hipótesis. Pareciera obvio que si partimos de varias preguntas y objetivos de investigación deberíamos proponernos varias respuestas (eso constituyen nuestras hipótesis: respuestas tentativas). A pesar de dicha obviedad, en el trayecto se van simplificando las ideas y se llega a la redacción de las hipótesis, no más enriquecidos por el pasaje de la lectura necesaria para la elaboración de los apartados anteriores, sino más cansados. Aquí hay que retomar el esfuerzo, incentivar nuevamente a nuestros estudiantes para resolver la propuesta metodológica atendiendo al principal desafío que planteamos al iniciar este texto: no simplificar al punto de terminar con proyectos «raqúiticos».

12 Yuni y Urbano (2003) plantean que en las investigaciones de tipo cualitativas, «cuando el investigador formula su problema de investigación y establece sus objetivos puede adelantar posibles respuestas a sus interrogantes, que luego guiarán su trabajo de campo en las fases iniciales. A estas conjeturas se las denomina supuestos o anticipaciones de sentido y con ello se quiere significar que cuando el investigador se sumerge en la realidad lo hace orientado por una serie de categorías y esquemas mentales» (Yuni y Urbano, 2003, 95). Con *anticipaciones de sentido*, queremos decir que cabe preguntarse por cuáles son los puntos de vista de los agentes sociales que llevan a construir sentidos y estrategias diferentes frente a la problemática seleccionada. Desde la perspectiva bourdieana, los agentes son a la vez clasificados y clasificadores, pero clasifican de acuerdo a (o dependiendo de) su posición en el espacio social (Bourdieu, 2000). Dichas representaciones pueden ser objeto de nuestras *hipótesis*, y cuando lo son, ellas toman esta denominación. Un excelente tratamiento del tema de las hipótesis y los sistemas de hipótesis puede consultarse en Samaja (1993, 236-238).

Para mejorar las conexiones lógicas y explicitar las relaciones planteadas, comenzamos a elaborar un cuadro lógico que, pese a su sencillez, se revela como una herramienta muy útil para visualizar estos aspectos. Su estructura es la siguiente:

Objetivos específicos	Hipótesis	Conceptos	Unidades de análisis	Técnicas de recolección/construcción de los datos	Estrategia de análisis
-----------------------	-----------	-----------	----------------------	---	------------------------

Sin duda, es en este punto del proyecto que fundamentaremos realmente la relevancia de la propuesta: ¿cómo vamos a resolver la construcción y el análisis de la información, de los datos? En definitiva, las hipótesis o anticipaciones de sentido en el texto del proyecto funcionan como bisagras entre el primer paquete y el tercer y último paquete: el metodológico.

1.3. El tercer paquete de apartados: la metodología

El tercer conjunto se refiere a los apartados de metodología, cronograma y factibilidad del proyecto. Aquí, además de atender nuevamente a la función de persuadir acerca de la relevancia, debemos prestar especial atención a la función de informar y describir lo planificado de manera detallada.

El apartado metodológico aparece en muchas ocasiones escasamente resuelto, pues en él suele argumentarse que la mayoría de las decisiones se tomarán de manera minuciosa una vez iniciado el trabajo de campo. Esto es habitual en los proyectos que se plantean en el marco de diseños de investigación emergentes, pero también es común en diseños más cercanos a los denominados tradicionales o clásicamente cuantitativos. El apartado metodológico solo resulta bien desarrollado cuando el investigador o tesista cuenta con una formación sólida o integra equipos en que la estrategia metodológica presenta un potente desarrollo y los proyectos consisten en replicarla en diversos contextos o casos de estudio.

El truco pedagógico que empleo en este momento es invertir la mirada, discutir con los alumnos sobre las estrategias de análisis que tenemos en mente y desde allí revisar todo el proyecto. En definitiva, se trata de planificar (cuanto sea posible) la construcción y el análisis de los datos con la intención de enfrentarlos a las restricciones tanto económicas como temporales para que puedan dotar a sus proyectos de viabilidad. En otras palabras, para que puedan convencer a los evaluadores acerca de sus competencias para

llevar adelante la investigación en los tiempos acotados y con los recursos realmente disponibles. En nuestro país, las tesis de maestría y doctorado son, en la mayoría de las ocasiones, esfuerzos unipersonales que no cuentan con financiamiento específico y que, al menos en los términos deseables, disponen de dos años como máximo para su ejecución.

Creemos firmemente que, para muchos, la posibilidad de que sus tesis no se transformen en una pesada carga depende de decidir las estrategias de análisis desde la formulación del proyecto, o sea, desde las etapas iniciales del diseño de la investigación (aunque ellas puedan ser efectivamente revisadas durante su desarrollo).

Además de los recursos y ejercicios revisados, para identificar las principales dificultades hemos elaborado con el equipo docente un documento denominado «Claves de corrección». Se trata de una sistematización de los aspectos en que nos centramos a la hora de evaluar el texto del proyecto y que entregamos con anterioridad a nuestros alumnos.

Una vez que han conseguido formular el proyecto de investigación, el siguiente ejercicio que les propongo a mis estudiantes es redactar el índice y la introducción de la tesis. Sí, el índice y la introducción antes de continuar con la investigación.

2. Un plan de escritura

Después del arduo trabajo que representa redactar el proyecto, y siempre que se haya conseguido una buena integración entre la reflexión teórica y el análisis empírico, el gran desafío es lograr que esa articulación se sostenga durante la investigación y logre plasmarse en el texto de la tesis¹³. Pero en la práctica, todavía persiste otra gran dificultad: que los capítulos iniciales y los finales de la tesis estén lógicamente y coherentemente interconectados, que no pierdan su «hilo conductor». Esta situación suele verse agravada cuando se extiende el requisito de acompañar la formación académica regular con la publicación parcial de los trabajos en el formato de artículos científicos. Elaborar el índice de ese futuro texto nos ayuda a planificarlo no solo en términos de contenido, sino también de extensión, pues nos hacemos conscientes de la proporción que otorgamos a cada tema. Asimismo, el índice facilita la identificación de aspectos aún poco tratados en la investigación y, ante todo, nos introduce desde el primer día en la tarea de escribir la tesis.

13 Existe muy variada bibliografía que puede ayudar en la redacción de la tesis, entre la que se cuenta *Cómo se hace una tesis*, de Umberto Eco (1992); *Cómo escribir bien en español*, de Graciela Reyes (1999), además de manuales de estilo y redacción, etcétera. La referencia completa de algunos de ellos se encuentra en la bibliografía.

El índice muestra la estructura básica del trabajo, lo cual se logra si cada título refleja adecuadamente el contenido de la sección que encabeza. Los títulos principales diseñan el problema teórico y metodológico; los secundarios, las subdivisiones de los temas principales. A continuación, les presento una primera versión y otra más avanzada (aunque no final) de un índice:

1) Primera versión

Título: «El enfoque de género en las políticas de formación y empleo para jóvenes rurales del departamento de Maipú, durante los años 1990-2012»

Introducción

Capítulos

1. Marco teórico: toma de posición teórica sobre la relación educación-trabajo; conceptos de juventud, ruralidad, género, trayectorias.

2. Trayectorias de formación educativa e inserción productiva de las jóvenes rurales y la vinculación entre ambas. Consideración del contexto espacio-temporal en el cual se desarrollan

3. Estructuras de significado de las jóvenes rurales acerca de su formación educativa e inserción productiva.

Conclusiones

Bibliografía

Anexos

2) Versión avanzada:

Agradecimientos

Introducción

Antecedentes

Capítulo 1: Marco teórico

- 1.1 La juventud rural: aproximaciones conceptuales
- 1.2 Discusiones relativas a un enfoque de género con perspectiva de derechos
- 1.3 Debates acerca de los vínculos entre juventud, ruralidad, educación y trabajo
- 1.4 Acerca de las políticas públicas
 - 1.4.1 Políticas públicas y juventud rural
 - 1.4.2 Las políticas públicas de formación y empleo
- 1.5 Síntesis del apartado

Capítulo 2: Estrategia metodológica

- 2.1 El problema de investigación
- 2.2 Diseño metodológico
- 2.3 Sobre el trabajo de campo
- 2.4 El proceso de análisis
 - 2.4.1 Documentos oficiales
 - 2.4.2 Datos cuantitativos de fuentes secundarias de información
 - 2.4.3 Entrevistas en profundidad a informantes clave

Capítulo 3: Sobre los métodos de análisis de las políticas públicas

- 3.1 Descripción general sobre diversos métodos de análisis de las políticas públicas de formación y empleo
- 3.2 Aproximaciones para una propuesta de métodos de análisis
- 3.3 Síntesis del apartado

Capítulo 4: Maipú, sus jóvenes rurales y las políticas públicas de formación y empleo

- 4.1 Breve descripción del departamento Maipú en términos geográficos, sociales, económicos y demográficos
- 4.2 ¿Quiénes son los jóvenes rurales de Maipú? Caracterización socioeconómica
- 4.3 Recorrido por las diversas políticas de formación y empleo dirigidas a varones y mujeres jóvenes rurales, implementadas en el departamento de Maipú desde el año 1990 a 2012
- 4.4 Los dispositivos a través de los cuales se implementan esas políticas, caracterización y análisis
- 4.5 Acerca de los sentidos y representaciones sobre los roles de varones y mujeres en las políticas de formación y empleo dirigidas a jóvenes
- 4.6 Síntesis del apartado

Conclusiones

Bibliografía

Anexos

Para ir refinando la primera versión del índice y llegar a la versión avanzada, el siguiente truco que utilizo es solicitar como ejercicio intermedio un índice analítico, es decir, que los alumnos escriban qué desean exponer en cada capítulo y qué función tienen estos en relación con los objetivos propuestos. Veamos un ejemplo correspondiente a otra tesis:

Ejemplo 5

Título: «Los agentes del proceso productivo del ajo en Maipú-Mendoza (2000-2010). Relaciones sociales y relaciones de producción»

Capítulo 2: Análisis del contexto económico de la producción de ajo

Este capítulo consistirá en realizar un análisis histórico de los datos que existen sobre la producción del ajo, no solo en el departamento objeto de estudio (Maipú), sino también en el resto de la provincia, desde el año 2000 hasta el 2010. Además se analizarán, históricamente, los datos de producción de ajo en el contexto nacional e internacional. El mismo se dividirá en tres partes: Datos provinciales, Datos nacionales, Datos internacionales. Se tomarán como base los datos producidos por los institutos y organismos provinciales. De esta manera se podrá observar qué posición presenta la provincia en cuanto a la producción de ajo frente al resto del país y al resto de los países exportadores. También se pretenderá mostrar el auge que ha tomado la producción ajera en los últimos diez años en la provincia de Mendoza. La bibliografía que se utilizará será la siguiente: [...]

La construcción del índice parece algo elemental; sin embargo, requiere de un esfuerzo de síntesis por parte del autor, ya que en muy pocas palabras debe lograrse identificar el tema tratado en cada caso, lo que supone avanzar en su conocimiento, es decir, avanzar en la investigación.

Por su parte, el ejercicio de la introducción de la tesis sirve, fundamentalmente, para señalarle al tesista que a partir de entonces comienza la escritura de un nuevo texto. Para redactar la primera versión de la introducción, se comienza por cambiar los tiempos verbales utilizados en el proyecto, esto

es, el tiempo verbal futuro, utilizado para exponer las acciones planificadas, cede su dominio al tiempo pretérito perfecto simple (pasado), pues lo que se busca en el texto de la tesis es dar cuenta de una investigación ya desarrollada. Más adelante, y al igual que la primera versión del índice, este texto sufrirá tantas modificaciones que será poco probable encontrar en la versión final vestigios del escrito inicial. Si así fuera, habrá cumplido su cometido, habrá fungido de apoyo y espacio donde transformar nuestras ideas y encontrar la forma de expresarlas.

3. El diseño de la investigación. Implicancias de una perspectiva relacional e histórica

En esta sección, profundizaremos en algunos tópicos vinculados estrechamente con la posición relacional e histórica, mediante la que se revaloriza la propuesta de la lógica dialéctica de la investigación, tal como señalé en las páginas iniciales y he venido sugiriendo a lo largo del texto. Me concentraré en las decisiones asociadas con la formulación del problema y las decisiones metodológicas; no ahondaré en la fundamentación teórica en un nivel sustantivo, simplemente por razones de espacio.

Trabajo en una línea de investigación cuyo objetivo a largo plazo es contribuir a la interpretación, comprensión y explicación de las condiciones (objetivas, pasadas, presentes y habitus) involucradas en la conformación y evolución de las relaciones entre sistema educativo, sistema productivo y Estado educador a nivel local, las cuales configuran la desigual distribución de oportunidades de acceso a la educación, a la formación y al empleo de los jóvenes en el gran Mendoza desde los noventa.

Ahora bien, diseñar una línea de investigación —no ya un proyecto de investigación— nos acerca a la noción de proceso de investigación planteada en las primeras páginas de este artículo. En efecto, ella implica tomar decisiones no solo respecto de la planificación y ejecución de los aspectos teórico-metodológicos de las actividades para resolver una investigación acotada, sino también ocuparse de situaciones concernientes a las rutinas institucionales, la obtención de fondos, la formación de recursos humanos; básicamente, de la coordinación de acciones con muy diversas personas en variadas instituciones.

La línea de investigación en la que estoy embarcada está integrada por varios proyectos, individuales y colectivos, a los cuales alimenta y de los cuales se nutre.

Parto de una perspectiva teórico-metodológica que permite abordar la complejidad de la relación entre juventud, educación, trabajo y políticas

como fenómeno social de carácter clasista e histórico concreto y además de carácter relacional, donde intervienen múltiples agentes agrupados en clases, intereses, percepciones y estrategias (Martín 2004; 2008).

De esta manera, se pretende construir en sucesivas aproximaciones un mosaico que brinde un conocimiento integral del fenómeno en estudio. Hasta el momento, he analizado en diversos proyectos financiados por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET): (a) la participación de los actores burocráticos en la conformación de las políticas públicas de formación y empleo en Mendoza durante los noventa (1999-2006); (b) la participación empresarial en dichas políticas (2006-2008); (c) las trayectorias educativas y laborales de los jóvenes en la vitivinicultura (2008-2010); y (d) la perspectiva empresarial y las tesis acerca del *matching* en el mercado vitivinícola (2011-2012). Actualmente, estudio las políticas públicas de formación y empleo entre 2000-2010 en Mendoza (2013-2015).

En suma, mi trabajo aborda la articulación de diversos elementos en la construcción social de las trayectorias educativas y laborales de los jóvenes, con especial énfasis en los grupos más desprotegidos, desde una posición teórica que pretende una mirada histórica, genética y relacional. Estos elementos son: (a) los cambios macrosociales en las políticas públicas y en el mercado de trabajo/empleo y sus implicancias en el lugar destinado a los jóvenes en dicho mercado; (b) el papel de las «intermediaciones» institucionales y relacionales asociadas al proceso de inserción educativo-laboral, desde la institución educativa hasta los centros de formación profesional, desde los servicios de empleo e intermediación laboral hasta las empresas; todos ellos inmersos a su vez en específicas configuraciones socioproductivas (sectoriales, territoriales, etcétera); (c) las características sociodemográficas individuales, las formas en que los jóvenes construyen los sentidos del trabajo y su vínculo con las anteriores «estructuras de oportunidades».

Uno de los argumentos centrales de este artículo es que resulta indispensable incorporar conscientemente las decisiones concernientes al análisis y la interpretación desde la formulación misma del tema de investigación propuesto. Si esta perspectiva produce interrogantes en distintos niveles, entonces es necesario involucrarse desde diversas estrategias y técnicas en la construcción y análisis de los datos.

El punto de vista teórico asumido es denominado por algunos estructuralismo-genético, propuesta conceptual del sociólogo francés Pierre Bourdieu, que busca abordar tanto la visión del agente social como sus estructuras condicionantes desde una perspectiva relacional e histórica. Esta perspectiva sostiene que el análisis de las prácticas sociales remite a la consideración de las estructuras sociales externas, así como también a la de las estructuras

sociales internalizadas, en sus dimensiones sincrónica y diacrónica, es decir, tanto en su génesis como en su momento actual. En este sentido, para dar cuenta de las prácticas, se utilizan los conceptos de campo, capital, habitus y estrategias, entre otros, con los que se busca captar tanto las condiciones objetivas pasadas y presentes como los esquemas de percepción y acción de los agentes en los fenómenos concretos.

Una concepción relacional privilegia las relaciones entre las partes constitutivas de un todo y no sus elementos. Desde esta perspectiva, lo social no existe en términos exclusivamente individuales, sino que está conformado a partir de las relaciones que las personas establecen entre sí. Por otra parte, al asumir una perspectiva relacional, entendemos que las relaciones sociales (objeto central de la investigación propiamente sociológica) son siempre relaciones de lucha.

Asumir un enfoque de la dinámica social histórico y relacional, entonces, implica no solo analizar estructuralmente las causalidades de los fenómenos, sino centrar nuestras preguntas en las relaciones sociales y no en los comportamientos de individuos aislados. Esta idea es retomada de una larga tradición estructuralista que identifica lo real con relaciones, por oposición al pensamiento sustancialista, visión común del mundo social que solo reconoce como realidades aquellas que se ofrecen a la intuición directa: el individuo, el grupo, las interacciones. Pensar relacionamente significa centrar el análisis en la estructura de las relaciones objetivas y subjetivas —lo que supone un espacio y un momento determinados— que condiciona las formas que pueden tomar las interacciones y las representaciones que los agentes tienen de la estructura, de su posición en la misma, de sus posibilidades y de sus prácticas.

En esta línea, retomamos la noción bourdeana de espacio social con la que se intenta reconstruir la red de relaciones presente en cada uno de los factores condicionantes de las clases, de modo de romper con el pensamiento lineal que le atribuye a la causalidad estructural de una red de factores un lugar central en la explicación. Ahora bien, cómo es esta estructura y cuáles son los factores o elementos de este campo social complejo y cómo se relacionan son preguntas que remiten al contenido que le otorgamos a dichas relaciones.

Sostengo que desde esta posición es necesaria una revalorización de las propuestas metodológicas que tienen como sustento la lógica dialéctica, precisamente porque la idea más importante que presenta es, como magistralmente expresa Juan Samaja:

la afirmación de que todo ente (todo «hecho» en el sentido de Wittgenstein) es ya un anudamiento inferencial. Todo ente, pese a la inmediatez con que se nos aparece, en tanto «sujeto», es en sí mismo un silogismo implícito: es en sí y por sí un movimiento en que se median entre sí tres momentos o dimensiones inseparables de él: una dimensión de universalidad; otra de particularidad y otra de singularidad. Más precisamente: lo singular de un sujeto emerge como un resultado de la unidad de sus diferencias («universal/particular»). Dicho de manera más precisa: su singularidad es la unidad de su doble determinación de ser un todo y, pese a ello, tener partes. «Unidad de la unidad y la diversidad» (1998, 121).

Esta forma de concebir lo real y, al mismo tiempo, reintroducir la producción del conocimiento científico en el mundo de la vida rescatando al sujeto de la ciencia, es decir, al científico producto y productor de su praxis, cantera de la cual nutre sus interrogantes y sus posibilidades de generar respuestas, resulta central. En términos llanos, todo hecho, todo sujeto, todo concepto, es un sistema complejo. Ahora bien, tal complejidad, lejos de apartarnos de la posibilidad de conocer, nos obliga a especificar las relaciones en ella implicadas y nos fuerza a explicitar a cuál de los diversos niveles de análisis van dirigidos nuestros interrogantes.

La línea de investigación que mencioné parte por conocer las condiciones objetivas que están presentes en la construcción del campo, para luego identificar cuáles fueron las políticas y sus resultados y, posteriormente, averiguar quiénes, cómo y por qué participaron en esta dinámica. En nuestra investigación, sostenemos que los recorridos de inserción laboral (aun de aquellos jóvenes con trayectorias socioescolares similares) están fuertemente determinados por la gestión de las políticas locales, por lo que se continúa indagando en las trayectorias de algunos jóvenes en una particular actividad productiva y en un particular contexto espacial y temporal. Estoy convencida de que en este nivel de análisis se despliegan las relaciones de poder, los mecanismos reproductivos y las estrategias de cada agente. Por todo ello, entiendo el campo de las políticas de formación y empleo como un espacio que participa de una formación social concreta (Mendoza), atravesada por conflictos, luchas e intereses. De esta manera, este planteo asume la necesidad de: (a) situar la construcción de las políticas de formación en el espacio social total, pero, además, (b) dar cuenta de su relación con el campo de las luchas que se juegan en torno a la definición de las condiciones de distribución y acceso a los conocimientos y saberes socialmente significativos y, en este sentido, (c) situar su participación en el campo de la conformación de las relaciones sociales; es decir, se interroga por las dinámicas de la reproducción de las estructuras sociales.

Ahora bien, a la posición expuesta añado un elemento ineludible. Hemos dicho que el objeto de una investigación —entendida como indagación metódica, pero flexible, que dé cuenta de la dialéctica tanto del pensar como de la realidad— parte de la existencia objetiva sobre la cual actúa el investigador (desde los puntos de vista teórico y práctico). Desde un punto de vista dialéctico, esto se realiza con vistas a la solución de un problema que revela los términos contradictorios de la realidad, lo que implica que la determinación del objeto desde una perspectiva dialéctica empieza cuando vamos precisando nuestro problema de investigación e identificando en él el estado actual, pero también un estado deseado.

Vamos ahora un poco más allá. Nuestra posición entiende que la investigación científica debe contener una gran dosis de compromiso con el cambio de las condiciones de vida, por lo que sostiene que para resolver el problema social que dio origen a nuestro problema de investigación hay que transformar las condiciones y prácticas que lo originaron o que lo reproducen. Entonces, es indispensable que los objetivos de una investigación científica comprometida con el cambio declaren directamente los nuevos conocimientos (teóricos o prácticos) que es deseable alcanzar para modificar el objeto y resolver el problema. En virtud de lo anterior, es fundamental preguntarse: ¿cuáles son los aspectos del objeto que deben abstraerse para lograr su conocimiento? O sea, ¿cómo concretamos o recortamos el objeto de manera que resulte claro cuáles son las facetas sobre las que debemos actuar para cambiarlo?¹⁴.

Pues bien, entre las varias aristas problemáticas que hemos planteado, identificamos: (a) muy poca información secundaria producida por los organismos públicos provinciales y nacionales, que no permite dar cuenta exhaustivamente de la situación educativa y laboral de los jóvenes de todo el territorio provincial; (b) una escasa disponibilidad de sistemas de información territorial para la formulación de políticas de formación profesional y empleo a escala local orientadas, sobre todo, a los grupos marginados del mercado laboral, y (c) una marcada desarticulación y segmentación tanto entre las políticas como entre los actores (públicos y privados).

14 En los últimos años se ha difundido la idea de que solo los métodos de la observación naturalista y participativa pueden utilizarse en investigaciones que pretenden comprometerse con el cambio de la situación problemática. Nosotros creemos que este nuevo monismo metodológico hegemónico presenta serias dificultades para articularse con los análisis e interpretaciones macrosociales dialécticos y, salvo raras excepciones (como por ejemplo el trabajo de Pierre Bourdieu y las líneas de investigación que se han abierto a partir de él en diferentes ámbitos), lo mismo ocurre respecto de la articulación con los enfoques que aspiran a integrar los aspectos micro y macro sociales. Algunos autores han denominado a este enfoque como el «método neo-positivista» en estudios cualitativos.

Cada uno de estos aspectos nodales ha dado lugar al planteo de proyectos de investigación y desarrollo en los que emprendemos colectivamente articulaciones con diversos actores¹⁵.

Actualmente, en el Observatorio Laboral del Instituto del Trabajo y Producción (ITP)¹⁶, trabajamos en la convocatoria y articulación, a través de acuerdos y convenios¹⁷, con el objetivo de contrarrestar la fragilidad de las instancias de diálogo locales detectadas en la tarea investigativa, para superar la intermitencia y el escaso diálogo formalmente institucionalizado entre los gestores del sistema educativo y los actores económicos en torno a la formación profesional y el empleo:

- a. generando en el IMD-ITP-UNCuyo un espacio permanente de discusión, articulación, negociación de intereses y construcción de información para la toma de decisiones sobre las políticas de formación y empleo destinadas a los jóvenes, y

15 Esta línea conjunta comprende varios proyectos:

1) Martín, M. E., Pol, M. A. y Burgardt, A. G. «Sistemas de información territorial como factor estratégico para el diseño de políticas de desarrollo local con eje en la formación profesional y el empleo. El caso de la vitivinicultura en la Provincia de Mendoza, Argentina». Premio UDUAL (Unión de Universidades de América Latina y El Caribe) de apoyo a la investigación, 2008-2009. Investigadora Principal.

2) Martín, M. E., Pol, M. A. y Dalla Torre, J. «Sistemas de información territorial, factor estratégico para el diseño de políticas de desarrollo local centradas en la formación profesional y el empleo. Características ocupacionales y estrategias laborales. La vitivinicultura. Maipú-Mendoza» (Segunda Parte). Proyecto PIP CONICET- 2010-2012. Directora.

3) Martín, M. E., Pol, M. A. y Dalla Torre, J. y otros. «Mercados de trabajo locales. La construcción de información para el diseño de políticas de formación y empleo orientadas a grupos segregados de la dinámica socioeconómica territorial en regiones vitivinícolas». Proyectos de Investigación Científica y Tecnológica (PICT) del Fondo para la Investigación Científica y Tecnológica (FONCyT), dependiente de la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica - Convocatoria 2012. (En evaluación). Directora.

16 Perteneciente a los Institutos Multidisciplinarios (IMD) de la Universidad Nacional de Cuyo.

17 Nos articulamos con la Dirección de Estadísticas e Investigaciones Económicas (DEIE), Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria (INTA), Instituto Nacional de Vitivinicultura (INV), Instituciones sindicales (SOEVA, FOEVA, UATRE) e Instituciones empresariales (COVIAR, Bodegas de Argentina, Bodegueros del Este), Ministerio de Trabajo y Seguridad Social de la Nación, Ministerio de Trabajo, Justicia y Gobierno de la Provincia de Mendoza, Dirección de empleo de la Municipalidad de Maipú, Dirección General de Escuelas de la Provincia de Mendoza (DGE), Dirección de Educación de Maipú, Área de Juventud de Maipú.

- b. dinamizando la conformación del Consejo Sectorial de Formación Profesional y la reactivación del Consejo Local de Formación Profesional, instancias prácticamente paralizadas luego de varios intentos (2004, 2007, 2010).

Con las acciones de transferencias desarrolladas hemos puesto en la agenda provincial tanto pública como privada la problemática de la información para la toma de decisiones en materia de formación y empleo. Pretendemos contrarrestar los efectos, en términos de condiciones de empleo e inclusión social, que los constantes procesos de segmentación por capacitación tienen sobre los oficios y los grupos que los ejercen (trabajadores «de menor calificación», mujeres y jóvenes). Para ello, es necesario:

- a. visibilizar la necesidad de construir una oferta que se dirija sistemáticamente a todos los niveles de calificación, acorde con la creciente multiplicación de diversos puestos de trabajo en las actividades económicas locales (entre ellas, especialmente la vitivinicultura). Así como también crear estrategias diferenciales para las diversas formas en las que esta actividad productiva se desarrolla en los variados territorios vitivinícolas, tanto en nuestra provincia como en otras zonas del país;
- b. ampliar los actores demandantes de información más allá del sector empresarial vitivinícola para incluir a los representantes de los trabajadores y a los organismos oficiales vinculados con esta actividad productiva;
- c. fortalecer los mecanismos institucionalizados para reconocer las competencias desplegadas por los grupos más desprotegidos y construir una oferta pertinente para el sector vitivinícola; y
- d. conformar un sistema articulado entre las diversas instituciones, que promueva su consideración en el conjunto de las estrategias de desarrollo socioeconómico en las regiones analizadas.

En síntesis, se busca contribuir a una mayor articulación entre la oferta de formación y las demandas empresariales y sociales sin caer en una visión adecuacionista del vínculo, lo que se espera impacte en el incremento, institucionalización y transparencia de la articulación público-privada. Potencialmente, ello produciría una disminución de los niveles de desocupación y del éxodo rural, y el mejoramiento de la calidad de los empleos ofrecidos a los sectores más vulnerables.

En términos de las estrategias metodológicas y técnicas utilizadas para la construcción y análisis de los datos, trabajamos tanto con datos secundarios

(provenientes de censos, de la EPH [Encuesta permanente de hogares] y la ECV [Encuesta de condiciones de vida], entre otros)¹⁸ como con información primaria proveniente de encuestas, entrevistas en profundidad, grupos de discusión e historias de vida.

Luego, sobre los datos resultantes de las encuestas empleamos análisis univariados, bivariados y multivariados clásicos, y para el análisis de los que proceden de técnicas conversacionales, clásicamente cualitativas, utilizamos una variedad de procedimientos formales, sistemáticos y lógicos para generar constructos, categorías, conceptos y establecer relaciones entre ellos, vinculados con la propuesta de la teoría fundamentada de Glaser y Strauss (1967). Las técnicas puestas en juego en una investigación como la propuesta no difieren sustancialmente de las de otros diseños en ciencias sociales; sin embargo, se distinguen tanto por las dimensiones de análisis seleccionadas como por las estrategias desplegadas en la interpretación.

En una primera instancia, para dialectizar el análisis debemos discernir en cada momento si las preguntas se refieren a la génesis o al momento actual, a la estructura o a la transformación de la situación, entre otras dimensiones y niveles de análisis. En esta línea, una importante herramienta operativa es la propuesta de los sistemas de matrices de datos, elaborada por Juan Samaja (1998, 147-193), que sintetizamos a continuación:

Una matriz de datos es un sistema traductor o interfaz entre el plano de lo conceptual y el plano de lo empírico. Cualquiera sea la investigación de que se trate, ella determina un grupo de matrices, como mínimo tres:

1. Una matriz central llamada «nivel de anclaje» (Na) para aludir a que la investigación dada ha decidido «anclar» en ese nivel, entre otros posibles.
2. Una matriz constituida por los componentes (o partes) de las unidades de análisis del nivel de anclaje, denominada «matriz de nivel subunitario» (N-1).
3. Una matriz constituida por los contextos de las unidades del Na o «matriz de nivel supraunitario» (N+1).

Este instrumento facilita la «manipulación» de los diversos niveles de análisis y la complejidad de las relaciones que los vinculan. Hace ya veinte años, Samaja nos presentaba la imagen que ahora podemos fácilmente reconocer en

18 Un análisis pormenorizado de estas fuentes de información puede consultarse en Martín, M.E. y Pol, M. A. (2012).

nuevas aplicaciones gráficas como Prezi¹⁹, con el cual vamos creando nuestra presentación mediante la asociación entre imágenes e ideas, al modo de una cámara que enfoca un gran cuadro y que luego puede transitar de un detalle a otro con zoom, crear giros de cámara, etcétera.

El concepto central que vincula la propuesta del sistema de matrices de datos con la lógica dialéctica consiste en que este sistema permite «moverse» en «esa constante intermediación por la cual se tornan observables ciertos conceptos teóricos al mismo tiempo que se transforman en conceptos teóricos ciertos estados de cosas observables» (Samaja 1998, 181). Así, podemos abordar la configuración de elementos que nos interesan desde diversos «puntos de vista». Entre las múltiples relaciones lógico-metodológicas «graficables», las más importantes son:

- a. que las variables de nivel inferior (subunitario) pueden funcionar como dimensiones (=ítems=subvariables) para construir indicadores que nos permitan conocer el valor de variables del nivel superior;
- b. que las unidades de análisis del nivel inferior pueden ser elementos componentes cuyos comportamientos se expresen como variables de nivel superior; y
- c. que las unidades de análisis de nivel superior pueden revestir (y con frecuencia lo hacen) el carácter de contextos relevantes de los niveles inferiores (Samaja 1998, 168).

Si se aplica lo anterior a las investigaciones comentadas, diremos que cuando nos enfocamos en las trayectorias educativas y laborales de los jóvenes, las características socioeconómicas que caracterizan a las localidades en donde residen o trabajan pueden constituir variables de un nivel supraunitario contextual, y sus características individuales (edad, sexo, nivel educativo, etcétera), variables de un nivel subunitario.

Sin embargo, si nuestro foco está puesto en la génesis que conforma las características de las políticas de formación y empleo, las trayectorias de los jóvenes constituirán las unidades de análisis de un nivel subunitario, y los procesos que conforman una particular forma de Estado nacional y provincial y sus múltiples variables, un nivel supraunitario. De otro modo, si nuestro foco está en las características asumidas por una particular configuración socioproductiva territorialmente anclada a una actividad central (la vitivinicultura), esta constituirá nuestra unidad de análisis del nivel de anclaje... y así sucesivamente.

19 Este programa ha ido paulatinamente reemplazando a Power Point. Otra forma de transmitir esta idea es recordar la película «Minority Report», dirigida por Steven Spielberg en el año 2002.

Como se habrá notado, he aludido frecuentemente a los términos «problemas», «dificultad» y «esfuerzo». Para finalizar, quisiera referirme a lo que resulta apasionante de la tarea de la investigación: encontrar siempre nuevos caminos, tal vez ya transitados por otros, pero incógnitos para uno. Desde el reconocimiento de las limitaciones de nuestras estrategias, es que estamos incursionando en la utilización conjunta del análisis de correspondencias múltiples, el análisis de redes sociales y el análisis crítico del discurso propuesto por Norman Fairclough sobre la base de una perspectiva cercana a la de Bourdieu. Este es un camino que apenas comenzamos a transitar (Martín y Pol 2008; Fairclough 2003).

Abordamos estas preocupaciones reconociendo que las políticas (dimensión central y relevante de la línea de investigación expuesta) son producto de las prácticas de diversos agentes sociales, individuales y colectivos, anclados territorialmente y social e históricamente conformados. Tales agentes poseen orientaciones políticas, intereses y valores que defienden, y a partir de los cuales construyen diversas estrategias. En consecuencia, la construcción de esquemas conceptuales y metodológicos que capten la dinámica local es todavía un camino en curso desde diversas ramas disciplinares.

Bibliografía

- BECKER, H. (2009). *Los trucos del oficio. Cómo conducir su investigación en ciencias sociales*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- BOURDIEU, P. (2001). *Las estructuras sociales de la economía*. Buenos Aires: Manantial.
- BOURDIEU, P., CHAMBOREDON, J. C., y PASSERON, J. C. (1999). *El oficio del sociólogo*. Madrid: Siglo XXI.
- CUBO DE SEVERINO, L. (2005). *Los textos de la ciencia. Principales clases del discurso científico*. Buenos Aires: Comunicarte Editorial.
- ECO, H. (1992). *Cómo se hace una tesis: técnicas y procedimientos de estudio, investigación y escritura*. Barcelona: Gedisa.
- FAIRCLOUGH, N. (2003). «El análisis crítico del discurso». En R. Wodak y M. Meyer (eds). *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona: Gedisa.
- GLASER, B. G. y STRAUSS, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine.
- HERNÁNDEZ SAMPIERI, R., FERNÁNDEZ COLLADO, C., y BAPTISTA LUCIO, P. (1999). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- MARTÍN, M. E. (enero-junio 2004). «La relevancia de una perspectiva relacional e histórica en la investigación sociológica sobre educación y trabajo». *Revista Estudios del Trabajo* 27: 27-56.
- _____. (2007). «Implicancias metodológicas de una perspectiva relacional e histórica». *Revista Confluencia Sociología* 3 (6): 291-316.
- _____. (2008). «Juventud, educación y trabajo: La dinámica entre estructuras y agentes burocráticos en las políticas de Mendoza». En *Premio a la innovación de las políticas públicas, tesis doctorales*. Secretaría de la Gestión Pública de la Jefatura de Gabinete de Ministros, Fundación CIPPEC, Buenos Aires.
- MARTÍN, M. E. y POL, M. A. (2008). «Análisis de redes sociales: una propuesta metodológica para el abordaje de fenómenos sociales desde una perspectiva territorial». V Jornadas de Sociología de la UNLP y I Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales «Cambios y continuidades sociales y políticas en Argentina y la región en las últimas décadas. Desafíos para el conocimiento social», Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. La Plata.
- MARTÍN, M. E. y POL, M. A. (2012). «Mercados de trabajo locales: los límites de la información para orientar políticas de formación y empleo en la provincia de Mendoza, Argentina». II Jornadas Nacionales sobre Estudios Regionales y Mercado de Trabajo. Red SIMEL (Sistema de Información del Mercado Laboral), junto con el Centro de Estudios en Gestión del Desarrollo Territorial Sustentable (CEGEDETS), Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional del Litoral.
- REYES, G. (1999). *Cómo escribir bien en español: Manual de redacción*. Madrid: Arco Libros.
- SAMAJA, J. (1993). *Epistemología y metodología. Elementos para una teoría de la investigación científica*. Buenos Aires: Eudeba.
- _____. (1998). «Análisis del proceso de investigación», material del curso taller de posgrado *Metodología de la Investigación Educativa*. Dirección de Educación Superior. Mendoza, Argentina.
- _____. (2004). *Proceso, diseño y proyecto. Cómo elaborar un proyecto sin confundirlo con el proceso ni con el diseño*. Buenos Aires: JVE.
- VALLES, M. S. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social: reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.
- VON WRIGHT, G. (1979). *Explicación y comprensión*. Buenos Aires: Alianza.
- YUNI, J. y URBANO, C. (2003). *Técnicas para investigar y formular proyectos de investigación*. Córdoba: Brujas.

SEGUNDA PARTE

Relatos: trayectorias del diseñador

Diseño de investigación social en educación

CRISTIÁN BELLEI¹

Resumen

Basándome en mi propia experiencia de desarrollo de investigaciones sociales en el campo de la educación, en este artículo describo y analizo cómo he abordado algunas de las decisiones clave al momento de diseñar los proyectos que dieron origen a esos estudios. En consecuencia, el presente texto es inevitable e incómodamente autorreferente: he tenido participación directa en todos los ejemplos y publicaciones a los que aludiré².

He escrito el texto pensando en alumnos de disciplinas de las ciencias sociales que deben hacer sus tesis, así como en investigadores sin mucha experiencia en diseñar estudios en este campo. No he querido en ningún caso asumir una actitud normativa sobre los temas; mi intención es eminentemente pedagógica y basada en la experiencia: se trata de compartir con otros la manera en que he trabajado, identificando los que creo que pueden ser algunos consejos útiles. El escrito tampoco pretende ser exhaustivo respecto a los componentes de un diseño de investigación, aunque creo haber cubierto un número razonable de ellos. Para seleccionar los temas, me he basado en mi propia experiencia como evaluador de proyectos y como asesor (formal e informal) de alumnos tesis; consecuentemente, he intentado poner énfasis en las que estimo que son las principales dificultades que he podido identificar. Por último, como espero que quede claro a partir de la

1 Como se desprenderá de la lectura del texto, debo en alguna medida todas las ideas aquí expuestas a los coautores con quienes hemos elaborado los estudios que cito, inocentes ellos —por cierto— de su presentación y desarrollo en este trabajo. Agradezco los comentarios y sugerencias de Paulina Ruiz, Mariana Contreras, Víctor Orellana y Manuel Canales, realizados a una versión previa del mismo.

2 Para evitar la reiteración desmedida, he puesto citas en el texto solo la primera vez que me refiero a algún proyecto o publicación en particular. En un par de ocasiones hago mención a textos no publicados, con el objeto de mostrar la versión interna de trabajo.

lectura, no pretendo que la elaboración de los diseños de investigación siga un camino unidireccional: ese modo en que luego se argumentan en los formularios y se describen en los manuales. Para elaborarlos, mi experiencia es en cambio la de un constante —si bien acumulativo— ir y venir desde las ideas generales hacia los detalles, y viceversa.

El artículo se divide en cuatro secciones. En la primera, trato lo que antecede a los diseños de investigación: las fuentes de donde surgen los temas que luego se estudian; en la segunda, me detengo en el proceso por el cual una preocupación o interés general se transforma en preguntas y objetivos de investigación; en la tercera, discuto con cierto detalle las que considero las decisiones más importantes al momento de elaborar un diseño de investigación, incluyendo las preguntas y objetivos, las hipótesis y varios componentes del diseño metodológico; finalmente, en la cuarta sección, comparto algunas experiencias y criterios sobre el proceso de trabajo que deriva en la producción de un diseño de investigación. Por cierto, el texto no tiene una sección de «conclusiones»; a cambio, comparto la lección cuyo descubrimiento es comparable con el hallazgo de un tesoro, con la esperanza de que los lectores también la asuman como criterio en sus futuros proyectos: «No se puede reparar en el análisis lo que se echó a perder en el diseño» (Light, Singer y Willet 1990).

1. La motivación: ¿de dónde surgen los temas de investigación?

La investigación social tiene sus cánones, sus reglas, sus tecnicismos. Desde que se elabora el diseño hasta que se lo implementa, y luego se transforma el producto en una publicación académica, estamos continuamente orientándonos por criterios de rigor que ayudan a aumentar la validez del conocimiento así producido. Es lo que hace de la ciencia un producto de una comunidad académica. Las reglas no las creamos nosotros, aunque de este modo todos contribuimos cotidianamente a su renovación y a su lento cambio. Cedemos parte de nuestra autonomía conduciendo nuestra creatividad y energía por una señalética que nos permite coordinarnos con los demás, apoyarnos en su trabajo y evaluarlo, y al mismo tiempo someter nuestras contribuciones al juicio de los otros. Sin embargo, en el origen podemos enfatizar nuestra autonomía sobre la decisión fundante: qué vamos a investigar, cuál es el ámbito de preocupación en que se situará el estudio. Considero de la máxima relevancia esta «etapa cero» de la investigación en ciencias sociales, porque nos obliga a pensar de dónde vienen las temáticas que decidimos estudiar. Por cierto, las «fuentes de inspiración» para la investigación social son múltiples, y el estudio académico (la revisión de literatura, el análisis

conceptual) es una de ellas. Con todo, no ha sido en mi caso ni con mucho la más importante: el origen de mis preguntas de investigación ha estado más en la calle, en mi experiencia de vida, que en las bibliotecas.

Mi primer estudio sobre educación lo hice hace veinte años, en 1993. Fue la tesis con la que me gradué de sociólogo en la Universidad de Chile. Desde el comienzo de su formación, uno sabe que al final del camino hay una tesis por escribir, pero no es raro encontrarse cerca del plazo para enviar la propuesta y no tener claridad sobre qué tratará. Yo al menos había decidido que sería en el campo de la educación, pero no mucho más. También quería estudiar las políticas educacionales, porque me interesaba el rol que el Estado podía jugar en hacer más equitativas las oportunidades educacionales. Con estos dos extraordinariamente amplios criterios en mente, sostuve una larga discusión con mi tutora de tesis, quien era una muy buena conocedora de las políticas educacionales en curso. Al terminar de repasar el catálogo de iniciativas, la decisión estaba tomada: estudiaría el programa de reconversión de liceos científico-humanistas (formación general) en liceos técnico-profesionales (formación vocacional). No era el más grande, no era el más importante ni tampoco el más conocido. Fue el que me motivó más.

Hacia fines de los años ochenta se había comenzado a hablar de la «crisis de la enseñanza media» en Chile. El asunto es bien conocido para la sociología de la educación: producto de una enorme expansión de su cobertura (que en Chile se inició en los sesenta), el liceo había dejado de ser una institución de elite y se estaba convirtiendo en una de masas, lo cual tensionaba el currículo, la organización y las prácticas de enseñanza, que seguían reproduciendo una cultura «academicista» preuniversitaria, profundamente extraña para los recién llegados. ¿Cómo se resuelve esa tensión? Hay varias alternativas. El primer gobierno de la transición a la democracia había encontrado una: ya que los pobres no irían a la universidad, el liceo tradicional no les serviría porque solo produciría «cesantes ilustrados» (esa era una expresión de la calle, no de las autoridades, pero era lo que estaba en el imaginario colectivo), de forma que era mucho mejor convertir esos liceos en establecimientos de formación técnica, que al menos capacitaran a sus alumnos en oficios que aumentarían su empleabilidad. La propuesta se argumentó centralmente en la demanda de las familias por una educación útil para sus hijos. Y ahí estuvo la clave de mi motivación. Cuando terminaba mi enseñanza básica en una escuela municipal del puerto de San Antonio, muchos de mis compañeros decidieron matricularse en establecimientos técnico-profesionales para aprender un oficio y así al menos «salir con un cartón» de la secundaria; a quienes ingresaban al liceo municipal tradicional les decían «los sin futuro». Yo sabía muy bien de lo que hablaba el ministro

de Educación y quise dedicar mi primer empeño científico a entender mejor las complejidades de una política educacional «progresista», que inadvertidamente consolidaba una visión social y académicamente estratificada de las oportunidades educativas (Bellei 1994, 1996).

Esta conexión con la vida me ha sido esencial para producir y sostener en el tiempo la motivación que se requiere para sacar adelante los proyectos de investigación, pues —vale la pena tenerlo claro desde el principio— llevar a cabo una investigación académica es mucho trabajo, es una empresa de largo aliento y una apuesta cuyo éxito no está jamás garantizado. Los momentos de duda, confusión y cansancio son frecuentes, por lo que en ocasiones es necesario inventarse las ganas de seguir adelante. La motivación intrínseca con el tema que estoy investigando es mi mejor argumento para desarrollar el proyecto de investigación. No está en los libros, sino que nace de las convicciones personales. Se trata de recordar, a fin de cuentas, por qué hago lo que hago: me dedico a la investigación educativa porque estoy convencido de que en la educación de los niños y jóvenes se juega algo importante de la justicia social; si no lo creyera, buscaría otro campo.

Frecuentemente me he visto interrogado por estudiantes que me preguntan por «un tema para hacer la tesis», como si se tratara de cartas que elegir de un mazo que yo debo desplegar. Siempre les hago la misma pregunta: ¿qué has hecho antes, en qué has trabajado, cuáles han sido tus intereses? Luego de unos quince minutos de conversación sobre sus vidas y sus ocupaciones anteriores, muchos de ellos me comienzan a mirar ansiosos, como preguntándose si yo recuerdo para qué era la reunión. Sin duda, cualquiera puede tomar la tesis como un momento para dar un giro a su carrera o como un trabajo más desconectado de su trayectoria personal, pero a mis estudiantes al menos les pido que no lo hagan antes de convencerse de que efectivamente no quieren recuperar nada de lo que han hecho como un punto de partida. Casi todos terminan encontrando la conexión.

Por supuesto, no hace falta haber tenido experiencias vitales con el objeto de estudio para motivarse con él; un involucramiento activo durante sus procesos de formación también ayuda mucho: trabajos, ensayos, foros, seminarios, que hayan sido los puntos de encuentro desde los que situarse en el campo que se quiere investigar. Pero es difícil partir desde cero, simplemente porque un profesor (o un jefe o un fondo concursable de recursos) lo propuso. Y no estoy hablando necesariamente (ni principalmente) de fuentes académicas de inspiración, ya que el trabajo profesional como practicante (tantas veces subvalorado por los científicos) puede cumplir esa función. En mi caso, lo ha hecho más de una vez: fue así como llegué a los estudios sobre eficacia y mejoramiento escolar.

El año 2000 marcó un punto de inflexión en el estado de ánimo de la discusión pública sobre educación en Chile. Durante toda la década de los noventa predominó un clima optimista, basado en la idea de que había un consenso nacional en torno a algunas políticas educacionales, que estas se estaban implementando con relativo éxito desde el gobierno y con el respaldo de la oposición. En 1996, el presidente Frei declaró la educación como «la definitiva primera prioridad del país», anunció su reforma educacional y el Congreso Pleno lo aplaudió de pie. Pero a mediados del 2000 el correo trajo malas noticias. La prueba internacional TIMSS (de la IEA), que evaluó el logro educativo en matemáticas y ciencias, mostró que el sistema educacional chileno producía resultados solo mediocres, y el tiro de gracia vino desde la prueba nacional SIMCE (del Ministerio de Educación), que sentenció que los aprendizajes alcanzados por los estudiantes chilenos no habían mejorado entre 1996 y 1999. La conocida inclinación maniaco-depresiva de los líderes de opinión y la prensa nacional hizo el resto: «Fracaso de la reforma», «despilfarro de recursos»; había que empezar todo de nuevo y en otra dirección (cada cual tenía la suya, claro). Las críticas comenzaron por las políticas y terminaron ya sabemos dónde: en los profesores. Después de todo, ¿no había un profesor en cada sala de clases que no estaba haciendo bien su trabajo? Rápidamente, se había alcanzado un nuevo consenso: los profesores eran los culpables.

Yo había pasado los seis años anteriores trabajando en el Ministerio de Educación para impulsar procesos de cambio y mejoramiento en los liceos y escuelas a lo largo de Chile, y había conocido de cerca a los profesores. Tenía claras sus limitaciones, pero también conocía su compromiso con los alumnos, sus ganas de hacerlo bien, las difíciles condiciones de su trabajo, la complejidad de su tarea. Si necesitábamos encontrar un culpable, me parecía que ellos no eran los primeros de la lista. La descalificación hacia los docentes era especialmente injusta cuando se apuntaba precisamente hacia aquellos que tenían la tarea más difícil y contaban con menos recursos: los profesores que enseñaban a alumnos de familias pobres. Pero, ¿no hay acaso profesores que a pesar de enseñar en condiciones muy adversas logran hacer avanzar significativamente a sus alumnos, aunque estos pertenezcan a familias de clase social baja?, y ¿cómo lo hacen? La literatura académica se había preocupado poco de esto en Chile: sabíamos mucho sobre el fracaso escolar, pero poco sobre el éxito. Por cierto, el conocimiento sobre los problemas es imprescindible para saber qué hay que arreglar, pero el conocimiento sobre el éxito puede ser muy útil para saber cómo hacerlo. Conjugando estas ideas —nada sofisticadas, como puede apreciarse— emprendimos en UNICEF un estudio sobre «escuelas efectivas en sectores de pobreza» (Bellei, Pérez, Racizinsky y Muñoz 2004). Nuestra motivación era, en buenas cuentas, dar una doble respuesta al clima

ambiente: reivindicar el trabajo de los educadores que se desempeñaban en condiciones difíciles y constituirlos en una fuente válida de aprendizajes para reencauzar las energías de cambio del sistema escolar chileno.

Por último, las convicciones políticas pueden ser un poderoso catalizador de la motivación personal para la investigación social, y tal fue la razón por la que me involucré en los estudios sobre segregación en educación. En 2006, los estudiantes secundarios chilenos salieron a las calles y luego se tomaron sus liceos para protestar contra «el sistema educacional de Pinochet», que ellos consideraban, entre otras muchas cosas, injusto. La protesta adquirió un carácter épico y se transformó en la mayor demostración social desde el retorno a la democracia: fue la «revolución de los pingüinos». Para procesar las demandas de los estudiantes y destrabar el conflicto, la presidenta Bachelet convocó a un Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación, conformado por representantes de múltiples sectores, incluidas organizaciones estudiantiles, universidades, actores sociales y académicos. El Consejo Asesor Presidencial debía, en seis meses, elaborar un diagnóstico de la situación de la educación, identificar los principales nudos críticos y proponer soluciones (si no consensuadas, al menos capaces de mostrar las alternativas existentes). En ese tiempo, yo me había recién incorporado a la Universidad de Chile como investigador, pero también trabajaba desde hacía varios años como especialista en temas de derecho a la educación en UNICEF, y fui invitado a ser parte del Consejo Asesor.

El trabajo del Consejo fue ciertamente muy intenso: con la presión de sentir al país escuchando y esperando las propuestas. A un ritmo semanal, en largas y apasionadas sesiones, un grupo enormemente heterogéneo analizaba y discutía los temas que consideraba más relevantes de la educación chilena. Entre los muchos asuntos que debatimos, uno que resultó ser bastante controversial fue el de la segregación social de los establecimientos educacionales. Algunos consejeros considerábamos que era un tema crucial; creíamos que la educación chilena era muy segregada y que la tendencia iba hacia una mayor segregación, y asociábamos este problema con el hecho de que muchas escuelas privadas financiadas por el Estado cobraban además un arancel a las familias y aplicaban un arbitrario sistema de selección de estudiantes, tanto en la admisión como durante la carrera escolar. Nosotros pensábamos que parte de la injusticia educativa que denunciaban los estudiantes encontraba en estos hechos su raíz. Pero algunos de nuestros interlocutores no estaban tan convencidos. Argumentaban que el problema no era la segregación, sino la calidad de las escuelas y que, en todo caso, no estaba demostrado que Chile tuviera un sistema escolar especialmente segregado (no, al menos, más segregado que sus ciudades) ni mucho menos que todo esto tuviera algo que ver con los cobros a

las familias y la selección de los estudiantes. Junto con Juan Pablo Valenzuela (un economista con quien trabajaba en la Universidad de Chile), nos vimos muchas veces argumentando hasta el límite de «la evidencia disponible» para persuadir sobre la relevancia de abordar la segregación escolar, la necesidad de la gratuidad de la educación y la prohibición de las prácticas selectivas de las escuelas. El debate no avanzó mucho más: desafortunadamente, no había estudios que hubieran dimensionado la segregación de la educación chilena ni investigado sus causas.

Al año siguiente, aprovechando las oportunidades abiertas por un fondo concursable del Ministerio de Educación, emprendimos la tarea: realizamos un estudio que midió el nivel y evolución de la segregación socioeconómica de la educación escolar chilena e identificó algunos de los principales factores asociados con ella (Valenzuela, Bellei y De los Ríos 2009). Fue al calor de los debates del Consejo Asesor que nos motivamos para hacer la investigación; pero para mí significó canalizar una antigua preocupación. Como parte de mi trabajo en UNICEF, desde fines de los noventa había escrito y realizado debates públicos e incluso una campaña comunicacional sobre el tema de la segregación social y académica de la educación chilena, considerada como una de las dimensiones relevantes de la inequidad (Bellei y Pérez 2000; García Huidobro y Bellei 2003; Bellei 2004a, 2004b). La motivación última venía de más lejos.

En fin, para algunos, los temas de investigación pueden ser el fruto creativo de su inspiración; para otros, la deducción lógica del estado del conocimiento de su área de trabajo; para mí, han sido principalmente fruto de una motivación sacada de convicciones políticas y experiencias personales. No tengo a quién culpar por ellos. Son mi personal apuesta sobre lo que justifica el esfuerzo que pongo en resolver los mil detalles que quedan por delante una vez que he decidido sobre qué será mi estudio.

2. Transformando las preocupaciones en objetivos de un proyecto

Las preocupaciones y motivaciones iniciales requieren de un cuidadoso trabajo para transformarse en objetivos de un proyecto de investigación científica. En mis conversaciones con alumnos tesisistas, he percibido que para algunos esta transformación es vivida como una pérdida: creen que están haciendo concesiones, que están sacrificando originalidad o, simplemente, que están «enredando» demasiado el asunto; les gustaría mantener su primera intuición como una especie de misión a perseguir a partir de un mandato interior. Imaginan que la ciencia se hace a punta de chispazos de inspiración artística. Estos alumnos tienen razón en preocuparse, porque frecuentemente me he

encontrado con otros (seguramente ellos también los conocen) que, en estados más avanzados de sus tesis, hablan de sus investigaciones como si no fueran suyas. Luego de las lecturas, discusiones con su tutor, talleres de tesis y comisiones evaluadoras, se encuentran con un documento que tiene su nombre en la portada y que les habla de problemas, hipótesis y objetivos que les son ajenos: sienten que la alquimia del diseño de investigación científica transformó su oro en hierro.

Sostener una perspectiva científica

La transformación de inquietudes personales en preguntas de investigación científica es un proceso particularmente complicado en áreas como la sociología de la educación, en que —por una parte— dada nuestra larga experiencia colectiva como alumnos, todos somos en buena medida expertos, y —por otra— muchas veces existe una consolidada conversación pública sobre la materia, frecuentemente formulada como «problemas que resolver». Más aún, en casos como el de Chile, en que por casi una década la educación ha estado bajo el fuego tanto de los medios de comunicación, las autoridades y tomadores de decisión como del movimiento estudiantil, y todos sus aspectos aparecen como deficiencias, en mi oficina he recibido a varios alumnos que quieren hacer su tesis sobre «el problema de la educación». Sin embargo, esta dificultad para sostener una perspectiva científica en la sociología de tal área se relaciona con una cuestión más de fondo, que tiene que ver con el mismo desarrollo de su campo disciplinario.

Desde que Durkheim lo estableciera a inicios del siglo xx, el estudio sociológico de la educación ha sido prácticamente el estudio de la educación institucionalizada en los modernos sistemas educacionales e implementada por sus organizaciones especializadas, es decir, escuelas, liceos y universidades. No estoy diciendo que esto haya sido bueno o malo, pero es como sucedió: nos hemos dedicado principalmente a estudiar «la educación» del mismo modo que la entienden los políticos, las familias, los alumnos y los docentes. Esto se explica porque el sistema educacional —en tanto institución social— consiste en una serie de actividades estandarizadas y recurrentes que cuenta con un propósito socialmente compartido y que ha pasado a convertirse en parte del «sentido común» sobre lo que es «educarse» en nuestras sociedades. Dicho de otro modo: la educación tiene objetivos definidos, en virtud de cuyo logro se establecen plazos, se movilizan medios y recursos, y también se determinan responsables —docentes, funcionarios, políticos—.

Así las cosas, no debe extrañar que la primera aproximación de los sociólogos interesados en este campo estuviera inspirada en la idea de contribuir a que el proceso educacional ocurriera de la mejor forma posible y naciera en las universidades, muy cerca de las escuelas de educación y los programas de formación de profesores; esa fue la era de la «sociología educacional». La pregunta sociológica tenía más bien un carácter normativo: había problemas educacionales que identificar y soluciones que ofrecer. La aproximación científica se fue consolidando hacia mediados del siglo xx y se expresó como nuevo consenso cuando sus practicantes terminaron por denominar «sociología de la educación» a este campo de trabajo. De hecho, algunos de quienes se dedican a la sociología de la educación expresan dudas sobre la conveniencia de que exista la educación institucionalizada, y muchos (quizá la mayoría) investigadores del área poseen una mirada fuertemente crítica y desencantada de los sistemas educacionales. En definitiva, los que investigamos en este campo de la sociología no tenemos la obligación de estar comprometidos con «mejorar» la educación: los «problemas de la educación» no son per se «problemas de investigación sociológica».

El hecho de que los problemas sociales no sean directamente problemas de investigación implica que tenemos que hacer un cierto trabajo para transformarlos en tales, y ese trabajo puede reordenar de manera importante los componentes de nuestros estudios. En el estudio sobre segregación escolar que cité, nuestra primera inquietud ponía el énfasis en la política de cobro de aranceles a las familias por parte de las escuelas privadas subvencionadas por el Estado (lo que en Chile se conoce como «financiamiento compartido») y reconocía que uno de sus efectos potenciales era la segregación de las escuelas. Dicho esfuerzo pudo haber derivado en un estudio sobre «el financiamiento compartido y sus efectos», y hubiera habido muy buenas razones para hacerlo. De hecho, era el camino más lógico desde la perspectiva de la política educacional. Sin embargo, tanto porque no se habían realizado estudios previos que estimaran el nivel de segregación escolar como porque metodológicamente era más conveniente plantearlo de este modo, el estudio fue diseñado como una investigación sobre la segregación escolar y su asociación con el cobro a las familias, literalmente:

El primer objetivo de la investigación será estimar el grado de segregación por nivel socioeconómico de los estudiantes entre las escuelas del país, así como su evolución en el tiempo; y el segundo objetivo será determinar si esta segregación educacional se asocia a la incorporación del sistema de financiamiento compartido, aplicado generalizadamente en la educación subvencionada a partir del año 1994 (Valenzuela, Bellei y De los Ríos 2009).

Más aún, en cuanto al segundo objetivo, la investigación derivó en un esfuerzo por indagar acerca de las diferentes causas de la segregación escolar en Chile (volveré luego sobre esto del lenguaje causal en los estudios), una de las cuales había motivado la iniciativa en su conjunto: el financiamiento compartido. Así, a partir de la revisión de literatura, especialmente internacional, tanto empírica como teórica, en el diseño original identificamos cinco potenciales conjuntos de causas: la segregación urbana, la libre elección de escuelas por los padres, las prácticas de selección de alumnos por las escuelas, el sistema de financiamiento público que no distinguía según el nivel socioeconómico de los alumnos, y el mencionado financiamiento compartido. Este simple cambio de perspectiva del estudio abrió para nosotros el amplio campo de investigación sobre segregación escolar, y en los años posteriores hemos continuado profundizando en sus diferentes manifestaciones (Valenzuela, Bellei y De los Ríos 2010; Bellei 2013a; Valenzuela Bellei y De los Ríos 2013). Actualmente, participo en un estudio sobre la racionalidad con la cual las familias eligen la escuela para sus hijos, dado que buena parte de la evidencia disponible apunta hacia la relevancia de las prácticas y preferencias familiares como un factor adicional en la producción de la segregación en educación (Bellei, Canales y Orellana 2013). Así, el trabajo científico me ha llevado no solo más lejos, sino en direcciones que probablemente no eran las más salientes cuando inicié el camino con motivaciones preponderantemente políticas.

El rol de la revisión de literatura

Una preocupación inspirada en convicciones políticas, experiencias personales o curiosidades intelectuales no es más que el disparador de un proyecto de investigación: queda todavía un largo camino para transformar esa intuición original en una pregunta de investigación que oriente el trabajo científico. Pero ¿cómo hacerlo? Para mí, es el momento de irse a la biblioteca. La revisión de literatura académica tiene, como espero mostrar, múltiples propósitos y acompañará el resto del diseño del proyecto, pero ocupa un lugar esencial en la tarea de canalizar mis vagas inquietudes hacia más precisas preguntas de investigación. En este proceso, son al menos tres sus aportes.

En primer lugar, sirve para conocer el saber acumulado en torno a mi «tema» de investigación. La manera intuitiva en que generalmente se le presentan a uno las inquietudes por un «tema» está demasiado cerca del sentido común como para tomársela completamente en serio y escribirla en piedra. A menos que seamos ya unos expertos en un campo académico particular (y casi nunca es el caso de un estudiante tesista o un investigador joven), lo

más probable es que ignoremos la mayoría —si no todo— el conocimiento científicamente producido, algo que constituye una omisión grave. Si existe algo como el avance de la ciencia, los que nos dedicamos a ella no podemos pretender comenzar cada vez desde cero. Sería interminable enumerar los errores basados en el desconocimiento: mi ignorancia me puede llevar a plantear preguntas básicas que ya están grosso modo respondidas o a especular sobre asuntos acerca de los que ya existe mucha evidencia.

Desconocer no es solo «no conocer», es también pretender que no se conoce. En mi rol de evaluador de proyectos de investigación y artículos científicos, siempre me ha resultado incomprensible la actitud descalificatoria que muchos autores tienen con respecto al trabajo de quienes les antecedieron. «No existen investigaciones previas sobre este tema» parece ser para muchos el argumento favorito, pues creen que así el atractivo de su proyecto aumenta exponencialmente; para mí, es una señal de alerta: la revisión de literatura parece no haber sido hecha. Por supuesto, la ciencia social tiene un enorme acumulado de preguntas originales esperando por ser investigadas, pero ellas serán mejor formuladas si se las proyecta a partir de lo que otros han aprendido. La clave está en reconocer que los «temas» sobre los que investigamos se vinculan y ramifican más allá de la manera particular en que a nosotros nos preocupan, y esas conexiones debemos conocerlas. La trampa usual de los que siempre hacen «el primer estudio sobre este tema» es definir «el tema» de una manera artificialmente restrictiva: «Voy a investigar sobre el modo en que los profesores chilenos perciben a alumnos inmigrantes talentosos en clases heterogéneas, en el contexto de una fuerte *accountability* externa... y seré el primero en hacerlo, por lo que no me pregunten mucho más». Pero ¿es que no se sabe nada sobre de la percepción que tienen los profesores de sus estudiantes ni sobre cómo los profesores abordan su trabajo en clases heterogéneas ni sobre las percepciones acerca de la población inmigrante ni sobre los efectos que la *accountability* externa tiene en las prácticas docentes ni sobre las percepciones de los profesores chilenos?

Conocer el acumulado de conocimiento científico que existe en relación con el asunto que queremos estudiar ayuda a tomar mejores decisiones de diseño, incluso cuando aparentemente la materia puede ser de interés secundario, como es el caso de las evaluaciones de políticas. La investigación evaluativa es un área de trabajo en sí misma; una de esas especialidades de nuestro oficio que pueden ser denominadas «investigaciones aplicadas», con orgullo para algunos (porque las ven como ciencia directamente útil), con desdén para otros (porque creen que no cuentan con mucho trasfondo teórico). Cuando se trata de evaluaciones de políticas o programas, buena parte de la relevancia del estudio se basa precisamente en la relevancia política de lo que se está

estudiando: si hay muchos recursos, si es una prioridad gubernamental, si hay grandes expectativas sociales puestas en ella, evaluar tal o cual política es muy importante. Esta aparente facilidad para argumentar a favor de un estudio evaluativo esconde un riesgo: muchos creen que se puede ir sin más al terreno a averiguar cómo ha estado funcionando el programa o a analizar los datos para estimar su impacto. Son estudios conducidos estandarizada y mecánicamente, y cuando se trata de evaluaciones de impacto, se los ha llegado a denominar estudios tipo «caja negra»: un insumo, mediante no sabemos cómo, produjo (o no) el resultado esperado. Aun en estos casos, la revisión de literatura y el marco conceptual del estudio es imprescindible: no basta decir «es la primera evaluación que se hace de este programa» y punto.

Más allá de las particularidades y complejidades del programa como intervención y proceso social en sí (que ciertamente también son importantes y a veces pueden ser ellas mismas la materia del estudio), la clave está en interesarse en el proceso sustantivo en el cual el programa se inserta con la intención de modificarlo. Por ejemplo, hace algunos años conduje una evaluación de impacto de una política educacional chilena, consistente en el aumento significativo de la jornada escolar de los alumnos y profesores, con lo que se pasó prácticamente de media jornada diaria a una jornada completa única (Bellei 2009). Durante la formulación del proyecto, me introduje en la literatura (principalmente de psicólogos educacionales) sobre la relación entre tiempo y aprendizaje. Descubrí un mundo, aprendí que es crítico advertir, entre otras cosas, que los alumnos —aún en situaciones compartidas— enfrentan diferentes restricciones de tiempo para alcanzar los mismos objetivos; que los docentes manipulan el tiempo escolar de diferentes maneras y median complejamente entre el tiempo oficial y el tiempo real de aprendizaje que ofrecen a sus estudiantes; y que, para esa evaluación en particular, descubrir el momento en el que el rendimiento —buscado con la extensión del tiempo dedicada a los procesos escolares— se hacía decreciente respecto de los logros de los alumnos era tan importante como difícil. En lenguaje de evaluación de programas, la relación entre la «variable independiente» (que era la política de extensión de la jornada) y el «resultado» (los logros académicos de los alumnos) se me había hecho bastante más compleja de lo que parecía a primera vista. Esto ayudó a definir mejor el momento en que era válido evaluar el impacto del programa, a indagar sobre efectos heterogéneos que podría tener en diferentes contextos y poblaciones escolares, y a relacionar de mejor forma las estimaciones de impacto con las observaciones de proceso. Había dejado de ser «solo» una evaluación de la política de jornada escolar completa, para convertirse en un estudio sobre tiempo y aprendizaje en el contexto educacional. Así formulados, los

estudios evaluativos no son solo «investigación aplicada», sino que pueden hacer contribuciones muy importantes al avance del conocimiento sustantivo sobre las materias de las que tratan.

Nuestros estudios no están en el vacío ni pueden formularse como si lo estuvieran. Al menos en mi caso, prefiero sentirme conectado con una larga tradición de ciencias sociales y considerarme como parte de una amplia comunidad —pasada y presente— de académicos interesados en conocer más sobre asuntos que nos inquietan a todos, antes que pretenderme el genio solitario completamente original.

Para volver al tema principal de esta sección, la revisión de literatura académica cumple además otra función en este camino que transita desde las inquietudes hacia los objetivos del estudio, a través de las preguntas de investigación: provee de teorías y conceptos que delimitan la materia con la que trabajaremos y la aproximación general que daremos al estudio. En otras palabras, precisan el lenguaje con que expresamos nuestras ideas y nos ayudan a insertarlas en marcos de referencia más generales sobre los asuntos a los que se refieren.

En ciencias sociales en general y en educación en particular esto es crítico, entre otras tantas razones porque nuestras denominaciones —muchas veces extraídas directamente de la vida social— tienden a ser imprecisas: llamamos de diferentes maneras a las mismas cosas y nombramos diferentes cosas con la misma palabra. En los textos literarios, esta es una virtud que provee belleza; en los académicos, un defecto que introduce confusión. ¿Es lo mismo «estratificación educativa» que «segregación educacional»? ¿qué queremos decir con «equidad educacional»? ¿cuál es la diferencia entre «educación pública» y «educación privada»? No cabe duda: debemos definir nuestros conceptos básicos.

La revisión de literatura especializada ayuda también a situar nuestro estudio en el marco más general de las discusiones teóricas en el campo y, por esa vía, nos permite mirar más lejos y situar nuestro trabajo en esa red mayor de ideas. Con esto quiero decir que entiendo la teoría como una herramienta de trabajo para orientar la investigación científica, tanto en su diseño como en la interpretación de sus resultados. En la sociología de la educación, para tomar el campo en el que me desempeño, esto implica conocer los grandes paradigmas que se han desarrollado (por ejemplo, funcionalismo, perspectivas críticas), luego las teorías más específicas que abordan un subconjunto más o menos acotado de fenómenos (por ejemplo, teoría de la modernización, teoría de la reproducción cultural) y, por último, las líneas de investigación empírica y el conocimiento que ellas han acumulado sobre los problemas que resultan más relevantes desde tal o cual perspectiva (por ejemplo, factores

de logro escolar, estudios sobre segregación escolar, el efecto de los pares en educación). Un puro posicionamiento declarativo en la macro teoría no es suficiente para sostener el diseño de una investigación, así como una mera síntesis de hallazgos de algunos estudios previos tampoco basta para orientar el trabajo. El diseño requiere ambos: mirada amplia y conocimiento de detalle.

Para ayudarme a articular estas ideas de tan diferente nivel de generalidad, considero particularmente útil el conocimiento de las teorías especializadas en dominios más reducidos de la realidad social, lo que Merton denominó «teorías de alcance medio». Ellas son el hábitat en el cual los proyectos de investigación se desenvuelven; ellas permiten conectar a Marx y a Durkheim con los asuntos de la disciplina y la discriminación en la sala de clases. Sin estos marcos conceptuales intermedios, los diseños están siempre entre el riesgo del empirismo miope y la especulación improductiva. Esta escisión entre la gran teoría y las atomizadas investigaciones particulares confunde y desorienta particularmente a los estudiantes que deben hacer una tesis, pero no los afecta a todos por igual. Muchos estudiantes de sociología han aprendido bastantes teorías, y veneran o desprecian a un par de grandes intelectuales con los que les gustaría discutir en su tesis, ya sea para demostrar que Marx sigue teniendo razón o para terminar de demoler a Parsons. ¡Pero no saben por dónde empezar! En cambio, muchos estudiantes de economía han leído una montaña de *papers*, están al día en el último hallazgo que demostró tal o cual cosa, y traen la base de datos donde encontraron las variables que les gustaría cruzar, pero apenas si han reflexionado sobre el significado y los supuestos de todo aquello. ¡No tienen claro hacia dónde van! Adentrarse en el conocimiento de teorías de alcance medio e intentar iluminar con ellas el estudio que estamos formulando es un buen ejercicio para salir del inmovilismo con dirección conocida.

Además, al menos a mí me reconforta no tener que comenzar desde cero cada vez. Antes mencioné el estudio «Escuelas efectivas en sectores de pobreza» que realizamos desde UNICEF a inicios de los 2000. La motivación original era una mezcla de reivindicación de los docentes e intento de incidir en la discusión sobre políticas públicas de mejoramiento escolar. Pero habíamos decidido hacerlo a partir de un estudio académico original, así es que nos dimos a la tarea de diseñarlo. Hasta ese momento ninguno de los investigadores había conducido un estudio similar, por lo que la revisión de la literatura científica nos proveyó de la mayor parte de nuestras herramientas conceptuales y metodológicas. Al poco andar nos vimos completamente inmersos en una línea de investigación que —a nivel internacional— había estado estudiando este fenómeno por un cuarto de siglo: la investigación sobre «escuelas efectivas y eficacia escolar». Yo había sido un lector solo

ocasional de este tipo de literatura, pero afortunadamente se trata de un área de investigación en que se han elaborado excelentes sistematizaciones del saber acumulado, algunas de las cuales nos resultaron de vital importancia en el diseño. Fue el estudio de estas investigaciones previas lo que nos ayudó a canalizar nuestras motivaciones político-educativas hacia preguntas científicas. De hecho, el concepto mismo de «escuelas efectivas» no apareció sino como consecuencia de este trabajo de revisión.

Para observar el tránsito desde motivaciones iniciales hacia preguntas y objetivos de investigación, es bueno comparar la manera en que formulamos el estudio en sus diferentes etapas. En nuestro primer plan de trabajo, explicamos la motivación inicial del estudio en términos de «¿cómo hacer para que los niños pobres alcancen altos logros escolares?» y definimos el objetivo del estudio como «observar y analizar qué hacen los profesores que trabajan en escuelas que han alcanzado —sostenidamente en el tiempo— altos logros académicos, trabajando con alumnos que viven en condiciones de pobreza». Más tarde, una vez comenzado el desarrollo final del diseño de investigación, ya habíamos codificado nuestro trabajo en términos más conceptuales: se trataba de realizar un estudio sobre «escuelas efectivas en sectores de pobreza» cuyo objetivo general era «describir cómo y comprender por qué algunas escuelas que trabajan en contextos sociales y económicos adversos alcanzan con sus alumnos logros de aprendizaje satisfactorios, identificando sus características claves en las principales dimensiones del trabajo escolar». Todo esto nos condujo más rigurosamente a definir el concepto de «escuela efectiva», lo cual nos obligó a (a) pensar en términos de logro, tiempo y contexto relevantes; (b) mejorar la articulación de los niveles escuela-sala de clases como focos de indagación, y (c) distinguir más claramente entre preguntas descriptivas y comprensivas insertas en nuestros objetivos. En términos personales, a mí me introdujo en el mundo de los estudios sobre efectividad y mejoramiento escolar, que sigue ocupando una parte importante de mi labor de investigación (Bellei, Valenzuela, Vanni, Treviño y Varas 2012).

La tercera función que la revisión de literatura cumple para mí en esta etapa inicial del diseño es proporcionar un conjunto de ejemplos concretos de estudios previos sobre los que inspirarse. Compañeros de oficio en otro tiempo y lugar se interesaron por problemáticas similares y —considerando sus recursos y restricciones— encontraron soluciones a más o menos los mismos problemas que nosotros enfrentamos: ¡hay mucho que aprender de ellos! Una lectura crítica de los estudios previos, no solo de sus hallazgos sino de su aproximación general, sus decisiones metodológicas, la manera en que formularon sus preguntas, la muestra y datos que usaron, la forma

en que los analizaron, es una fuente invaluable de ideas sobre posibilidades a considerar en el proyecto en construcción. Si el viaje de esta revisión nos lleva lo suficientemente lejos en tiempo o lugar, usualmente encontramos algún estudio que se vuelve paradigmático para nuestro trabajo y se convierte entonces en nuestro «modelo» en algún sentido relevante.

Es bueno precisar un poco esta idea. Dado que en ciencias sociales «la materia» que estudiamos nunca es la misma que la que estudiaron nuestros colegas en otro tiempo/lugar, a veces una «simple» réplica de un buen estudio tiene plena justificación. Puede ser para saber si y cómo lo que fue documentado en otro tiempo/lugar sucede en el nuestro: ¿cómo se compara la segregación escolar de los pobres en Chile con la de los negros en Estados Unidos —tan ampliamente estudiada?; o para observar fenómenos «equivalentes», pero en contextos muy diferentes, que pueden modificar sustancialmente su significado: ¿qué similitudes y diferencias tiene la elección de escuelas por parte de los padres en un sistema de mercado como el chileno comparado con otro principalmente estatal? Para responder este tipo de preguntas comparativas, de enorme interés académico y político, es necesario que nuestras investigaciones en alguna medida «repliquen» estudios que se han hecho en otros países. Pero esta réplica nunca es simple, ni mucho menos mecánica: una vez que hemos decidido hacer un estudio que sea sustantivamente comparable o que dialogue con otro, existe una innumerable cantidad de decisiones metodológicas y conceptuales que quedan aún por tomar para hacer viable y rigurosa la investigación.

En definitiva, el camino que lleva desde las motivaciones y preocupaciones originales hasta los objetivos definidos en el diseño del estudio es largo y es mejor recorrerlo acompañado. En esta sección, he puesto énfasis en la compañía que proporciona el conocimiento de la literatura académica relacionada con nuestro tema de investigación, en tanto paso esencial para precisar y formular académicamente nuestros intereses. Sin embargo, he mostrado que esta transformación es bastante más que un ejercicio de precisión gramatical: se trata en definitiva de poner a prueba nuestras intuiciones y estar dispuestos a dejarlas transformar por nuestra interpretación de la evidencia acumulada y orientar por las conceptualizaciones disponibles en nuestro campo de estudios. En el camino, la revisión de literatura nos ha provisto de materiales útiles para los demás componentes del diseño, algunos de los cuales abordo a continuación.

3. Componentes y decisiones clave en el diseño del estudio

En esta sección abordaré en términos más específicos algunas de las decisiones clave del diseño de investigación, sin intentar una revisión exhaustiva de todas ellas. El propósito es compartir algunos de los criterios aplicados en los proyectos de investigación en que he estado involucrado y que me han parecido útiles. Como explicaré en la sección siguiente, en los trabajos de diseño en que he participado, estos elementos se han desarrollado de un modo acumulativo, pero en ningún caso lineal.

Preguntas y objetivos de la investigación

El corazón de un diseño son la pregunta de investigación y los objetivos del estudio: toda la revisión de literatura no es sino un argumento para llegar a ellos, todo el instrumental metodológico no es sino una propuesta para alcanzarlos. Una buena, precisa y cuidadosa formulación de la pregunta de investigación y los objetivos del estudio se convierte en el eje en torno al cual los demás componentes se organizan. Mientras las preguntas de investigación expresan concretamente la indagación que pretendemos realizar, los objetivos son la traducción en términos del tipo de conocimiento que queremos producir al finalizar dicha indagación. Así, por ejemplo, lo formulamos en un reciente proyecto sobre mejoramiento escolar: la pregunta básica del estudio es «¿cómo algunas escuelas básicas chilenas han mejorado su capacidad para ofrecer más y mejores oportunidades de aprendizaje a sus estudiantes (en general y tomando en cuenta sus desempeños iniciales) en diferentes contextos sociales e institucionales?», y el objetivo general, en tanto, «traduce» esta pregunta en términos de «identificar y analizar las condiciones, factores y procesos asociados a trayectorias de mejoramiento de los logros escolares experimentadas por establecimientos de enseñanza básica en Chile durante la última década».

Existen muchas propuestas acerca de cómo clasificar los tipos de preguntas y objetivos de investigación en ciencias sociales; a mí me ha resultado particularmente útil un simple esquema en tres niveles (National Research Council 2002): preguntas descriptivas (¿qué sucede?), preguntas causales (¿qué hace que esto suceda?) y preguntas interpretativas (¿por qué esto sucede?)³.

3 Sobre estos asuntos, que se vinculan con el estatus epistemológico de las ciencias sociales, ha habido un intenso debate que ciertamente supera las pretensiones de este trabajo. Solo creo importante aclarar que mi visión de la «causalidad» en los estudios sobre educación no implica en modo alguno la creencia de que existan leyes universales sobre esta materia, ni tampoco factores que operen mecánicamente para producir resultados invariantes y con independencia de la subjetividad de los actores involucrados;

Es posible concebir esta clasificación como un esquema jerárquico de menor a mayor nivel de complejidad, aunque en la vida real de la ciencia social el conocimiento no se produce ni acumula secuencialmente en esta jerarquía: a veces ofrecemos interpretaciones de relaciones causales que no están bien demostradas, y muchas veces creemos haber encontrado vínculos causales de procesos que no están bien descritos. Ciertamente, no considero esto un defecto, sino una característica de nuestras disciplinas; pero debemos ser conscientes de ella e intentar contribuir desde diferentes aproximaciones a completar el relato que queremos contar sobre la vida social.

Las preguntas descriptivas buscan dar cuenta de las características, actividades y procesos asociados con los fenómenos que estudiamos; se trata «simplemente» de saber cómo son o han sido las cosas. Es el nivel más básico del conocimiento científico —en los dos sentidos del término: el de menor complejidad, pero al mismo tiempo el que sostiene el conjunto—. Si no tenemos claro cómo son las cosas, ¿cómo podemos conocer sus causas (o efectos) y comprender su ocurrencia? En nuestro estudio sobre escuelas efectivas, el primer objetivo específico fue eminentemente descriptivo: «Describir el trabajo educativo que las escuelas realizan con sus alumnos, tanto al interior de las aulas, como otras actividades complementarias eventualmente existentes, y el trabajo escolar que los alumnos realizan en sus hogares». De forma similar fue formulado en nuestro estudio sobre segregación escolar: «Estimar el grado de segregación por nivel socioeconómico de los estudiantes entre las escuelas del país, así como su evolución en el tiempo»; y lo mismo cuenta para nuestro proyecto sobre elección de escuelas, en que la primera pregunta de investigación fue: «¿Cuáles son las prácticas que desarrollan las familias de diferentes clases sociales y diferentes zonas de residencia como parte del proceso de elección escolar?».

Las preguntas descriptivas muchas veces adquieren un carácter comparativo: «¿Están más segregados socialmente los alumnos de enseñanza básica o media; los alumnos chilenos o franceses?»; y otras veces poseen un énfasis relacional: «¿Cómo se relacionan el capital cultural, el capital social y el capital económico que poseen las familias con sus prácticas de elección escolar?». También es importante notar que las preguntas descriptivas frecuentemente

al contrario, creo que las relaciones causales que podemos identificar en educación son contingentes al tiempo y lugar en que son investigadas, y que para producir una explicación satisfactoria debemos combinar un conocimiento del mundo subjetivo de los actores y de las circunstancias en que actúan. Estos temas son especialmente importantes en educación, donde los estudios comparados e históricos ocupan un lugar preponderante, así como también los estudios sobre factores predictivos de los logros educacionales.

buscan conocer el modo en que los actores sociales ven y entienden el segmento de realidad que estamos estudiando: «¿Cómo perciben los docentes chilenos que es valorada su profesión por diferentes actores sociales?»; «¿Cuáles son las racionalidades que sustentan y explican la elección escolar de las familias chilenas?». Aquí «explicar» es dar cuenta de las razones y motivos que los actores tuvieron para actuar como lo hicieron. Es decir, aun si tratamos de acceder a las percepciones, valoraciones, disposiciones de las personas, el primer nivel de nuestras preguntas de investigación busca describir ese mundo interno tal y como es reportado por ellas.

Las preguntas causales están en la base de muchos de nuestros proyectos de investigación, incluso más de lo que queremos reconocer. En su versión más simple, una pregunta causal quiere averiguar si un determinado factor tiene el potencial de provocar un determinado efecto, pero es más fácilmente formulada de la siguiente manera: «El cambio de dicho factor, ¿ha ocasionado cambios en otro que es considerado un resultado?». Valga un ejemplo: «Extender la jornada escolar, ¿aumentó los logros académicos de los alumnos?». El problema de este tipo de preguntas es que responderlas rigurosamente requiere condiciones muy particulares, que hagan posibles diseños de investigación adecuados para hacer inferencias causales válidas. Algunos han propuesto realizar diseños «experimentales» para responderlas, pero sabemos que aquellos tienen muchas limitaciones para investigar preguntas sociológicas relevantes; en vez, tanto en economía como en sociología, durante las últimas décadas se ha desarrollado bastante el campo de los «cuasi-experimentos» y los «experimentos naturales». La principal limitación de este tipo de estudios es que solo permiten indagaciones muy simplificadas de la realidad.

En efecto, regularmente en ciencias sociales las preguntas causales no apuntan solo a un «factor», sino a múltiples factores interrelacionados en procesos complejos; a su vez, tales procesos no derivan en un «resultado» simple, sino en la producción de un segmento completo de realidad social: «La introducción de una lógica de mercado en el funcionamiento de la educación, en el contexto de una acelerada modernización de la sociedad chilena, ¿produjo un cambio en la visión que las familias tienen de la educación?». En mi experiencia, estas preguntas así formuladas son muy amplias para orientar el diseño de un estudio en particular, pues más bien enmarcan un programa de investigación completo. Sin embargo, es este tipo de cuestiones el que quisiéramos averiguar con más frecuencia. Las preguntas a las que nos referimos se responden más adecuadamente mediante un conjunto diverso de estrategias metodológicas complementarias, las que acumulan evidencia de diferente tipo para producir un relato plausible sobre cómo un conjunto de condiciones y eventos dio origen a un fenómeno que queremos

explicar (como cuando decimos que los historiadores han identificado las causas de la Revolución francesa o los economistas han estudiado las causas del subdesarrollo en algunas regiones).

Muchas veces formulamos preguntas de tipo descriptivo porque no tenemos las condiciones ni los datos para formularlas de modo causal, como efectivamente quisiéramos. Entonces, escribimos: «La segregación urbana y el cobro de aranceles en las escuelas, ¿están asociados con la segregación escolar?», cuando realmente buscamos contestar esta otra interrogante: «¿Es la segregación escolar una consecuencia de la segregación urbana y los cobros de aranceles en las escuelas?». Más que jugar a los acertijos, creo que esto debiera quedar explícito en nuestros diseños, para mostrar cómo la teoría y la evidencia acumulada nos llevan a postular una relación causal, y argumentar que, aunque por esta vez no la podemos demostrar, consideramos nuestro estudio un paso en esa dirección. Fue lo que hicimos en el estudio sobre segregación escolar al que me he referido: produjimos evidencia longitudinal, evidencia a diferente nivel de agregación y para distintos tipos de escuelas, y realizamos análisis de regresión múltiple para diferentes submuestras que nos permitían distintos modos de control de covariables. Ninguna parte es por sí misma un «estudio causal», pero la acumulación de evidencia de diferente tipo permite avanzar el conocimiento en esa dirección.

Las preguntas interpretativas buscan comprender por qué las cosas suceden como suceden y, en ese sentido, buscan proveer explicaciones más complejas sobre los fenómenos que estudiamos. Una buena manera de pensar en preguntas interpretativas es intentar dar cuenta de las relaciones causales que creemos que existen entre dos fenómenos. Así, por ejemplo, hemos descrito la segregación social de las escuelas y hemos establecido que ella se explica en parte por las decisiones que las familias toman sobre dónde vivir y en qué escuela matricular a sus hijos; ahora, la pregunta es ¿por qué sucede esto?, lo cual supone un cierto grado de conocimiento sobre la segregación de las escuelas y sobre las elecciones de los padres que afectan la distribución de los alumnos entre ellas, pero es a partir de ahí que necesitamos describir con más detalle las múltiples mediaciones que llevan desde las acciones de los padres hasta la segregación de las escuelas, y también necesitamos conocer las razones, preferencias y restricciones que modulan la conducta de los padres de diferente clase social en relación con las escuelas de sus hijos. Comprender la relación entre las decisiones familiares y la segregación escolar implica resolver ese tipo de interrogantes.

Podemos extender este mismo ejemplo para mostrar que los mismos fenómenos que estudiamos son a veces el punto de llegada («efecto») o el punto de partida («causa»), cuestión que depende del modo en que formule-

mos nuestra pregunta de investigación. Para muchos, la segregación escolar es relevante porque es una manifestación de inequidad educacional; y en efecto, se ha encontrado que cuando los niños de familias pobres estudian en escuelas segregadas obtienen menores logros educacionales. Entonces, podemos formular así una pregunta interpretativa de este fenómeno: «¿Por qué la segregación escolar afecta los logros educacionales de los alumnos?». Ahora queremos ir desde la segregación hacia los aprendizajes de los alumnos, lo cual probablemente nos obligará a describir las condiciones diferenciales de las escuelas según la clase social predominante de sus alumnos, así como las prácticas de enseñanza y las percepciones que los docentes tienen de ellos en esos diferentes contextos, sin omitir las relaciones entre compañeros en escuelas de distinto nivel de segregación. Alguien pudo haber hecho un sofisticado estudio estadístico tipo «caja negra» para demostrar la relación causal que existe entre la segregación y los aprendizajes de los alumnos, pero (a mi juicio) hasta que no tengamos una teoría sobre cómo ocurre dicha relación en la realidad y suficiente conocimiento empírico para sustentarla, no se ha demostrado que dicha relación causal exista.

Ciertamente, en términos más generales, una teoría completa acerca de la segregación en educación supone contestar las preguntas descriptivas, causales e interpretativas que nos llevan hacia ella (cómo se produce) y que se desprenden desde ella (qué efectos tiene). La mayoría de las veces, situados en los límites de nuestros proyectos de investigación particulares, debemos elegir dónde situarnos: no podemos hacerlo todo de una vez. Como argumenté, dicha decisión debiera estar basada en buena medida en un sólido conocimiento de la investigación académica previa —no creo que existan reglas de jerarquía absolutas del tipo «proyectos de tesis doctoral no pueden ser solo descriptivos»—.

Hipótesis

Las hipótesis científicas son conjeturas informadas acerca de cómo creemos que suceden las cosas en la realidad; en los diseños de investigación, cumplen el propósito de orientar sustantivamente la indagación. En ese sentido, no se trata de simples suposiciones o especulaciones, sino de «predicciones» o anticipaciones sobre el objeto de estudio, que surgen —aunque con diferente grado de precisión y certidumbre— de las teorías y del conocimiento acumulado en nuestro campo, o bien por analogía con el conocimiento acumulado en otro campo de estudios. Sin embargo, la centralidad que tienen las hipótesis en los diseños es muy variable: en ciertos casos, pueden constituir el eje del diseño; en otros, pueden no estar

ni siquiera presentes. Me parece importante enfatizar esta idea, porque al respecto hay posiciones muy contrapuestas en la academia, que enfrentan a quienes trabajan preferentemente con análisis cuantitativos y a aquellos que lo hacen con cualitativos.

En el extremo, el proyecto completo puede haber sido diseñado para contrastar empíricamente una hipótesis. Antes mencioné un estudio que testó la hipótesis de que «a mayor tiempo escolar, mayor logro de aprendizaje», mediante una evaluación de impacto de la extensión de la jornada escolar en los liceos chilenos, y otro que indagó si «a mayor presencia de cobro de aranceles a las familias, mayor segregación social de las escuelas». El estudio en profundidad de un caso de particular interés también puede servir para contrastar una hipótesis ad hoc: «La penetración de la ideología neoliberal en las elites chilenas explica la ausencia de políticas de fortalecimiento de la educación pública en las últimas décadas en Chile». Es evidente que en este último caso no es por medio de un diseño experimental ni de sus sucedáneos que se puede indagar sobre la plausibilidad de la hipótesis, pero la dificultad del estudio es otro asunto.

En otras ocasiones, ciertas hipótesis subyacen en la construcción del proyecto de investigación, pero este no se diseña para testearlas, sino para profundizar en su conocimiento. Por ejemplo, en nuestro proyecto que buscaba «Describir y comprender el proceso de elección escolar de familias de diferentes clases sociales (i.e. clase alta, clase media, y clase baja)», la hipótesis subyacente (y extraída de abundante literatura académica) era que la clase social de pertenencia tiene una incidencia relevante en el proceso de elección escolar de las familias, pero no nos interesaba «testear» esta hipótesis o, más rigurosamente, como hubiera sido probablemente el estudio estadístico del caso: «descartar la hipótesis de que la clase social no tiene relación con las prácticas de elección escolar». En lugar de ello, solo queríamos profundizar en el conocimiento acerca de esa relación. Ciertamente, si al finalizar el estudio nos encontramos con que no descubrimos diferencias relevantes en la elección escolar por parte de familias de distinta clase social, tendremos que problematizar bastante nuestra hipótesis original; sin embargo, el estudio habrá valido igualmente la pena. En estos casos, muchas veces las hipótesis permanecen implícitas y aparecen en las argumentaciones del proyecto como un marco que proporciona razonabilidad a la pregunta de investigación.

Por último, otros estudios no están orientados por hipótesis, porque no hay base para ello. Esto se debe a que uno no desea anticipar lo que se encontrará en la realidad o simplemente debido a que el diseño de investigación no las requiere para sustentarse. Es el caso de muchos estudios de

carácter descriptivo: «Describir el trabajo pedagógico de los profesores de escuelas efectivas» o «estimar el nivel de segregación social de las escuelas chilenas» son objetivos de proyectos de investigación que no requirieron hipótesis para su diseño. Frecuentemente, los estudios de este tipo son planteados de manera exploratoria, de modo que las hipótesis se ubican al final y no al principio: una vez que descubrimos que la segregación escolar en Chile es mucho más elevada que en países en donde la educación escolar es gratuita, nos preguntamos si no estarán ambas cosas asociadas. A veces, los supuestos generales del proyecto se convierten en hipótesis más precisas al finalizar el estudio. Por ejemplo: estudiamos las prácticas docentes de escuelas especialmente efectivas, porque suponemos que lo que hacen los profesores en las aulas tiene «algo que ver» con los logros escolares de sus alumnos, pero muchas de las actividades que luego observamos ocurren de manera muy similar en casi todas las escuelas. Por tanto, se requiere un análisis muy detallado e informado para hipotetizar acerca de cuáles de las prácticas observadas permiten dar cuenta de la especial efectividad de dichas escuelas.

En mi discusión sobre las hipótesis, he procurado dar ejemplos tanto «cuantitativos» como «cualitativos» para mostrar que en ambas aproximaciones tienen cabida. Desde mi perspectiva, ambos tipos de análisis pueden ser conducidos sin hipótesis previas, pueden permitir contrastar hipótesis explícita o implícitamente formuladas, pueden contribuir a una mejor comprensión de hipótesis establecidas, y —finalmente— pueden producir evidencia para plantear nuevas hipótesis.

La aproximación general⁴

Una vez establecidos los objetivos del estudio, es preciso elaborar una estrategia para alcanzarlos. Pero antes de ir sobre los detalles (varios de los cuales serán solo enunciados en el diseño y se completarán al iniciar la investigación), es necesario determinar la aproximación general a adoptar. Considero muy útil la noción de «aproximación general» como un modo de definir lo esencial de la estrategia de investigación a seguir. En adelante, los

4 A lo largo del texto, pero especialmente en esta sección, hago alusión a metodologías de investigación específicas, tanto cualitativas como cuantitativas. Para los lectores que quieran profundizar en ellas, comparto las referencias que a mí me han sido más útiles en mi trabajo práctico: una aproximación general a los estudios cuantitativos y sus diseños prototípicos se encuentra en Shadish, Cook, y Campbell, 2002; una discusión actualizada y aplicada de técnicas avanzadas de investigación estadística, en Murnane y Willet, 2010; una visión general del diseño cualitativo se halla en Maxwell, 2005; y una explicación de los estudios de caso, en Stake, 1995.

componentes específicos pueden cambiar, pero la aproximación general no puede ser modificada sin alterar la naturaleza del proyecto. Es el camino que hemos decidido intentar por esta vez.

Adquirir cierta experiencia en una determinada aproximación general permite luego replicarla con algo más de soltura en esfuerzos similares. Por ejemplo, en 2006, elaboré un diseño cuasi-experimental para evaluar el impacto de la extensión del tiempo escolar en los logros académicos de los estudiantes de educación secundaria, que consistía en aplicar el método de doble comparación de muestras denominado «diferencia en diferencias» —en el marco de análisis de regresión múltiple—, aprovechando el hecho de que la incorporación a esta política había sido en cohortes secuenciales con lista de espera (Bellei 2009). Luego, en 2009, apliqué nuevamente un diseño cuasi-experimental con un enfoque similar para evaluar si las escuelas de Santiago que habían sido apoyadas por un programa de mejoramiento escolar implementado mediante asesores externos habían mejorado los logros de sus alumnos, pero esta vez el diseño —dado que no había diferentes cohortes— incluyó un método más sofisticado para identificar un grupo de comparación entre escuelas fuera de Santiago (*propensity scores matching*) (Bellei 2013b). Ciertamente, muchos otros elementos cambiaron, pero la aproximación general fue la misma en ambos estudios.

Además, existen ciertas aproximaciones generales que son enormemente versátiles, por lo que admiten su uso en investigaciones de diferente naturaleza. Tal ha sido mi experiencia con los estudios de caso. La investigación ya mencionada sobre escuelas efectivas realizada en UNICEF en 2002 fue mi primer estudio de casos: analizamos en profundidad catorce escuelas cuyos alumnos, de nivel socioeconómico bajo y medio-bajo, sistemáticamente habían obtenido resultados académicos altos; se trató de un estudio colectivo de casos. Este tipo de estudio nos pareció particularmente útil, porque buscábamos obtener una imagen global sobre cómo trabajaba cada escuela, a partir de las visiones parciales de los diferentes actores escolares y la combinación de entrevistas, observaciones y fuentes secundarias. Seis años después, junto a un equipo en la Universidad de Chile, realicé nuevamente un estudio de casos, pero esta vez los «casos» no eran escuelas, sino programas de apoyo a escuelas: instituciones expertas habían diseñado programas de mejoramiento escolar que implementaban en diferentes establecimientos de enseñanza básica, y nosotros queríamos averiguar qué tipo de procesos de cambio eran capaces de producir en sus participantes. Junto con estudiar las instituciones asesoras, tuvimos que estudiar muchas escuelas, aunque nuestra unidad de análisis no eran ellas, sino el programa en que participaban (Bellei 2010). Antes mencioné que actualmente participo

en un proyecto en que intentamos comprender mejor la racionalidad con la que las familias eligen la escuela en que educan a sus hijos; sin embargo, pensamos que esto puede variar sensiblemente según el contexto urbano y la clase social, razón por la cual hemos definido como «casos-zona» al espacio que combina una cierta geografía urbana y social, donde iremos a estudiar la relación entre las familias y la oferta educacional disponible (Bellei, Canales y Orellana 2013). Así, la naturaleza de lo que es «un caso» ha cambiado en cada proyecto, pero el interés por conocer y comprender la totalidad de estos objetos de estudio constituye la misma aproximación general.

La escala del estudio: la tensión entre extensión y profundidad

«Quien mucho abarca, poco aprieta» sentencia la sabiduría popular. Cuando se trata de proyectos de investigación, de mantener recursos y tiempo constantes, esta máxima es para mí un criterio rector. Confieso que no siempre la he respetado, pero me he arrepentido cada vez que el exceso de ambición y de optimismo me ha llevado a abultar más de lo recomendable los diseños.

El asunto de la escala del estudio se vincula con dos decisiones clave que se deben tomar en el trabajo de operacionalización del diseño: a quiénes vamos a estudiar (muestra) y qué aspectos de ellos vamos a analizar (focos de indagación, dimensiones o variables). Evidentemente, la aproximación intuitiva a ambas decisiones es simple e inevitablemente maximalista: «A todos los que podamos, sobre todo lo que encontremos». Afortunadamente, respecto de la primera pregunta (a quiénes estudiar) los métodos de muestreo han avanzado muchísimo, y tanto para quienes quieren realizar análisis cuantitativos como para quienes realizarán análisis cualitativos existen procedimientos que ayudan a minimizar el tamaño de las muestras («muestreo aleatorio» y «muestreo teórico», respectivamente). Así, hemos aprendido que la muestra no debiera ser «tan grande como alcance», sino «tan pequeña como se pueda». El problema es que estos procedimientos no sacian la curiosidad de quienes queremos siempre complicarnos la vida: no basta una muestra representativa solo de Chile; necesitamos que sea representativa de cada región, clase social y tipo de establecimiento escolar. ¡Y los números y el presupuesto se fueron a las nubes!

Respecto de la segunda pregunta —qué aspectos estudiaremos—, estamos aún más a merced de nuestra pasión por la exhaustividad: no existen reglas para reducir el número de focos de indagación y dimensiones a investigar. A primera vista, todo nos parece interesante y relevante, y luego de estudiar

más el asunto, la lista de lo interesante y relevante se ha expandido con nuestro mayor conocimiento, hasta llegar a detalles de cuya existencia no sospechábamos. Cuando me enfrento al trabajo de diseño, muchas veces hago el ejercicio de consultar a otros acerca de las dimensiones a estudiar; les entrego mi borrador inicial con un listado y les digo que me sugieran aspectos que crean que es importante agregar, así como otros que consideren poco relevantes y por tanto susceptibles de ser eliminados. El resultado es invariable: una enorme lista de cosas que sumar y nada que quitar. El maximalismo en esta materia se encuentra muy extendido.

La tendencia a hacer crecer el proyecto de investigación no está impulsada solo por nuestra curiosidad: los evaluadores de proyectos hacen su parte. Cuando se trata de fondos concursables, la estrategia de agrandar el proyecto aumenta sus probabilidades de ser aceptado o, al menos, mejor evaluado que otro «más pequeño». En el caso de los alumnos tesistas, quienes también dependen de otros que aprueben su proyecto, las comisiones de evaluación tienden a recomendar la inclusión de esto y aquello, sobre todo cuando los revisores, en lugar de llegar a un consenso en función del proyecto, más bien agregan cada uno su reclamo sobre «lo que no puede quedar fuera». El temor a no ser bien evaluado por falta de ambición, es muy grande.

El ideal de los estudios científicos es que sean rigurosos y relevantes, y debemos hacer todo lo posible para sostener ambos principios siempre. Desafortunadamente, los estudios que intentan abarcar demasiado (insisto, en relación con los tiempos y recursos disponibles) corren mayor riesgo de volverse poco rigurosos. Algunos proyectos de investigación consisten en sumatorias de intentos parciales de indagación, por lo que acaban convirtiéndose en colecciones de retazos que no permiten formarse ninguna imagen clara a quienes los leen. Por cierto, el peligro que acecha a los estudios pequeños muy focalizados es volverse poco relevantes, pero la relevancia de un estudio no está dada solo —ni principalmente— por su extensión. Así, creo recomendable evitar la tentación expansionista cuando amenaza al rigor: después de todo, ya tenemos el conocimiento de sentido común, que es amplio y poco riguroso.

En mi trabajo de diseño, he aplicado algunos criterios muy elementales para mantener el proyecto dentro de una envergadura manejable. Primero: mantener la conciencia de la tensión que existe entre profundidad y extensión, de modo que cada vez que estamos por aumentar cualquiera de ellas, nos forcemos a pensar si es posible reducir la otra (¡y a cualquiera que sugiera agregar algo, obligarlo a decir qué eliminaría a cambio!). Segundo: pensar cuál es el mínimo imprescindible de casos/temas a considerar para que el proyecto siga teniendo sentido en función de la pregunta de investigación

(los metodólogos cuantitativos llaman a esto «análisis de poder» del estudio), y desde ahí hacerlo crecer. Ciertamente, esto solo puede responderse mediante un buen conocimiento de la evidencia acumulada, para identificar muy bien los vacíos o para jerarquizar las cuestiones verdaderamente esenciales respecto de la pregunta. Tercero: diseñar el proyecto como «módulos» o componentes que, a pesar de constituir juntos un todo, también tengan sentido en sí mismos. Esto implica que, llegado el momento de la composición final del diseño, una forma simple de reducir su tamaño es eliminando alguno de sus componentes (y su respectivo objetivo específico): «La encuesta no es imprescindible», «los casos-zona pueden ser seis en lugar de ocho»... y el estudio sigue siendo esencialmente el mismo, aunque con menos extensión. Cuarto: pensar que no será el único ni el último proyecto de investigación que hagamos sobre ese tema. Muchos alumnos de doctorado necesitan convencerse de esto, porque de algún lugar sacaron la idea de que la tesis doctoral, en lugar de ser el puntapié inicial de un juego que está por venir, es la obra cúlmine de sus vidas académicas. El trabajo que hagamos en uno de esos módulos descartados no será tiempo perdido: luego puede convertirse en otro proyecto de investigación que continúe o complementa aquel del que fue excluido.

Información y análisis

Los elementos esenciales que completan el diseño son la anticipación del tipo de información que se contará sobre los casos/aspectos incluidos en la muestra y el modo en que dicha información será procesada y analizada para lograr los objetivos del proyecto. En mi trabajo como evaluador de proyectos, algo que no deja de sorprenderme es la gran cantidad de diseños que parecen desvanecerse cuando llega el momento de los datos: entonces todo queda en una bruma poblada de frases genéricas, promesas y declaraciones de fe. Es cierto que los proyectos conservan una buena dosis de incertidumbre, pero esto no implica que el viaje hacia los datos sea un salto al vacío. Aun cuando se entienda que todo esto puede cambiar posteriormente, una buena descripción de la información que se pretende usar, de cómo se la conseguirá y conducirá su análisis son muestras de que el investigador ha reflexionado sobre su estudio y constituyen indicios de que posee la capacidad para sacarlo adelante o, al menos, sabe en qué consiste hacerlo.

Algunos estudios proponen usar información ya disponible, lo que es una práctica más común en aquellos que pretenden analizar información estandarizada. En efecto, en el campo de la investigación sobre educación, existe una enorme cantidad de bases de datos, que sin mucho esfuerzo, se pueden

conseguir para la investigación académica. Sin embargo, es completamente insatisfactorio, a mi juicio, que en el diseño no se anticipe más que: «Para ello usaré la base de datos SIMCE». Muy por el contrario, el investigador debe demostrar que conoce en detalle la base de datos que desea utilizar, sus fortalezas y limitaciones. Más aún, debe argumentar por qué es una base de datos que satisface los requerimientos de su pregunta y objetivos de investigación, definir las variables que manejará, proveer estadísticas descriptivas básicas, mostrar que los casos con información disponible son suficientes y describir la estrategia de análisis estadístico que va a emplear. En otras palabras, el investigador debiera haber trabajado previamente con la información disponible para confirmar la viabilidad de su propuesta.

Otros estudios producirán su propia información. En estos casos, no se puede conocer por adelantado con tanto detalle la información que se analizará, pero esto no exime al investigador de anticiparse a los desafíos que presentan los datos. Al contrario, en cierto sentido el desafío de diseño es mayor: se debe proponer un modo de seleccionar la muestra a estudiar (lo que en muchos casos puede implicar diferentes tipos de personas y contextos) y un plan para llegar a ella, proponer los instrumentos y técnicas con que se obtendrá la información, especificar los focos de indagación que se cubrirán con cada instrumento, explicar cómo se procesará la información primaria y detallar los procedimientos de análisis a aplicar sobre el material recolectado. Mucho más que un «realizaremos entrevistas y grupos focales» general.

Como se ve, en ambos casos la noción general es la misma: anticipar cuanto sea posible los diferentes desafíos de la recolección y análisis de la información para así proveer en el diseño una cierta imagen global completa del estudio. Cuando converso con alumnos tesis, dado que la mayoría no tiene mucha experiencia previa en investigación social, les sugiero que hagamos este ejercicio anticipatorio lo más concretamente posible, de modo que descubran si «se ven» ellos mismos en todas las etapas que implicará el diseño que están prefigurando. Esto, al menos, ha servido para que alguno descubriera que necesitaba tomar clases en SPSS, y otro, que no se sentía seguro de poder conducir una entrevista grupal con profesores. Hacerse una imagen del estudio en etapas avanzadas de desarrollo ayuda luego a explicarlo mejor al lector, a mostrar su viabilidad, a anticipar sus obstáculos, todo lo cual hace más plausible la propuesta.

Finalmente, la eterna disputa acerca de qué es más adecuado: utilizar números o palabras. Como se sabe, el debate entre estudios cuantitativos y cualitativos ha dado para innumerables tratados y apasionadas disputas, que por supuesto no pretendo aquí resumir ni comentar; solo diré un par de ideas elementales que he procurado sostener en mis trabajos de investigación.

En primer lugar, lo cualitativo y cuantitativo no está en la naturaleza de los fenómenos que estudiamos, sino en la aproximación analítica que hacemos a ellos: se pueden hacer cálculos estadísticos de textos y observaciones, así como análisis cualitativos de distribuciones estadísticas. La pregunta que debemos hacernos es por medio de qué tipo de procesamiento sacamos más partido a la información con que contamos y podemos responder de mejor forma la pregunta que nos hicimos (por cierto, la mayoría de las veces contar palabras en un texto o reflexionar sobre una distribución estadística me ha parecido un desperdicio de información). Se trata, para mí, de un asunto pragmático, no de principios.

En segundo lugar, los mismos fenómenos pueden ser estudiados mediante aproximaciones cuantitativas y cualitativas, y es deseable que así sea. Como ya indiqué, preguntas descriptivas, causales o interpretativas pueden ser abordadas desde análisis cualitativos o cuantitativos. Esto implica que el análisis presentará ciertas fortalezas y ciertas debilidades (que tienden a ser inversamente análogas), lo que restringirá el tipo de conclusiones que el investigador pueda extraer en uno u otro caso. En general, cuando escribimos nuestras preguntas y objetivos de investigación, ya tenemos claro si las abordaremos desde tal o cual perspectiva, porque las formulamos conociendo el conjunto del diseño; pero en muchos casos —ajustando mínimamente la terminología— es posible justificar una aproximación cualitativa o cuantitativa. A mi juicio, la decisión depende de otras consideraciones que ya he discutido: cuál es el propósito final del estudio, cuáles son los principales vacíos de conocimiento, qué tanto costará conseguir la información requerida... y, por supuesto, las preferencias y habilidades del investigador.

Por último, si bien es ideal combinar análisis cualitativos y cuantitativos, no creo que exista una lógica secuencial preestablecida para ello que obligue a ir de lo cualitativo a lo cuantitativo o viceversa. He participado en estudios en que hemos procedido en ambas direcciones. Los análisis cualitativos pueden proveer descripciones a partir de las cuales se formulan hipótesis que después son testeadas mediante procedimientos estadísticos, o bien pueden relevar fenómenos cuya distribución en la población resulta luego de interés averiguar; en ambos sentidos, los análisis cualitativos preceden a los cuantitativos. Inversamente, estos últimos pueden demostrar la existencia de una relación sistemática entre dos variables, pero son posteriormente análisis cualitativos los que nos explican cómo y por qué dicha relación ocurre y se mantiene en el tiempo. Nuevamente, es el conocimiento profundo del campo de estudios así como los propósitos particulares de la investigación en curso lo que permite decidir cómo combinar ambos tipos de análisis. Más aún, dado que es bastante común que los investigadores

tiendan a especializarse en estudios cualitativos o cuantitativos, este es otro argumento para sostener una concepción comunitaria de la actividad científica: la propuesta cualitativa puede argumentarse sólidamente como un intento por complementar los hallazgos cuantitativos y viceversa, en lugar de pretender sostenerse en la descalificación de la alternativa.

4. El trabajo de hacer diseños de investigación

Seguramente, la investigación social sería diferente si antes de comenzarla no hubiera que formatearla como «diseño de investigación». Los proyectos tienen básicamente el doble propósito de convencer a otros de que nuestra idea vale la pena (considerando dinero, recursos, tiempo que proponemos invertir en ella) y de que somos capaces de llevarla a cabo. Esos «otros» son típicamente nuestra comisión de evaluación en la universidad o los evaluadores de un fondo o institución que financia estudios. Si no nos interesara conseguir un grado académico o recursos para hacer nuestro estudio, probablemente escribiríamos documentos básicos de reflexión y organización mucho más laxos, cuyos lectores seríamos nosotros mismos y nuestros compañeros de equipo. En esta sección final, comentaré brevemente tres aspectos referidos al proceso de trabajo que aseguran que tengamos en la mano nuestro proyecto de investigación antes de que venza el plazo: el equipo, el proceso y el documento.

En primer lugar, el equipo de trabajo. Como mencioné, considero muy importante la noción de que la ciencia es una empresa colectiva y creo imprescindible que nos tomemos en serio lo que otros han producido antes que nosotros. Pero la naturaleza colectiva del trabajo científico tiene otra dimensión: no soy el autor exclusivo de ninguno de los proyectos de investigación que he desarrollado. Lo más «solitario» fueron las experiencias de estudiante tesista, pero aún en estos casos mis tesis de pregrado y posgrado hubieran sido mucho más defectuosas de no ser por la enorme contribución de mis profesores tutores y otros académicos a los que informalmente consulté, con quienes discutí no solo los asuntos más generales, sino también muchos detalles. Todos los estudios que he realizado han sido aventuras colectivas desde el diseño.

Mi experiencia es que los equipos de trabajo son esenciales. Ciertamente, los equipos deben compartir la pasión por la preocupación que origina el proyecto, pero poco más es necesario: la diversidad es la riqueza. En los equipos en que he participado, han compartido y discutido «de igual a igual» investigadores de larga experiencia y novicios. También ha sido muy frecuente reunir personas que trabajamos en diferentes instituciones o unidades dentro de la misma institución: es sorprendente cómo los espacios

institucionales nos modelan y lo poco conscientes que somos de ello. Por último, la diversidad más importante en esta materia: constituir equipos multidisciplinarios. He trabajado intensamente con sociólogos, economistas, antropólogos, psicólogos y profesores, y estoy convencido de la ganancia que significa para los proyectos traer a la mesa esta diversidad de perspectivas, de tradiciones académicas, de instrumental metodológico. Los estudios en que he participado son difíciles de clasificar en la taxonomía de las disciplinas, porque lo que ganaron en diversidad lo perdieron en identidad disciplinaria. Son investigaciones sociales en educación.

Además, más allá del equipo de trabajo, hemos procurado siempre abrir nuestros proyectos a la conversación y crítica con una comunidad más amplia de investigadores y profesionales del campo de la educación. Nuestra experiencia es que las personas han sido siempre muy generosas en compartir su tiempo y sus ideas. Por ejemplo, en el estudio sobre escuelas efectivas de UNICEF que he mencionado, desde el inicio del diseño hasta el final del proyecto, diecisiete académicos y profesionales expertos en educación nos acompañaron sistemáticamente como grupo ampliado de crítica y consejo; de hecho, dos de ellos terminaron siendo autores de un par de capítulos en la publicación final. Hacer investigación social es un oficio muy difícil, por lo que no me veo en situación de descartar a priori ningún aporte, provenga ya del equipo de trabajo, ya de los amigos críticos.

El segundo aspecto fundamental a tener en cuenta, es el proceso de trabajo mismo. En las secciones anteriores, he procurado dar una imagen más o menos realista —no idealizada ni estilizada— del modo en que evolucionan las ideas hasta transformarse en componentes de un proyecto de investigación. Lo que debe quedar claro ahora es que dicha evolución es fruto de un proceso de trabajo en equipo cuya mejor caracterización es la de un taller. Temprano en el diseño, incluso antes de decidir si realizaremos o no el proyecto, los investigadores conformamos un taller, unas reuniones de trabajo creativo, en las que sistemáticamente (una o dos veces a la semana) vamos discutiendo cada fase y componente del diseño. Después de cada reunión, un coordinador del grupo (no necesariamente el director) escribe una breve minuta (una o dos páginas) donde se registra lo discutido, lo decidido y lo pendiente.

El proceso no ha sido siempre el mismo, pero se lo podría caracterizar grosso modo como sigue. Las primeras reuniones son generales y muy abiertas, pues lo principal es compartir la preocupación básica del estudio. Una vez que hemos delineado esta preocupación, las reuniones evolucionan hacia aspectos más puntuales: primero compartimos las lecturas, luego probamos diferentes maneras de formular la pregunta y los objetivos del estudio. Pero

no nos amarramos muy tempranamente con una formulación definitiva de los objetivos: los bosquejamos hasta un punto en que nos parezcan claros a nosotros, y nos imaginamos cuál sería la mejor aproximación general para abordarlos. En esta etapa, generalmente perfilamos los componentes centrales que tendría el estudio, y diferentes miembros del equipo se comprometen a desarrollar en términos generales su operacionalización. En las reuniones venideras, trabajamos sobre esas propuestas y evaluamos a grandes rasgos su viabilidad en términos de recursos, tiempos y capacidades. Esto muchas veces ha derivado en que invitemos a más investigadores para cubrir debilidades del equipo. De forma paralela, todos hemos continuado con la lectura y el estudio sobre el tema para, entre otras cosas, dar con proyectos modelo de los que podamos sacar ideas concretas; el coordinador, por su parte, ha ido sistematizando todo en *memos* de trabajo que terminan siendo el registro de nuestra propia evolución como taller de diseño, lo que nos permite identificar bien las decisiones críticas que hemos tomado.

Llegado este punto, en que sentimos que tenemos una imagen completa y compartida del estudio, es el momento de mirar con detalle el formulario, distribuirse el trabajo de redacción, tomar todos los borradores y minutas previas y recién entonces transformarlos en el texto definitivo del proyecto. En esta etapa, el taller se supedita a la redacción y lectura cruzada de los borradores. Eventualmente, la redacción detenida nos muestra inconsistencias o vacíos importantes que persisten en el diseño, o bien descubrimos que alguno de sus componentes es poco viable o excesivo. Para resolver este tipo de asuntos, volvemos a tener una o dos sesiones finales del taller de diseño. Afortunadamente, siempre hay un plazo que se acerca, lo que nos obliga a tomar esas últimas decisiones con pragmatismo y a escribir el texto simplemente de la mejor manera posible.

En tercer lugar y, por último, el documento. Después de todo, eso es un proyecto de investigación: un documento. Por supuesto, hay muchas maneras de escribir y argumentar un mismo proyecto de investigación, a lo que se suman los estilos de redacción que los académicos utilizan. Con todo, quiero destacar solo dos elementos que me parecen importantes de lograr al momento de transformar el diseño en documento.

Lo primero es escribir recordando que el proyecto es un argumento para convencer a otros de que nuestro estudio vale la pena y de que somos capaces de desarrollarlo. Parece obvio, pero es muy importante como para olvidarlo. Ser estratégico en la forma de presentación, considerar las particularidades de los diferentes fondos o comités de evaluación, es darle al proyecto la oportunidad de realizarse. Esto implica, por ejemplo, poner mucha atención en los argumentos iniciales que enmarcan el proyecto y destacan

su relevancia: la misma preocupación inicial que sentimos nosotros debe llegar a sentirla el evaluador. Esto supone escribir para un público diverso, que puede no compartir nuestra particular visión de las cosas. Antes de encontrarse con nuestra propuesta, el evaluador no tiene por qué siquiera estar al tanto de que existe el problema que para nosotros justifica tan evidentemente nuestro estudio. Esto conecta con otro elemento importante: escribir no pensando en los expertos en el tema (quienes seguramente ya están al tanto y comparten nuestra sensibilidad: para ellos hay que reservar la sección de la metodología), sino en un lector capaz de comprender nuestros argumentos, pero que desconoce la materia particular: uno de mis asesores de tesis doctoral lo definía como un «inteligente ignorante». Escribir para un «inteligente ignorante» obliga a pensar las ideas centrales del argumento y a dejar los detalles innecesarios o distractivos solo para la versión de borrador. También obliga a definir claramente los conceptos claves y, en general, a mantener una cierta distancia y perspectiva sobre nuestra propia propuesta.

Finalmente, la coherencia. Hay que leer y releer el borrador como si uno fuese el evaluador externo, para buscar y resolver todas las zonas de incoherencia que persistan: anuncios que no se cumplen, hipótesis que no se sabe qué función cumplen, objetivos que no se operacionalizan, reflexiones que luego no son recogidas con claridad en el proyecto. La lista podría ser infinita. Una buena manera de hacer esto es ver el proyecto como un relato, una historia que se cuenta y desarrolla desde la primera a la última página. Esto no es fácil, porque los formularios en que se escriben los proyectos no ayudan mucho al propósito de unidad, y la división de tareas en un equipo, tampoco. Esta noción de «relato» obliga, entre otras cosas, a escribir cada sección con un propósito, una direccionalidad, y no simplemente como una pieza estándar, que bien podría pertenecer a otro diseño. Así, por ejemplo, al explicar la metodología, es conveniente justificar las decisiones clave en el análisis crítico que se ha hecho de los estudios previos, así como en la naturaleza de los objetivos de la investigación. Pero quizá nunca es tan clara esta necesidad como en la discusión teórica y la revisión de la literatura: las macroteorías y las teorías más específicas admiten muchas lecturas, y la que ofrezcamos en el proyecto debiera ser en función de cimentar nuestra pregunta y nuestros objetivos de investigación. Así también, la síntesis de los estudios previos no debiera ser una mera sucesión de fichas de lectura, sino un cuidadoso tejido de lo que será luego retomado en las otras partes del diseño, para mostrar cómo nuestro estudio se inserta en esa conversación aportando algo nuevo, aprendiendo de los aciertos y errores de quienes nos antecedieron.

Hacer investigación social en educación me parece tan importante como difícil, y por eso he procurado mostrar la importancia de considerarla una empresa colectiva y mostrar los componentes prácticos que es aconsejable tener en cuenta. Comparativamente, una dificultad adicional que enfrentan los estudiantes que deben hacer una tesis es que varios de los elementos que he descrito como importantes en nuestros procesos de diseño están ausentes o son difíciles de conseguir. Por ejemplo, los estudiantes no tienen equipo y trabajan más solitariamente; en ocasiones, ni siquiera el tutor se convierte en un interlocutor cercano y cotidiano con quien contrastar las ideas. Tampoco el plazo (que moviliza, presiona y obliga a sostener un ritmo) es tan absoluto en su caso, por lo que frecuentemente la tesis se vuelve un emprendimiento laxo cuya concreción se posterga más allá de lo aconsejable, con lo que se arriesga incluso la motivación por completarla. Si cabe un consejo final, es este: intentar emular estas condiciones de trabajo en el proceso de diseño, buscar interlocutores permanentes, procurarse lectores amigos-críticos, considerar a los autores de la bibliografía como parte de la misma empresa, cuestionarse las decisiones previas y, sin embargo, no dejar de avanzar, porque todo el tiempo invertido en el diseño es tiempo ganado en la investigación.

Bibliografía

- BELLEI, C. (1994). «La "Crisis de la enseñanza media" en Chile». Tesis de Licenciatura en Sociología. Escuela de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile.
- _____. (1996). «Equidad social y expansión de la educación media técnico-profesional, *Proposiciones* (27).
- _____. (2004a). «Market oriented policies and school segregation in Chile». *35th NECLAS Annual Meeting*. Boston: Boston University, New England Council of Latin American Studies (NECLAS).
- _____. (2004b). «Equidad educativa en Chile: un debate abierto.» *Serie Reflexiones: Infancia y Adolescencia*, n.º 2, UNICEF.
- _____. (2009). «Does lengthening the school day increase students' academic achievement? Results from a natural experiment in Chile». *Economics of Education Review*, 28(5): 629-640.
- _____. (Ed.). (2010). *Asistencia Educativa en Chile: ¿Aporte al mejoramiento escolar?* Santiago de Chile: Ocho libros.
- _____. (2013a). «El estudio de la segregación socioeconómica y académica de la educación chilena». *Revista Estudios Pedagógicos*, 39(1): 325-345.
- _____. (2013b). «Supporting Instructional Improvement in Low-Performing Schools to Increase Students' Academic Achievement». *The Journal of Educational Research*, 106(3): 235-248.

- BELLEI, C. y PÉREZ, L. M. (eds.). (2000). *Tensión entre derecho a la educación y libertad de enseñanza*. Argentina, Chile y Uruguay. UNICEF.
- BELLEI, C. (2012). «Mejoramiento de la efectividad escolar en Chile». Proyecto Anillo en Ciencias Sociales, Conicyt.
- BELLEI, C., PÉREZ, L. M., RACZYNSKI, D., y MUÑOZ, G. (coords.). (2004). *¿Quién dijo que no se puede? Escuelas efectivas en sectores de pobreza*. Santiago de Chile. UNICEF.
- BELLEI, C., CANALES, M., y ORELLANA, V. (2013). «El soporte cultural para el mercado educacional. Disposiciones culturales y prácticas de las familias chilenas referidas a la elección de escuelas». Proyecto Fondecyt Regular.
- GARCÍA-HUIDOBRO, J. y BELLEI, C. (2003). «Equidad educativa en Chile». Documento de trabajo. Departamento de Educación, Universidad Alberto Hurtado.
- LIGHT, R., SINGER, J. y WILLET, J. B. (1990). *By design: Planning Research on Higher Education*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- MAXWELL, J. (2005). *Qualitative research design: An interactive approach*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- MURNANE, R. J. y WILLET, J. B. (2010). *Methods Matter: Improving Causal Inference in Educational and Social Science Research*. New York: Oxford University Press.
- National Research Council. (2002). *Scientific Research in Education*. Washington, DC: The National Academies Press.
- SHADISH, W. R., COOK, T. D., y CAMPBELL, D. T. (2002). *Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference*. Boston, MA: Houghton Mifflin.
- STAKE, R. E. (1995). *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- VALENZUELA, J. P., BELLEI, C. y DE LOS RÍOS, D. (2013). «Socio-economic school segregation in a market oriented educational system. The case of Chile». *Journal of Education Policy*. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1080/02680939.2013.806995>
- VALENZUELA, J. P., BELLEI, C., y DE LOS RÍOS, D. (2009). «Evolución de la segregación socioeconómica de los estudiantes chilenos y su relación con el financiamiento compartido». En *Evidencias para políticas públicas en educación*, 231-284. Santiago de Chile: FONIDE, Ministerio de Educación.
- VALENZUELA, J. P., BELLEI, C., y DE LOS RÍOS, D. (2010). «Segregación escolar en Chile», 209-229. En S. Martinic y G. Elacqua (eds.). *Fin de ciclo: Cambios en la gobernanza del sistema educativo*. Santiago de Chile: UNESCO y Pontificia Universidad Católica de Chile.

Investigación social sobre discapacidad y otredad

PATRICIA BROGNA

Resumen

«Uno no hace los viajes, los viajes lo hacen a uno». Sabía reflexión que ha acompañado mi trayectoria como investigadora. Mi práctica de investigación ha virado desde trabajos descriptivos y análisis de sujetos sociales y políticas públicas sobre discapacidad hasta investigaciones que permiten un abordaje teórico de la «discapacidad» y la «otredad», transformándolas en conceptualizaciones sociológicas operativas en los estudios de las ciencias sociales, con el fin de ampliar los límites interpretativos de la investigación a «espacios de relaciones entre posiciones históricamente constituidas».

En este texto describo aspectos centrales del proceso de investigación, tomando como ejemplo mi tesis de doctorado. Estos aspectos son:

Transdisciplinariedad: el hecho de que muchos de los elementos conceptuales, teóricos y metodológicos que necesitaba para investigar sociológicamente mi objeto se hallaban en otros campos disciplinares: la etnosociología, la filosofía y la teoría de sistemas no lineales.

Proceso creativo: la asunción de que toda investigación es un proceso creativo e inacabado.

Proceso dialéctico teoría-trabajo de campo: el trabajo pendular entre: (1) la definición-redefinición del problema y las preguntas y la identificación de soluciones o respuestas y (2) el trabajo de campo y la búsqueda o construcción teórica.

Redefiniciones conceptuales: la conceptualización sociológica, desde la teoría de Pierre Bourdieu acerca de la posición de «otro» en el campo.

Construcción teórico-metodológica: la construcción, a través de un abordaje cualitativo, de la categoría o dimensión de adultez como objeto borroso y la identificación de sus dominios de valoración significativos que posibilitan, a partir del «privilegio de totalización», la propuesta de

«modelos plausibles» con potencial heurístico —y perfectible— aplicable a nuevas investigaciones.

Posibilidad de asombro: los hallazgos que se hacen durante la investigación pueden asombrar al investigador. En mi caso, me refiero a dos especialmente: la posibilidad de ampliar el «horizonte de significados compartidos» en una relación con otro que deja de ser-estar otro y «el cruce del espejo».

Introducción

Cuando un grupo de música se apresta a tocar una canción, marca unos pocos compases para «ajustar el tono». Del mismo modo, considero necesario hacer dos aclaraciones preliminares antes de introducirnos en el tema del artículo. Comenzaré diciendo, en términos muy generales, que el cambio conceptual y epistemológico respecto de la discapacidad, desde los años setenta a la fecha, ha puntualizado que se la debe entender «en clave de» estigmatización, segregación, procesos de etiquetamiento (principalmente médicos y pedagógicos), sometimiento y discriminación, en lugar de hacerlo como sinónimo de patología, diagnóstico y enfermedad. Un segundo «tono» que deseo marcar es que del mismo modo en que se ha cuestionado el término «discapacidad» para referir de manera unívoca a una categoría médica y de sujeto —a todas luces, insostenibles—, también se generaliza, a medida que escapa del cepo de lo «normal-anormal», su referencia como «tema». Ello implica el riesgo de olvidar que, tal como sucede con «migración» y «género», estamos hablando de personas y de sus vínculos interpersonales.

Mi trayectoria en la investigación social ha virado desde trabajos descriptivos y analíticos respecto de actores sociales y políticas públicas sobre discapacidad hacia investigaciones que permitan un abordaje teórico de la «discapacidad» desde el llamado «modelo social», intentando conceptualizaciones sociológicas operativas en los estudios de las ciencias sociales que amplíen los límites interpretativos de la investigación a los «espacios de relaciones entre posiciones históricamente constituidas». Este tránsito obedeció, por un lado, a la necesidad de plasmar en el trabajo empírico la evidencia del cambio conceptual de la discapacidad —tanto en su vigencia como en las resistencias que provoca— y la implicancia social y política de esta puja. Por otro lado, el viraje mencionado fue fruto de la necesidad de inscribir el «habitus» de la discapacidad-discapacitación en términos epistemológicos y metodológicos diferentes del abordaje teórico del «déficit», lo que explica nuestra cercanía con perspectivas relacionadas con los estudios del otro, la alteridad y el extraño.

En el presente artículo pretendo identificar mis propios aprendizajes como investigadora, principalmente sobre la fase del diseño, para lo cual tomaré como ejemplo mi tesis de doctorado¹. Algunas de las características de la investigación, evidentes ya desde el diseño, fueron previamente determinadas y conscientemente asumidas; y, en este ejercicio de reflexión de la propia práctica, pienso que condicionaron también mi postura como socióloga y como investigadora. Estas características son: transdisciplinariedad, apertura a la redefinición conceptual, construcción teórico-metodológica, dialéctica entre teoría y trabajo de campo, proceso creativo y apertura al asombro.

Transdisciplinariedad

Por mi propia formación en diversas disciplinas, la apertura a la transdisciplinariedad forma parte de mis prerequisites para el abordaje de la discapacidad, y he llevado esta misma premisa a su estudio social. Mi primer —o principal— aprendizaje del trabajo de investigación en ciencias políticas y sociales está dado por el hecho de que muchos de los elementos conceptuales, teóricos y metodológicos que necesitaba investigar sociológicamente acerca de la discapacidad, se hallaban en otros campos disciplinares, tales como la etnosociología, la filosofía y la teoría de sistemas no lineales. Desde el diseño de la investigación, consideré las teorías mencionadas como complementarias a la sociología, tanto para el abordaje teórico-metodológico como para la construcción del objeto.

Primeramente, para cuestionar el largo proceso histórico de legitimación del adulto con discapacidad intelectual como «otro», diferente a «nosotros adultos», necesitaba una perspectiva que me permitiera entender de manera crítica «por qué pensamos como pensamos». Así, descubrí que Heráclito había aportado una alternativa a nuestra racionalidad dicotómica, basada en el principio parmenídeo de «no contradicción». La filosofía se había

1 Escojo dicha tesis por ser el producto más complejo y acabado que he realizado y porque está disponible para su consulta en línea (disponible en: <http://132.248.9.195/ptd2013/abril/505451158/Index.html> y en la página <http://dgb.unam.mx/index.php/catalogos>, TESIUNAM, Brogna, P., 2012, «Condición de adulto con discapacidad intelectual. Posición social y simbólica de otro», Tesis de Doctorado en Ciencias Políticas y Sociales, UNAM, México). Imagino que, desde la trastienda de un restaurante, me acerco con el lector a la pequeña ventana de la puerta que nos separa del salón comedor y, señalando el plato terminado que el mesero lleva a una de las mesas, lo invito a introducirnos en las profundidades de la cocina, las alacenas y del librero para mostrarle «dónde empezó todo».

transformado en una herramienta analítica e interpretativa del objeto y en instrumento de abordaje epistémico.²

En segundo lugar, necesitaba comprender los orígenes del valor incuestionable que nuestra cultura da a la razón³, en su versión actualizada como «inteligencia» medible, opuesta a la no-inteligencia, y cuantificable sobre la base de un coeficiente. También la filosofía me permitió rastrear «el imperativo de la razón-racionalidad occidental [que] influye en dos niveles: en nuestro habitus, y en el valor que damos a la razón (entendimiento, inteligencia y lenguaje) como «esencia de lo humano». Podríamos decir que influye como regla y como objeto a medir; como esquema de valoración y como elemento a valorar» (Broyna 2012, 19).

Por último, debía proponer una construcción no dicotómica del objeto, por lo que las herramientas teóricas que utilizara para ello tampoco podían serlo. Aquí, la transdisciplinariedad convocó a la filosofía y a la teoría de sistemas no lineales, especialmente a la lógica borrosa y a la noción de objeto difuso. Desde la filosofía, tomamos el aporte de Reyes (2006, 1), que propone entender la alteridad como «tensión entre familiaridad y extrañeza», y desde la teoría de los conjuntos difusos, la consideración de una membresía gradual (no la lógica dicotómica del «dentro-fuera»). Con ambas propuestas pude operativizar una noción más funcional a nuestras expectativas de ofrecer esquemas o modelos explicativos.

2 «La filosofía de Heráclito [...] sostenía tres principios fundamentales: la coexistencia de los opuestos (Mondolfo, 1996: 53), la unidad o coincidencia de los contrarios (Mondolfo, 1996: 73) y la permanencia en el cambio. [...] En oposición al pensamiento de Parménides, para Heráclito "la transformación recíproca (sucesiva) de los opuestos que es prueba de su identidad, y su coincidencia (simultánea) como tensiones contrarias que se condicionan y se exigen mutuamente, haciendo de cada ser real un «divergente-convergente» (Mondolfo 1996, 200). [...] Adhiero a esta postura filosófica al afirmar que si las cosas son y no son, entonces uno es y no es adulto, está y no está en la posición de otros-nosotros y desde este habitus, pienso no solo a los sujetos sino al campo y al estudio mismo» (Broyna 2012, 19-20).

3 «La razón (del griego: logos, y del latín: ratio) es definida como una facultad propia del hombre y que lo distingue de los otros animales, "facultad que produce por sí conceptos". La raíz logos hace referencia a una facultad en la cual confluyen el intelecto, el entendimiento y la capacidad de conceptualizar. La filosofía (Aristóteles y Platón) oponía (porque "nada puede ser y no ser") razón a sensibilidad. [...] El valor que damos a el "razonar", la inteligencia y el lenguaje opuestos a la sensibilidad y a otros modos de conocer y comunicarse —con su herencia parmenídea—, coloca a determinados sujetos en una posición social deficitaria y marginal» (Broyna 2012, 18).

Apertura a la redefinición conceptual

El concepto de «otro» ha sido abordado por disciplinas como la filosofía, el psicoanálisis y la antropología. Sin embargo, para avanzar hacia una noción sociológica de «otro», y más específicamente de la «posición de otro» en el campo, debía arriesgar una redefinición y construir un concepto de «otro» que fuera operativo y operable en el trabajo de campo, a la vez que sólido en su fundamento teórico y epistémico.

La transdisciplinariedad con que concebí teóricamente la investigación me permitió diseñar una primera propuesta del conjunto difuso «otros-nosotros», que se validó, con ajustes, durante el trabajo de campo.

En una investigación anterior (Broyna 2006), había delineado una distinción⁴ que intentaba autorizar en esta nueva tesis. Por lo tanto, el nombre inicial fue «Posición de adulto con discapacidad intelectual. Condición social y simbólica de otro». Sin embargo, debí reformular —con todas sus implicancias— este título, pues a medida que avanzaba el trabajo empírico, no se sostenía: «La condición de adulto con discapacidad intelectual era uno de los múltiples «si...entonces» de la posición de «otro»» (Broyna 2012, 62-63).

Decía «con todas sus implicancias», porque reformular el título significaba asumir una primera e innegable evidencia que surgía del trabajo de campo y de la profundización teórica: me había equivocado. Inicié asumiendo los conceptos de «condición y posición» en el sentido de la primera investigación y debí reformularlos sobre la base de la teoría de Bourdieu. Sin embargo, todo demandaba una redefinición más sólida y operacionalizable, teórica y metodológicamente: la posición de «adulto con discapacidad intelectual» no es «un pase» o un salvoconducto a la condición simbólica y social de otro; al revés, es la condición de adulto con discapacidad intelectual (sujeto históricamente constituido a través de procesos de creación e imputación de «lo

4 Condición de discapacidad, situación de discapacidad y posición de discapacidad.

5 «Si... entonces» es un criterio base de la lógica no binaria, con ideas intrínsecamente borrosas y un razonamiento aproximado, descrita por Bart Kosko (2010), en la que tanto los sistemas como los conceptos borrosos (de fronteras imprecisas) permiten analizar y resolver situaciones para las cuales la lógica binaria (que el autor llama la lógica del poder) resulta limitada, dicotómica y lineal. «Cuando lo borroso se introduce en un proceso, añade opciones distintas dentro de ese proceso. Aporta distintos grados de sombra gris entre las opciones extremas que son lo blanco y lo negro. Esta serie continua de opciones grises puede poner en tela de juicio las visiones simples del mundo basadas en o lo uno o lo otro» (Kosko 2010, 13-39). Además de la lógica borrosa, la noción de conjunto difuso permite analizar la pertenencia a través de una membresía gradual, aún conservando los dos estados cualitativos de plena membresía y plena no-membresía, y distinguiendo entre objetos que están «más adentro» y «más afuera» del conjunto (Ragin 2000, 6-8)» (Broyna 2012, 53-54).

anormal» relacionado con el logos) lo que otorga el estatus de candidato a la posición de otro. Este cambio permitió deconstruir la otredad como atributo de los sujetos y reconstruirla de modo relacional: «Nadie es otro, el otro es una posición en el campo social». Y la condición de «adulto con discapacidad intelectual» simboliza la otredad radical y sin retorno de aquello que nunca será igual a «nosotros adultos». Por último, y como objeto borroso, consolidé el esquema de la posición «otros-nosotros» que resultó muy operativo como instrumento de totalización para representar, analizar e interpretar las respuestas obtenidas en las entrevistas, a partir de los dominios de valoración significativos de la categoría de «adulto» identificados en el trabajo de campo.

Construcción teórico-metodológica

La construcción teórico-metodológica del objeto, del problema, de mis preguntas de investigación y del diseño de investigación se basó en varias certezas, algunas incertidumbres y en la aceptación de la ambigüedad que implica todo proceso creativo. Aun cuando, como en toda concepción o elección del diseño de investigación, también hubo elementos que estaban claros y marcarían los puntos cardinales. De la idea inicial⁶ derivaron el problema, las hipótesis, las preguntas, el criterio de selección de la muestra y la definición del tipo de estudio. No tenía dudas sobre el abordaje cualitativo, ni sobre los métodos de recolección de la información: realizaría entrevistas para obtener relatos de prácticas de adultos con discapacidad intelectual, a informantes claves en el campo que aportaran a las cuestiones más específicas (como propuestas alternas de conceptualizaciones teóricas y políticas de la discapacidad).

Con todo, la necesidad de superar la definición rígida de adultez basada en criterios demográficos o de edad era una dificultad. Intuitivamente, identifiqué dominios de valoración que, pensaba, respondían a la pregunta «¿qué hace adulto a un adulto?». Algunos de ellos, que recogí a partir del trabajo de campo, no resultaron significativos, y luego de un proceso que podríamos llamar «de destilación» —a través del cual algunos fueron descartados, otros subsumidos como grados de membresía dentro de otros dominios (como el «voto») y otros agregados (como la «distancia física») —, seleccioné los cuatro más significativos. A partir del «privilegio de totalización», aquellos

6 Todo proyecto de investigación inicia con ideas novedosas, alentadoras, emocionantes, inspiradoras y que deben ayudar a identificar y resolver problemas, aportar conocimiento, generar interrogantes cuyas fuentes pueden ser experiencias, materiales escritos o audiovisuales, teorías, conversaciones, internet, etcétera (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio 2010, 25).

quedaron plasmados en un esquema inspirado en los objetos borrosos. Sin intención previa y consciente, repetí la propuesta de «modelos plausibles» con potencial heurístico, aplicable —aunque perfectible— a nuevas investigaciones. Este proceso me lleva a cuestionarme si cada investigador no construirá, a la par, la investigación y a la vez aquello que podríamos llamar «su propio estilo», o sea, un modo personal de pensar.

En la investigación referida, el diseño flexible

alude solo a la estructura subyacente de los elementos que gobiernan el funcionamiento de un estudio (Maxwell 1996, 4); se refiere a la articulación interactiva y sutil de estos elementos que presagian, en la propuesta escrita, la posibilidad de cambio para captar los aspectos relevantes de la realidad analizada durante el transcurso de la investigación (Mendizábal 2006, 67).

A partir de los datos obtenidos, tanto el diseño como el marco teórico permitieron —de manera dialógica— identificar dimensiones de valoración significativas de la categoría de adultez y grados de inclusión o membresía. Sin embargo, y tal como explicité en la tesis, no pude identificar los «puntos de quiebre», que según la teoría de objetos borrosos determinan la transición en los grados (2012, 174) (para ello se necesita un diseño diferente, ya no de investigación exploratoria, arriesgo, y con un mayor componente de métodos cuantitativos).

El último punto que me interesa abordar en este apartado es una pregunta que surge luego del ejercicio de objetivación que nos plantea a los investigadores la convocatoria a participar en un libro que propone reflexionar sobre la propia práctica: «¿Por qué diseñé como diseñé?». Creo que la ambigüedad de mi diseño inicial se debía a la incursión en territorios inexplorados: los estudios sociológicos de adultos con discapacidad intelectual desde un abordaje cualitativo son incipientes. Aún así, entre mis certezas estaban aquellos teóricos que constituyen mi marco epistemológico de referencia, los autores donde encuentro la luz que nos brinda leer en otras páginas las preguntas o las respuestas que, al momento de hacerlo, identificamos sin dudar. Si lo llevamos al plano de la cotidianeidad, diríamos que es comparable con la situación de viajar en taxi y darnos cuenta de que el conductor está dando vueltas demás: no sabemos bien por dónde es, pero sabemos por dónde no es; o con un obstetra diciendo a la mujer en sus últimas semanas de embarazo: «Usted puede creer que cualquier molestia es una contracción de parto; sin embargo, cuando realmente lo sea, no dudará».

Sintetizaré diciendo que un marco teórico sólido, un conocimiento previo del tema, la revisión profunda del estado del arte en el tema concreto de

la investigación, un problema bien definido, el reconocimiento de nuestro interés como investigador y un sistema de preguntas conciso han sido, en mi caso, las mejores herramientas. Del mismo modo, la aceptación de la ambigüedad inicial; una disposición a reconceptualizar, a reformular las viejas preguntas, descartarlas argumentadamente o incorporar nuevos cuestionamientos; la capacidad de interpelarse como parte del proceso que llevamos a cabo (desde nuestra posición personal, el impacto durante las interacciones hasta nuestras emociones y sentimientos); todas ellas son características que, como socióloga, he aprendido a atender o desarrollar.

Hay una ausencia deliberada en este apartado: dado el enfoque cualitativo⁷ al que adhiero y la preferencia por el abordaje etnosociológico, no he hablado de «variables», pues como bien señalan Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio (2010, 92-93), en los estudios cualitativos (que no tienen pretensión probatoria o de medición) y en los estudios cuantitativos de alcance exploratorio y descriptivo que no pronostican hechos o datos no necesariamente se formulan hipótesis ni se definen variables cuya relación demande ser explicada.

Proceso dialéctico entre teoría y trabajo de campo

Otro de los aspectos importantes en el proceso de investigación lo constituye el hecho de que, más allá del diseño en el papel de un proceso lineal prolijamente volcado en un cronograma, la investigación es un proceso dialéctico entre teoría y trabajo de campo. Es un devenir entre (1) la teoría que clarifica nuestro objeto, redefine el problema y las preguntas de investigación y (2) el trabajo de campo que, con base en los hallazgos, respuestas y resultados, replantea o reorienta la búsqueda o construcción teórica; un pendular entre las fases teórica y empírica cuyo punto de inflexión está marcado por el surgimiento de nuevas preguntas o evidencias, cuyas respuestas o explicaciones se encuentran, nuevamente, en el extremo puesto: ya sea en los libros, ya sea en el campo.

Una primera dificultad «práctica» en la tesis que tomamos como ejemplo surgió al intentar entrevistar a personas con discapacidad y a sus hermanos del mismo sexo (para controlar la implicancia que podrían tener las variaciones derivadas de la diferencia socioeconómica, generacional y de género): no pude lograr ninguna entrevista. Cuando dejé de lado este criterio,

7 «La investigación cualitativa proporciona profundidad a los datos, dispersión, riqueza interpretativa, contextualización del ambiente o entorno, detalles y experiencias únicas. También aporta un punto de vista «fresco, natural y holístico» de los fenómenos así como flexibilidad» (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio 2010, 17).

pude realizarlas sin dificultad, situación que me hizo considerar cuál pudo haber sido la razón de que las familias, en el primer caso, no aceptaran:

Podría inferir que pretender analizar la trayectoria de vida de un adulto con discapacidad intelectual y la de su hermano hacían suponer a la familia que se le asignarían «culpas» en las diferencias y asimetrías de esas trayectorias y no se dispusieron a este ejercicio de comparación (Broyna 2012, 73).

La teoría ayudó a definir categorías y conceptos que enriquecían la construcción de los instrumentos de recolección de datos, así como el trabajo de campo planteó la necesidad de nuevas búsquedas teóricas o de realizar precisiones conceptuales.

Este proceso de retroalimentación, sumado al tipo de diseño seleccionado, impacta de manera indudable en los resultados.

Los datos producidos con este diseño flexible son descriptivos, ricos, son las palabras de los entrevistados, ya sea habladas o escritas, y/o la conducta observable, el análisis de la información es no matemático⁸, se intenta captar reflexivamente el significado de la acción atendiendo a la perspectiva del sujeto o grupo estudiado, la información surge de una actitud naturalista del investigador ya que interacciona con las personas en su propio ambiente y habla su lenguaje, por lo tanto está lejos del laboratorio [...] y utiliza una multiplicidad de métodos para registrar datos y abordar en forma holística las situaciones sociales complejas y es indicada para analizar sus procesos y trayectorias (Mendizábal 2006, 68-69).

La investigación es entendida como una unidad coherente. Por tanto, en la continuidad de su desarrollo debe dar cuenta de la flexibilidad ya delineada desde el diseño. Un diseño flexible estaría en contradicción con un desarrollo teórico que no se retroalimentara del trabajo de campo y con un proceso investigativo temporal rígido y lineal.

Proceso creativo

Asumimos que toda investigación social es un proceso creativo y, por ende, individual y colectivamente inacabable. Creativo, porque tiene por objeto producir conocimiento, demanda descartar recetas, replicar fórmulas,

8 «No es estadísticamente representativo, pero es sociológicamente representativo», en palabras de la Dra. García Salord.

obedecer manuales y catálogos, así como reproducir postulados teóricos, métodos y metodologías de manera desadaptada, acrítica y repetitiva. Para lograr un producto original (nuevas perspectivas analíticas, esquemas interpretativos, conceptualizaciones, abordajes metodológicos, etcétera), es necesario aceptar el componente del error, del tanteo, del vacío, del tropiezo y de la intuición que aparecerán durante el proceso. Aunque no podemos confirmar la fuente original de la cita de Einstein, estamos de acuerdo en que «si siempre supiéramos lo que estamos haciendo, no llamaríamos a eso investigación»⁹.

Decimos también que es un proceso individual y colectivamente inacabado e inacabable, porque surgen en su devenir nuevas líneas o temas que son como senderos prometedores que no podremos transitar, pero de los que es útil dejar registro explícito. Así, estas marcas de «territorio inexplorado» señalan aspectos pendientes, no centrales para nuestro estudio, vacíos de conocimiento que pueden ser retomados en otras investigaciones propias o ajenas.

Pensar de este modo la investigación enriquece su definición como: «procesos sistemáticos, críticos y empíricos que se aplican al estudio de un fenómeno» (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio 2010, 4). Esto nos permite incorporar aspectos tanto del investigador (como sujeto histórico, social y multicultural (Denzin y Lincoln 2011, 84-85) como de las circunstancias y el contexto en el cual se desarrolla el estudio. Por cierto, no podríamos considerar dichos aspectos si planteáramos la investigación como una mera aplicación de teorías y técnicas preconstruidas —aunque pertinentes— para entender cierto fenómeno. Mendizábal (2006) aporta las consecuencias que tiene lo anterior para el diseño: «La flexibilidad [...] en la propuesta y en el proceso está encarnada por la actitud abierta, expectante y creativa del investigador cualitativo» (Mendizábal, 68).

Posibilidad de asombro

En tanto *homo academicus*, estamos condicionados en nuestra disposición, posición y toma de posición —en términos de Bourdieu— como conocedores, expertos, especialistas, poseedores de respuestas y certezas. Sin embargo, y estrechamente relacionada con el punto anterior, la posibilidad de asombro es inherente a todo proceso de investigación, especialmente a la de tipo social). No casualmente elijo un modo de mencionarlo (sinónimo

9 Referencia: <https://www.deutschland.de/es/topic/saber/universidad-investigacion/encuentro-anual-del-global-research-council-en-berlin>

quizá de «posibilidad de asombrar-se») que alude tanto a la capacidad del sujeto como a una cualidad propia de la acción de investigar (entendida como exploración, búsqueda, encuentro, comprensión e interpretación). En el caso particular de la tesis, las respuestas de las personas con discapacidad intelectual entrevistadas y los hallazgos que encontré en el proceso me ofrecieron esta posibilidad en varias ocasiones. Mencionaré dos que se hallan interrelacionadas:

En primer lugar, la particularidad en la comunicación (no siempre oral) me dio la posibilidad —como investigadora y como persona— de ampliar el «horizonte de significados compartidos» en una relación con otro que deja de «ser-estar» otro. Y, en segundo lugar, lo que llamo «el cruce del espejo»: momentos en los que parecía que «mi mente, mi logos, incluso mi logos académico hubieran estado de visita del otro lado del espejo y hubiera requerido un tiempo más allá de mi voluntad para emprender el forzado-esforzado regreso. Para reaprender un modo de pensar y de decir temporariamente desaprendidos. Esta tesis, esta investigación ha sido una incursión al asombro, una excursión a lo otro de mí». Realizar entrevistas a personas con una comunicación no siempre oral, con un lenguaje acotado, un vocabulario restringido, recurrencias en el discurso y fijación en ciertos temas fue un aspecto que no dimensioné a la hora de diseñar la investigación, aunque sí a la hora de elaborar el guión de entrevista. Pero el aspecto más significativo, y del que tomé asombrada conciencia muy avanzada la redacción de la tesis, fue el impacto que esto tuvo en mi propia discursividad académica (Brognia 2012, 75-76).

Consideraciones finales

En el ejemplo analizado a lo largo de este artículo, el enfoque cualitativo y el diseño flexible de la investigación proporcionarán a aquellos investigadores que adhieran a esta metodología, o la consideren pertinente para su tema y propuesta de estudio, un objeto sobre el cual aprender a realizar una valoración crítica.

Con el propósito de no hacer una síntesis de la tesis, intercalamos fragmentos o referencias que clarificaran el verdadero objetivo de este texto: compartir, con quienes están haciendo el diseño de sus propias tesis, qué he aprendido sobre el diseño de investigaciones sociales. He aprendido, o quizá debo decir he reconfirmado, las características —ya mencionadas— que considero valiosas en una investigación: transdisciplinariedad, apertura a la redefinición conceptual, construcción teórico-metodológica, dialéctica entre teoría y trabajo de campo, proceso creativo y posibilidad de asombro.

El análisis de la tesis referida, como ejemplo de práctica de investigación, ofrecerá el material sobre el cual constatar si el diseño flexible así como el enfoque y método cualitativos han permitido abordar el problema, hallar respuestas y ofrecer una interpretación del fenómeno estudiado, sin abdicar en su consistencia teórica y metodológica.

A lo largo de estas páginas he intentado mantener el eje en el diseño, aunque en tensión y diálogo con las otras fases y elementos del proceso (división que sabemos artificial y se acepta solo con fines analíticos), así como con los ejemplos y referencias a la tesis referida en un delicado y costoso balance.

Por último, debo confesar el esfuerzo de objetivar mi propia práctica y explicarla de manera coherente con la propuesta del libro. Caigo en la cuenta de los pasos y decisiones que tomé de manera inconsciente o intuitiva. Como diría Bourdieu, finalmente el habitus no se dice: habla a través de la práctica. Elijo los temas de investigación, siempre referidos a la discapacidad, con base a mis intereses, los desarrollo con base a mis lógicas, mis esquemas cognitivos e interpretativos y, obviamente, en un marco teórico y un posicionamiento epistémico. Y en el diseño, quizá por lo que conlleva de momento de diagnóstico y decisión estratégica, mis habitus individual, social y académico pusieron en juego disposiciones, obviamente, no conscientes.

Bibliografía

- BROGNA, P. (2012). «Condición de adulto con discapacidad intelectual. Posición social y simbólica de otro». Tesis de Doctorado en Ciencias Políticas y Sociales, UNAM, México.
- DENZIN N. K. y LINCOLN Y. S. (coords.). (2011). *Manual de investigación cualitativa*, vol. I. *El campo de la investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- HERNÁNDEZ SAMPIERI, R.; FERNÁNDEZ COLLADO, C., y BAPTISTA LUCIO P. (2010). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill.
- VASILACHIS DE GIALDINO, I. (COORD.). (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.

La arquitectura de la *performance* investigadora: una perspectiva psicosocial

ROBERTO FERNÁNDEZ

ISABEL PIPER

LUPICINIO ÍÑIGUEZ-RUEDA

Resumen

En el entendido de que las metodologías cualitativas son un conjunto de herramientas que se ponen en juego de manera flexible y pertinente a las perspectivas desde las cuales se investiga y a los campos donde opera, en este texto abordaremos las formas en que hemos desarrollando diferentes investigaciones en el programa «psicología social de la memoria». Desde esta perspectiva, hemos investigado las memorias colectivas que se construyen en torno a la dictadura militar y, en un sentido más general, al pasado reciente de Chile. Por memorias colectivas entendemos no solamente los recuerdos sobre el pasado, sino también su articulación en relatos que le dan sentido al presente y, por lo tanto, permiten comprender cómo las prácticas políticas se relacionan con lo sucedido en los últimos cuarenta años. Nuestro propósito en este trabajo es dar cuenta de los supuestos que sustentan nuestras prácticas investigativas y las distintas decisiones metodológicas que hemos ido tomando en este ámbito.

Introducción

La investigación social de tipo cualitativa puede concebirse de diversas formas. Ya sea siguiendo los mismos parámetros de la investigación cuantitativa, es decir, entendiéndola como el seguimiento de un conjunto de procedimientos estandarizados que se desarrollan bajo ciertas normas y reglas para obtener información sobre la realidad social y así poder analizarla y conocerla de una manera lo más objetiva posible. O bien, como la entendemos quienes sostenemos que la producción de conocimiento empírico se desarrolla siguiendo de modo flexible y reflexivo estrategias que permiten acercarse a la realidad social e interpretarla en consonancia con las interpretaciones de los actores sociales que son parte de los fenómenos que investigamos.

En este texto, presentaremos el modo en que hemos desarrollado nuestras investigaciones en el campo de las memorias colectivas, sustentadas en la segunda concepción de las metodologías cualitativas expuestas anteriormente y desde una perspectiva psicosocial. Dado que la práctica de la investigación cualitativa es un oficio que se realiza siempre en un campo concreto, no expondremos indicaciones universales, sino que describiremos las distinciones centrales, presupuestos epistemológicos y recursos estratégicos que utilizamos.

En el marco de un programa de investigación que definimos como una psicología social de la memoria (Piper, Fernández e Íñiguez 2013), hemos estudiado los usos del espacio público para recordar, centrándonos en prácticas conmemorativas y constitución de lugares de memoria. Para ello, partimos del supuesto de que los procesos de recordar se producen, mantienen y transforman de manera fundamental (aunque no exclusiva) en relación con determinados marcos, entre los cuales destaca el espacio (Halbwachs 1925; 1950). Esto nos ha llevado a centrar el análisis en los diversos espacios en los que chilenos y chilenas recordamos nuestro pasado reciente; nos referimos a estatuas, memoriales, edificios que fueron centros clandestinos de detención y tortura, y a una amplia gama de lugares que conforman un archipiélago de memorias (Piper y Hevia 2012).

En nuestra práctica investigativa, resulta fundamental la reflexión permanente, no solo en torno al tema de investigación, sino también al modo en que investigamos y a sus consecuencias académicas y políticas. Se trata no solo de asumir una postura crítica en relación con la realidad, sino también respecto de nuestras propias investigaciones; es en este sentido que nuestro programa es una psicología social crítica (Domenech e Ibáñez 1998; Fernández 2006; Íñiguez 2003; Piper 2002). Lo anterior implica, además, entender el conocimiento que producimos no como una forma de representar la realidad, sino más bien como un proceso de construcción de significados que permite no solo comprenderla, sino también contribuir a transformarla.

Llevado a nuestras investigaciones en memoria colectiva, ello nos motiva a tratar de entender cómo los recuerdos que diferentes sectores sociales elaboran sobre el pasado reciente inciden sobre sus acciones políticas en el presente. Asumimos que los conocimientos relativos a estas memorias pueden contribuir a problematizar y orientar lo que diferentes actores sociales piensan y hacen en relación con la realidad social y política actual.

El presente texto se estructura de la siguiente manera: (1) en primer lugar, explicaremos los fundamentos epistemológicos y metodológicos en los que se sustentan nuestras prácticas investigativas; (2) daremos cuenta de cómo diseñamos algunas de nuestras investigaciones, para (3) exponer

cómo desarrollamos esas investigaciones y las decisiones metodológicas que las sostienen. (4) Finalmente, compartimos nuestras reflexiones sobre el contexto actual de la producción académica y las posibilidades y restricciones que este ofrece.

1. Fundamentos epistemológicos y metodológicos de nuestras prácticas investigativas

Dado que la memoria colectiva es un fenómeno propiamente intersubjetivo que opera construyendo significados sobre el pasado de los grupos humanos, su estudio debe realizarse por medio de métodos cualitativos. Aunque constituyen un campo heterogéneo y diverso, en el interior de estos métodos se comparten ciertos supuestos básicos, tales como la convicción de que no es posible acceder a la realidad social si no es a través de las visiones, experiencias y perspectivas de los actores sociales que forman parte de los fenómenos que investigamos, y de que toda investigación supone un proceso de construcción de interpretaciones que se desarrollan desde las posiciones teóricas y metodológicas —pero también valóricas y políticas— de cada investigador. Esto implica alejarse de cualquier pretensión de conocimiento objetivo y apostar más bien por un conocimiento situado (Fernández 2006) que debe asumir la parcialidad de su saber. Como plantea Haraway (1995), el reconocimiento de la visión parcial del conocimiento implica el abandono de una visión total y totalitaria del conocimiento, a favor de una concepción situada. Como sostiene la autora,

la topografía de la subjetividad es multidimensional, y también la visión. El yo que conoce es parcial en todas sus facetas, nunca terminado, total, no se encuentra simplemente ahí y en estado original. Está siempre construido y remendado de manera imperfecta y, por lo tanto, es capaz de unirse al otro sin pretender ser el otro (1995, 331).

Planteada en estos términos, la parcialidad del conocimiento conlleva asumir la responsabilidad por el mismo, en la medida en que es el resultado de un conjunto de operaciones epistemológicas y metodológicas que se desarrollan desde una posición determinada. «Ocupar un lugar es, por lo tanto, la práctica clave que da base al conocimiento organizado en torno a la imaginaria de la visión. Ocupar un lugar implica la responsabilidad de nuestras prácticas» (Haraway 1994, 332).

Para Ibáñez, esta postura

no solo no conduce a la pasividad política sino que, por el contrario, fomenta la implicación política porque soy yo, con unos criterios que me son propios y que solo cobran sentido en función de mi compromiso con ellos, quien soy responsable de defenderlos y de procurar que configuren el tipo de realidad sociopolítica que he decidido potenciar (2001, 243).

En el ámbito disciplinario de la psicología social, esta concepción de los métodos cualitativos se inscribe en el legado de la crisis de la psicología social (Íñiguez 2003; Wiesenfeld 2000) y en el desarrollo de perspectivas críticas que abandonan los supuestos positivistas de las corrientes dominantes de la disciplina (Domenech e Ibáñez 1998; Fernández 2006; Piper 2002).

En síntesis, como señala Wiesenfeld:

Hablamos pues, de una propuesta metodológica contraria a la creencia en: a) la existencia de una realidad objetiva, independiente de nuestras experiencias en ella; b) la objetividad como la forma privilegiada de acceder al conocimiento de dicha realidad y c) la neutralidad científica como la forma de aprehender nuestro objeto de estudio (2000, 2).

La forma en que investigamos se sustenta en que el conocimiento que producimos siempre tiene un carácter interpretativo y, por lo tanto, la realidad social y sus fenómenos no aparecen nunca «tal cual son», sino que emergen en tanto objetivaciones desarrolladas desde una mirada particular, la del investigador. Cabe precisar que esta mirada no posee un carácter arbitrario o subjetivo, como se señala frecuente y erróneamente. Si bien la subjetividad del investigador siempre está presente, existen diversos mecanismos que permiten problematizar sus condicionamientos y el modo en que aquella incide tanto en el proceso de producción de conocimiento como en sus resultados. Como bien señala Wiesenfeld (2000), las presunciones metodológicas más tradicionales siempre han intentado establecer parámetros que favorezcan la neutralidad. Consideramos que esos esfuerzos invisibilizan la inevitable presencia del investigador, a la vez que dificultan un análisis reflexivo de su propia práctica. Al asumir que nunca somos neutrales, podemos sopesar de qué forma nuestros valores, pensamientos y supuestos operan en nuestros procesos investigativos.

Este posicionamiento no debe conducir a una hegemonía absoluta de la visión del investigador, sino que debe anclarse en una perspectiva dialógica que

busca recoger las diversas miradas de los actores sociales para contrastarlas con la propia mirada, no tanto para producir un consenso sobre la realidad social en cuestión, sino más bien para establecer los campos de sentido que la definen y la tensionan (Fernández 2006, 9).

Como indica Cabruja (1998), la crítica a la noción representacionista de verdad objetiva no tiene como consecuencia una subjetivización absoluta de los procesos de construcción de conocimiento, sino un intento de superar la dicotomía objetividad-subjetividad a favor de una concepción social e histórica del conocimiento y un reconocimiento del lugar situado del investigador. En palabras de Parker:

La investigación siempre se lleva a cabo desde una posición particular, y la pretensión de neutralidad en muchos estudios cuantitativos de psicología es falsa. Por tanto, siempre vale la pena considerar la «posición del investigador», tanto en referencia a la definición del problema a estudiar como respecto de la forma en que el investigador interactúa con el material para generar una especie particular de sentido (2004, 27).

Desde la lógica comprensiva del conocimiento cualitativo, nuestros puntos de vista deben problematizarse y contrastarse desde las visiones y puntos de vista de los actores y actrices sociales que investigamos, y no desde «la realidad misma» —ya que la realidad social siempre es una realidad «vista»—. Si bien no estamos obligados a restringir nuestras interpretaciones a lo que los actores sociales dicen y hacen, de todas maneras debieran guardar altos niveles de consonancia y diálogo con ellos.

Por otra parte, en tanto proceso situado, consideramos que siempre se debe prestar atención a las condicionantes contextuales que operan sobre un proceso investigativo. Las ciencias sociales actuales se desarrollan en un contexto de creciente hegemonía de formas de evaluar y difundir la investigación desde parámetros altamente estandarizados, y se orientan desde lógicas que muchas veces reducen o imposibilitan la flexibilidad y creatividad investigativa. Asimismo, buena parte de la producción científica se orienta en función de una suerte de privatización del conocimiento, expresada, por ejemplo, en la restricción del acceso abierto a las publicaciones científicas.

Por otra parte, tal como ha sucedido en otros momentos de la historia, las sociedades contemporáneas se han visto fuertemente interpeladas por movimientos ciudadanos de diverso tipo que cuestionan el orden social establecido en sus dimensiones políticas, económicas y sociales. Esta interpelación obliga a los científicos sociales a preguntarse por el conocimiento

que producen y por los efectos sociopolíticos que dicho conocimiento genera. Desde esta perspectiva, nuestra práctica investigativa, inscrita dentro de la psicología social crítica, se orienta en función de una

radical disconformidad con las perspectivas convencionales de la psicología y de las ciencias sociales en general, cuyo norte principal ha sido el mejoramiento de problemáticas individuales y sociales a través de la aplicación de diagnósticos y técnicas manejados por especialistas. Al contrario, la psicología social crítica es antes que nada una práctica política, en la medida que su objetivo es contribuir al análisis crítico y a la transformación de la realidad social más que a su mejoramiento (Fernández 2006, 5).

El uso de métodos cualitativos cuenta con una larga trayectoria en el conjunto de las ciencias sociales, y desde hace ya varios años ha adquirido un espacio de reconocimiento y desarrollo académico que ha permitido su expansión y consolidación en distintos campos disciplinarios, tales como la psicología social, la sociología, la antropología, las ciencias políticas y la educación (Fernández 2006; Wiesenfeld 2000). Este desarrollo se ha visto acompañado por una permanente reflexión sobre los métodos utilizados, sus fundamentos epistemológicos y sus aplicaciones técnicas, lo cual ha generado una creciente complejización y refinamiento de los procedimientos investigativos. Como indica Sisto (2008), la investigación cualitativa ya no se entiende como una de tipo exploratoria o meramente descriptiva que opera de manera secundaria respecto de la investigación cuantitativa; antes bien, se ha constituido en una forma validada y reconocida de producir conocimientos en el campo de las ciencias sociales. De este modo, para evaluar la calidad de los estudios, la investigación cualitativa ha elaborado parámetros metodológicos propios que se alejan de las nociones tradicionales de validez y confiabilidad. Como precisan Bergman y Coxon:

Una perspectiva empapada en la tradición positivista y postpositivista sugeriría que las ciencias sociales pueden revelar hechos objetivos y universalmente válidos a través de seguir procedimientos y reglas claras, que incluyen observaciones cuidadosamente controladas sobre los fenómenos empíricos, una argumentación lógica e imparcial, y análisis objetivo, es decir, la eliminación de la interpretación hecha por el investigador. De acuerdo al así llamado método científico, los hechos deberían ser reportados de forma objetiva, en lugar de ser interpretados (2005, 2).

Por el contrario, en el campo de lo cualitativo, la calidad de la investigación debiera regirse por la rigurosidad y coherencia al momento de construir una pregunta de investigación, de producir datos y luego de analizarlos e interpretarlos. De igual forma, en la medida en que la meta de toda investigación es la comprensión, su calidad debe considerar hasta qué punto esta da cuenta de las visiones de los actores sociales que se investigan. Ello supone una articulación dialógica entre la posición del investigador y la de los sujetos investigados, es decir, los que se encuentran en el lugar epistemológico del objeto de estudio.

Siguiendo a Sisto (2008), proponemos entender el conocimiento que se produce en la investigación como co-construcción. El autor lo plantea de la siguiente manera: «La definición de lo que es hacer investigación cualitativa hoy ha variado radicalmente respecto a la antigua idea de recolectar datos desde la experticia del investigador que garantizaría la pulcritud y neutralidad del trabajo» (2008, 116). Hoy, por el contrario, la investigación se concibe como un proceso constructivo en el cual se produce un conocimiento de tipo interpretativo, que busca dialogar con los conocimientos y saberes de los actores sociales que son parte de lo que investigamos. Así, aun cuando el proceso investigativo supone dos posiciones epistemológicas diferenciadas, la del sujeto que investiga y la del objeto investigado, en ambas posiciones hay sujetos. En la primera se encuentra un sujeto configurado disciplinariamente desde las ciencias sociales, el cual se constituye desde un saber científico, mientras que, en la segunda, el sujeto es un actor social con saberes de diverso tipo. Durante el proceso investigativo cualitativo, se busca establecer un diálogo entre los sujetos que se encuentran en ambas posiciones, para elaborar un conocimiento que articule las visiones de cada uno. Remitimos nuevamente a Sisto:

En las ciencias sociales, el sujeto (el investigador) y el objeto (el investigado) coinciden constitutivamente, son sujetos constituidos en relaciones sociales. Por lo anterior, la investigación cualitativa favorece el estudio de los procesos en tanto inseparables de su contexto, enraizando su comprensión en las características y experiencia personal de los actores del mismo. Consecuentemente con lo anterior, la interpretación de los fenómenos estudiados debe ser multivocal y dialógica (2008, 123).

En este sentido, como señala Wiesenfeld (2000), se busca que el punto de vista del investigador no prevalezca por sobre el del sujeto investigado, sino que se constituya en una interpretación más. Sin embargo, nos interesa particularmente destacar que esta pretensión dialógica siempre comporta

un carácter problemático, ya que, incluso en las investigaciones que realizan esfuerzos significativos por no imponer la visión de los investigadores por sobre la de los actores sociales, resulta innegable que existe una desigualdad entre ambas posiciones. Tal desigualdad radica, entre otros elementos, en que la autoría de los productos científicos generalmente se restringe a los investigadores, quienes elaboran (escriben) y difunden (publican) esos productos. Sin embargo, consideramos que esta problemática requiere ser abordada en cada investigación, en la que se defina de manera reflexiva cuál es la voz que tendrán los actores sociales en sus productos científicos. Desde una perspectiva orientada a la problematización del orden social existente y la apertura a la transformación social, consideramos que dicha voz debe ir teniendo espacios cada vez más importantes, lo que supone establecer las relaciones con los actores y las actrices sociales con los que investigamos de una forma muy diferente a la que se ha venido desarrollando hasta el momento. En este sentido, la propia noción de «informante», entendida como el sujeto que nos provee información en el trabajo de campo, resulta problemática. Si buscamos establecer un diálogo lo más horizontal posible con los sujetos que integran los campos que investigamos, no solo por razones técnicas sino también políticas, fundamentadas en una validación y reconocimiento de la agencia de esos sujetos, entonces debemos reflexionar permanentemente respecto al lugar en que los ponemos y nos relacionamos con ellos. Como escribe Sisto, «lo político tiene que ver con el tipo de relaciones que tenemos con el otro, con el para qué y para quién es producido el conocimiento, en definitiva con el orden social que es producido y reproducido a través de la práctica investigativa» (2008, 134).

2. Investigando memorias colectivas

La memoria colectiva, en tanto campo de estudio teórico y empírico, ha irrumpido durante las últimas décadas en los debates académicos y se ha transformado en un concepto central para el diálogo interdisciplinario (Radstone 2000). Una de las principales críticas respecto de la creciente producción de conocimiento en dicho campo es la de la escasez de avances conceptuales y metodológicos. En ella, se identifica como un error metodológico común conceptualizar la memoria colectiva en términos de las dinámicas psicológicas y emocionales del individuo que recuerda, y la limitación de las reflexiones sobre lo social al contenido de lo recordado o a la influencia de factores sociales involucrados en el proceso de recordar. A pesar de que actualmente la mayoría de los investigadores que trabajamos el tema estamos de acuerdo en que no hay tal cosa como memorias

individuales separadas de la memoria social (Espinoza, Piper y Fernández 2013), aún no están claras las implicaciones metodológicas de aquello. Otro orden de problemas —esta vez epistemológico— proviene de la conceptualización de la memoria como representación del pasado, lo que ha llevado a estudiarla —casi siempre utilizando la técnica de análisis de contenido temático— para describir tanto los recuerdos de una persona o grupo como su grado de fidelidad con los hechos del pasado.

A diferencia de lo anterior, en el programa de investigación en psicología social de la memoria (Piper, Fernández, Íñiguez 2013), proponemos entender la memoria como una acción social y, por tanto, discursiva, y enfatizamos la necesidad de analizarla en tanto construcción narrativa del pasado. De la mano de Maurice Halbwachs (1925; 1950), consideramos la memoria colectiva como un proceso elaborado y configurado en y desde las relaciones sociales, relacionado con el lenguaje de manera inmanente. Ello nos ha llevado a incorporar conceptos como el de discurso, que enfatiza tanto el carácter de construcción social de la memoria como sus dimensiones culturales y simbólicas (Piper 2005; Vázquez 2001; Vázquez y Muñoz 2003).

Entendemos la memoria como una acción discursiva realizada en el presente que construye relatos sobre el pasado, los que constituyen una trama de relaciones en las que contenido y forma son indistinguibles (Vázquez 2001). No es, por tanto, una reconstrucción estática de los hechos del pasado —al modo de un receptáculo en el cual se almacenan los acontecimientos ocurridos—, sino una construcción colectiva, un proceso de interpretación de los acontecimientos que fueron o que pudieron haber sido. Es una práctica social de la que todos participamos a través de nuestras conversaciones cotidianas, nuestros sueños, fantasías y narraciones acerca del pasado. Como toda práctica social, la memoria tiene el poder de construir realidades sociales; así, el pasado surge con la memoria. Entonces, interpretar el pasado es construirlo y, como hay muchas formas de interpretar un mismo acontecimiento, se pueden construir múltiples memorias. En este proceso, la memoria involucra la referencia a elementos que están vivos en el imaginario o que pueden ser rescatados de él. No se trata de apelar a lo que pudo haber sido y no fue, sino de generar la posibilidad de que con nuestras prácticas se produzca algún cambio (Vázquez 2001; Piper 2005).

Las memorias se construyen articulando narrativamente acontecimientos en un relato, en el que cada elemento adquiere sentido en su relación con la configuración global de la que forma parte. De esta manera, se construye una intriga en la que se reúnen acontecimientos, personajes, azares, intenciones, etcétera (Ricoeur 2001), y se elabora una narración que organiza hechos heterogéneos en una síntesis temporal unificadora. Esta no surge de la

reproducción fiel de los acontecimientos, sino que es construida armando secuencias, estableciendo relaciones, aportando detalles, introduciendo conocimientos socialmente compartidos, moviéndose por el tiempo y aprovechando la virtualidad que la narración tiene de poder reconfigurar el tiempo (Ricoeur 1984). La memoria colectiva, entendida como práctica discursiva y narrativa, tiene el poder de mantener y promover ciertas relaciones sociales. Su análisis implica, por tanto, preguntarse por el tipo de relaciones o realidades que estos contribuyen a construir (Íñiguez y Antaki 1998).

Nuestro equipo de investigación ha desarrollado numerosas investigaciones orientadas por estas premisas teóricas (Piper 2005; Fernández 2006; Piper et al. 2006; Piper et al. 2009), lo que en términos metodológicos se ha traducido en la implementación de diseños cualitativos orientados a indagar en la construcción de memorias desde una perspectiva discursiva (Íñiguez y Antaki 1998). Con ello, intentamos comprender cómo diferentes actores sociales elaboran versiones del pasado.

Pero nuestras investigaciones no han sido una mera «recogida de datos». Investigamos en Chile las memorias que se construyen sobre nuestra sociedad, dictamos clases sobre el tema; participamos de actividades sociales y políticas vinculadas a las memorias de la violencia política de nuestro país; formamos parte de grupos de trabajo políticos y académicos al respecto; asesoramos a movimientos sociales e instituciones; hablamos de nuestras investigaciones en diversos ámbitos, académicos y no académicos; somos interpelados en nuestras vidas privadas y públicas a opinar, comentar y sugerir acciones políticas; es decir, participamos plenamente de los procesos de construcción colectiva que estamos estudiando.

El diseño de nuestras investigaciones debe tomar esto en cuenta, pues el material con que trabajamos inevitablemente trasciende los textos producidos para responder a una pregunta específica. En sus análisis se cueban nuestros afectos, ideologías, pertenencias y preferencias. Nuestras interpretaciones se alimentan de lo que nos han dicho los pacientes que hemos atendido, los grupos en los que hemos intervenido, los estudiantes a quienes hemos escuchado, los profesionales que nos han relatado sus dificultades con el trabajo, y tantas otras narraciones que circulan en los campos discursivos en los que estamos insertos. El carácter situado y autorreferencial de nuestras interpretaciones nos transforma entonces a nosotros mismos, nuestras memorias, discursos y acciones, en sujetos y objetos de análisis. En consecuencia, el diálogo con nosotros mismos y con nuestras propias interpretaciones sobre el pasado constituye un ejercicio permanente. Estas interpretaciones, así como las de nuestros colegas y estudiantes, las de los libros que hemos leído y conferencias que hemos escuchado, las de las

personas y grupos con los que hemos trabajado; todas ellas tienen el mismo estatus de verdad que los discursos producidos con fines de investigación. Cómo podría entonces dejar fuera todas las novelas que hemos leído, las canciones y poemas que hemos escuchado, las películas que hemos visto, las obras de danza y teatro a las que hemos asistido, las conmemoraciones en las que hemos participado, los museos y lugares de memoria que hemos visitado, y todas las interpretaciones que circulan en este campo discursivo tan complejo, diverso y productivo como es el de las memorias de nuestro pasado reciente.

En el análisis de las narraciones del pasado, no hemos buscado contrastar estas memorias con un supuesto acontecer objetivo de los hechos ni tampoco sostener una versión verdadera de lo ocurrido. Lo que buscamos es tensionar los discursos existentes promoviendo la construcción de nuevas interpretaciones y sentidos, abriendo nuevas posibilidades de narración que nutran formas diferentes y móviles de producir nuestras memorias (Piper 2009).

3. Cómo diseñamos nuestras investigaciones

Todo proceso investigativo supone un conjunto de decisiones que se articulan en el diseño de investigación, el que en términos generales debe establecer qué es lo que se va a investigar, el «objeto de estudio», cómo se va a llevar adelante el trabajo de campo y la producción de datos y, por último, cómo se van a analizar esos datos e interpretar los resultados. Como señala Vieytes:

El diseño de una investigación consiste en la planificación de tres tipos de acciones: las destinadas a establecer qué se va a investigar; las destinadas a definir cómo se va a investigar —en términos de estrategias metodológicas generales y técnicas e instrumentos específicos— y las acciones destinadas a interpretar los hallazgos (2009, 43).

La definición del «objeto de estudio» implica determinar cuál es nuestro campo de investigación y la pregunta que queremos responder en relación con él. En la medida en que toda pregunta se sustenta no solamente en una interrogante que buscamos responder, sino también en teorías que operan como andamios conceptuales que sustentan nuestra mirada investigativa, es necesario elaborar un marco teórico que ayude a la construcción del campo y de la pregunta. Finalmente, en función de todo lo anterior, se definen ciertos objetivos de investigación que permiten plantear cómo vamos a producir nuestros datos e interpretar los resultados obtenidos.

La definición del campo de investigación es dinámica y cambiante. En un principio, nuestros estudios sobre las memorias colectivas relativas a la dictadura militar de Pinochet se centraron en las memorias de las víctimas de violaciones a los derechos humanos y su entorno social. Sin embargo, conforme avanzábamos, nos fuimos dando cuenta de que dejábamos fuera «otras memorias», aquellas construidas por sectores sociales no directamente vinculados a las víctimas directas de la dictadura, y también de que dejábamos fuera distinciones relevantes, tales como las generacionales.

Lo importante es que es a partir de la interrogación inicial, y de elementos que se van desarrollando en el transcurso de las investigaciones, se construye el campo de estudio. Es decir, este es una construcción de los investigadores, quienes desde su posición disciplinaria y teórica definen cómo concebir las prácticas, sujetos u objetos que va a investigar.

El campo es donde ocurre la observación. El lugar en que se materializa el problema y emerge el objeto de investigación. Pero el campo no es un lugar físico sino una estructuración que surge de la concepción del objeto y de los recursos que ofrezca el método. Ese cruce pondrá a disposición de la observación cierta estructuración de lo real (Vieytes 2009, 72).

Por otra parte, la experiencia de trabajo con el uso que agrupaciones de derechos humanos hacen de los lugares de memoria, nos mostró la importancia de ampliar el campo al menos en tres sentidos: (1) ir más allá del universo de las víctimas y agrupaciones de derechos humanos para incorporar a otros ciudadanos; (2) ampliar el campo temporal de estudios de la memoria para incorporar también la Unidad Popular y los años de posdictadura; (3) analizar la dimensión generacional del recordar. En función de estos elementos, diseñamos una investigación sobre lugares de memoria, pero esta vez en relación con personas que no han sido víctimas de violaciones a los derechos humanos, que no tienen familiares víctimas y que no han participado de organizaciones ni militado en partidos políticos de izquierda. El objetivo de esa delimitación fue conocer la experiencia que personas ajenas al mundo de los derechos humanos y la cultura militante de izquierda pueden tener de los lugares de memoria. También se incorporó la dimensión generacional, pues en investigaciones anteriores habíamos entendido su relevancia en los estudios de memoria colectiva.

Una vez construido el campo, este debe ser analizado en sus diferentes dimensiones o aspectos relevantes, de modo de elaborar un problema de investigación. La forma en que el investigador construye su campo, identifica y problematiza las dimensiones o aspectos relevantes de su forma de abordar

el objeto, es decir, construye su problema, culmina en la formulación de una pregunta de investigación. En nuestro caso, la pregunta que establecimos para abordar el campo de las memorias generacionales de sujetos no víctimas fue: ¿Qué relatos de memoria del pasado reciente de nuestro país construyen diferentes generaciones que no fueron víctimas directas de la dictadura, al interactuar con lugares de memoria significativos de la ciudad de Santiago? De la pregunta de investigación se derivan los objetivos, que son formulaciones que definen el camino determinado por el investigador para conducir el trabajo mediante una secuencia de acciones: un camino que define las consecuciones a través de la ejecución de una acción o acciones planificadas.

En la investigación cualitativa, la pregunta suele orientarse hacia el sentido de ciertos fenómenos, y no a la interrogación sobre las variables que lo explican. Como señala Canales:

La disposición como escucha de la instancia investigadora posibilita la manifestación como habla de la instancia investigada. Lo que emerge allí es una estructura, un ordenamiento, una estabilidad reconocible de lo social. El orden del sentido es lo que emerge como estructura de significación articulada desde una perspectiva —la del investigado, que es por lo demás lo investigado (2006, 20).

Desde la perspectiva que trabajamos, las preguntas cualitativas tienen generalmente el horizonte epistemológico de la comprensión, o sea, de conocer los fenómenos considerando sus dimensiones intersubjetivas y contextuales. Esto le otorga una especial importancia a las visiones y experiencias de los actores sociales involucrados en los fenómenos investigados. Según Sisto, la investigación cualitativa busca trazar puentes entre el investigador y el sujeto investigado:

Este rescate de la condición de sujeto implica la constitución de la práctica de investigación como una práctica que reconoce en el otro un saber a ser explorado, sin embargo esa exploración es desde el reconocimiento de la distancia entre investigador e investigado, este es el reconocimiento de la otredad en tanto condición de diálogo (2008, 120).

Como veremos más adelante —al referirnos a la producción de datos en el trabajo de campo—, este rescate o reposicionamiento del sujeto investigado supone en términos concretos un diálogo con él, más que un proceso de extracción de información.

El planteamiento de las preguntas de investigación desde una perspectiva crítica se orienta más a la construcción de problemas que a su solución. Siguiendo a Foucault, hablamos de «problematización» para referirnos a la generación de problemas y preguntas respecto de aquellas realidades sociales que han adquirido el estatus de certeza y verdad. La problematización deviene en un método que tiene al menos dos objetivos: en primer lugar, conseguir que lo no problemático se torne problemático y, por ende, objeto de conocimiento; y, en segundo lugar, preguntar cómo es que esa interpretación ha devenido verdad, se ha instalado como certeza y, por lo tanto, no presenta interés para ser investigada. Lo fundamental de la problematización sería, en palabras de Ibáñez, «develar el proceso a través del cual algo se ha constituido como obvio, evidente, seguro» (1996, 54).

Llevado al ámbito de la formulación de problemas y preguntas de investigación, la invitación de Foucault a problematizar nos desplaza desde la preocupación por conocer el mundo social tal cual es, hacia la preocupación por las relaciones de poder y por los procesos de construcción social de la realidad. La problematización, por ejemplo, abre el campo de acción del análisis del discurso respecto al interés por conocer el mundo que el lenguaje vendría supuestamente a representar, para indagar en torno a los efectos de cualquier práctica discursiva. Es decir, en lugar de preguntar sobre lo que los discursos representan, indagamos en el tipo de realidad social que contribuyen a construir (Íñiguez 2003).

Como ya se dijo, toda investigación se desarrolla desde una posición, en virtud de la que se asumen supuestos epistemológicos y teóricos que determinan cómo construimos el campo, elaboramos nuestra pregunta de investigación, producimos y analizamos los datos y generamos los resultados. Estos supuestos, a su vez, orientan la construcción del marco teórico, es decir, la elaboración de los conceptos que permiten hacernos las preguntas de investigación y que guían nuestra indagación en el campo. Como señala Sautu, «la teoría sirve de sostén a nuestros objetivos y es también a partir de ella que justificamos la metodología a utilizar» (2009, 100). Dicho de otra forma, es una caja de herramientas que permite el acercamiento al campo y la toma de decisiones. Sin embargo, un marco teórico no es un mero posicionamiento, sino que debe basarse en una revisión y discusión bibliográfica que dé cuenta de los debates en torno a nuestros conceptos.

A diferencia del modelo convencional que —siguiendo una lógica hipotético-deductiva— asume que la teoría permite hacer hipótesis, en investigación cualitativa el marco teórico permite, a partir de la consideración de trabajos previos, rescatar ideas y conceptos que abarcan diferentes dimensiones de lo investigado. Más que proporcionar hipótesis, el marco teórico debe proveer

una mirada fundamentada en los avances relativos a los temas que investiga y a los conceptos sobre los cuales esos avances se sustentan.

Otra diferencia importante es que, a diferencia de la metodología cuantitativa, el marco teórico de un diseño cualitativo se elabora de manera preliminar antes del trabajo de campo, para luego ser profundizado y eventualmente modificado en función de los datos que se van obteniendo en el proceso (Sautu 2009). Si bien existen diversos estilos de presentación del marco teórico, consideramos que este debe incluir una revisión y discusión bibliográfica sobre el o los temas más relevantes de la investigación, que debiera culminar en una formulación clara y precisa de cómo se entenderán los conceptos que sustentan la pregunta de investigación. Asimismo, en la medida que nuestras investigaciones se basan en una perspectiva crítica de los postulados tradicionales de las ciencias sociales, consideramos relevante incluir un apartado referido a los supuestos epistemológicos que se encuentran en la base de las opciones teóricas adoptadas en cada investigación.

El trabajo de campo

El trabajo de campo sirve para la obtención de datos, pero ¿qué es un dato? En términos generales, es la información que obtenemos en el campo y que es posteriormente analizada para poder generar resultados que permitan contestar la pregunta de investigación. Como señalan Bergman y Coxon:

Un gran número de condiciones son colocadas sobre los fenómenos observables que son elevados al estatus de datos: le asignamos el estatus de datos a lo que podemos observar, que pensamos que es relevante para responder la pregunta de nuestra investigación y a lo cual, por varias razones, le damos prioridad por encima de otras observaciones empíricas que también pueden ser observables y relevantes (2005, 7).

Sin embargo, diferimos de la idea de que los datos se recolectan (Bergman y Coxon 2005) y consideramos, en cambio, que ellos no son algo que preexista al momento su obtención. Aun cuando existen prácticas y significados a los cuales nos acercamos durante el trabajo de campo, estas prácticas y significados son transformados por el investigador en datos, es decir, en información cuyo soporte puede ser de diferente tipo (notas de campo, audio de entrevistas, fotografías o filmaciones). Como tal, el dato es producido por el investigador. Además, nuestra interacción con las personas y grupos humanos en esta fase del trabajo siempre se desarrolla siguiendo las direcciones que nos hemos impuesto al momento de formu-

lar la pregunta de investigación. Ello implica que dos investigadores en un mismo campo, pero con preguntas diferentes, producirán datos también distintos. En síntesis, consideramos que los datos son una producción del investigador que, sin embargo, no tienen un carácter arbitrario, pues deben remitir rigurosamente a lo que el investigador observa e interpreta: «Los datos no son más que observaciones interpretadas y nuestros hallazgos son fuertemente dependientes de aquello a lo que otorguemos el estatus de datos» (Bergman y Coxon 2005, 7).

El diseño de investigación es el conjunto de decisiones que toma el investigador respecto de qué investigar, desde qué perspectiva y cómo hacerlo. Cuando entramos al campo para producir los datos que luego serán analizados o interpretados, seguimos de modo flexible y creativo las orientaciones que hemos establecido en el diseño. Este tiene un carácter flexible en tanto se asume que las decisiones que contiene pueden sufrir ajustes o transformaciones durante el proceso investigativo. Sin embargo, algunos de estos ajustes pueden anticiparse en lo que llamamos un trabajo de campo preliminar. Frecuentemente, se asume que la etapa de diseño de una investigación se halla completamente separada del trabajo de campo, el cual se ejecuta una vez que el diseño está acabado. Pero desde la lógica de diseño flexible, propia de la investigación cualitativa, es muy recomendable poder desarrollar un trabajo de campo preliminar o algún tipo de aproximación empírica al campo específico donde se desarrollará la investigación, de modo de poder fundamentar adecuadamente las decisiones implicadas en la construcción del diseño.

Una de las decisiones fundamentales que debe tomar un investigador en su trabajo de campo es con quiénes producirá sus datos. El concepto utilizado con frecuencia para aludir a estas personas es el de informante (Vieytes, 2009). Sin embargo, tal noción resulta hasta cierto punto problemática, ya que ubica al sujeto que nos informa de los elementos relevantes de nuestro campo en la posición sugerentemente pasiva de «informar». Pensamos que, para ser coherentes con lo expuesto acerca del carácter de la relación sujeto-sujeto de la investigación cualitativa, las personas que integran nuestro campo de investigación —con las cuales nos relacionamos para obtener información y producir nuestros datos— deberían ser consideradas como algo más que un mero medio para esos fines. En una palabra, como actores de la investigación.

Una pregunta que surge al construir la muestra es ¿qué muestra la muestra? Desde las perspectivas más tradicionales de investigación, viene a ser un segmento de un conjunto mayor (el universo), que debe tener como característica la representatividad de los elementos que componen ese

universo. Desde nuestro enfoque, la muestra es una construcción que los investigadores realizan para seleccionar sujetos, grupos, prácticas o lugares, en torno a los cuales se producirán los datos. Dicha selección se realiza en función de su relevancia y pertinencia para la pregunta de investigación.

La construcción de una muestra adecuada se ve sin duda favorecida por un conocimiento previo del campo, lo cual, como ya señalamos, puede lograrse a través de un trabajo de campo preliminar:

En un primer acercamiento hay que familiarizarse con la realidad social o cultural objeto de estudio; identificar claramente los actores o participantes que intervienen, los eventos y situaciones en los que ellos interactúan, las variaciones de tiempo y lugar de las acciones que desarrollan y, especialmente, los interrogantes que van emergiendo (Vieytes 2009, 74).

En el caso de la investigación que estamos usando como ejemplo (Piper et al. 2013), el primer acercamiento nos mostró la pertinencia de incluir como criterio que los participantes vivieran o circularan cerca de los lugares de memoria. La interacción cotidiana de «pasar por el lugar», a menudo sin preguntarse qué se recordaba en él, es un elemento que los participantes relevan al visitar el espacio en el marco de la investigación. Otro elemento que aprendimos durante estos primeros acercamientos fue la necesidad de intencionar activamente la participación de personas de orientación política de derecha, pues si dejábamos este elemento sujeto a la espontaneidad del reclutamiento bajo los otros criterios establecidos, obteníamos una muestra homogénea de personas de izquierda o simpatizantes de esta orientación.

Una vez definida la muestra (que, como acabamos de indicar, se puede modificar a partir de los datos que se van obteniendo), debemos establecer qué técnicas de producción de datos utilizaremos y de qué manera se pondrán en juego durante el trabajo de campo, lo que no significa su estandarización o conversión en un instrumento. Rigidizar el uso de una técnica a un conjunto de procedimientos que deben ejecutarse siempre de la misma manera, lleva a restringir las posibilidades de indagación en el campo. En este sentido, en nuestras investigaciones definimos ciertas «pautas» que orientan el trabajo de campo, pero las empleamos de manera flexible. Las «pautas» permiten orientar la mirada del investigador en el campo para producir datos que sean pertinentes a su pregunta y objetivos de investigación, pero no puede limitar su mirada a estos, sino que tiene que mantenerse abierto a descubrir elementos novedosos, imprevistos o aparentemente irrelevantes al momento de la construcción del diseño.

Nuestra trayectoria de investigación estuvo marcada en sus inicios por el uso de técnicas de producción de datos discursivos, tales como entrevistas y grupos de discusión. Sin embargo, el estudio de los usos que personas y grupos hacen del espacio público para recordar nos llevó a incorporar técnicas de observación. La participación y observación de prácticas conmemorativas y del uso de lugares de memoria evidenció que los recuerdos desarrollados en torno a ellos no pueden ser comprendidos en su complejidad mediante la sola indagación de la dimensión discursiva de la memoria. Entendimos que los lugares de memoria operan como escenarios de significación del pasado y del presente, y que personas y grupos interactúan con ellos en el acto de recordar. Esto nos presentó un desafío metodológico: ¿Cómo investigar los procesos de interacción con lugares de memoria? (Piper et al. 2013).

Para la producción de datos sobre la interacción con lugares de memoria, desarrollamos un método de acompañamiento a las personas en sus recorridos por el espacio. En este proceso, se registraron en video las interacciones con el lugar y se estableció una conversación orientada a conocer la experiencia, sentimientos y opiniones generados por la misma (Piper, Espinoza y Fernández 2013). Dicha estrategia, diseñada de manera ad hoc para la investigación, fue denominada método de acompañamiento dialógico interactivo (Piper et al. 2013). Una vez realizado el recorrido, las personas fueron invitadas a participar de un dispositivo de conversación grupal, en el que se compartieron las experiencias y puntos de vistas. El dispositivo grupal se desarrolló siguiendo la propuesta metodológica del grupo triangular y fue realizado en el mismo lugar de memoria, que actuaba como escenario de enunciación.

El grupo triangular es una instancia metodológica intermedia entre las entrevistas personales y los grupos de discusión. Al igual que estos últimos, es creado de modo artificial por un agente externo a los participantes, con un propósito y una dinámica que también dependen de aquel agente (Alonso 1998). El propósito de este tipo de técnicas de producción de datos es, según Alonso,

dar cuenta de la manera en que los sujetos y los grupos construyen y dan sentido a los acontecimientos y circunstancias en que viven, haciendo aflorar las categorías e interpretaciones que se generan en los marcos intersubjetivos de la interacción social, por medio de procesos comunicativos y lingüísticos (1998, 99).

Este grupo está formado por tres personas y el moderador, quien tiene como objetivo permitir la aparición de significados —tanto particulares como

compartidos—, pero también su discusión y debate entre los participantes. El dispositivo se constituye en la tensión entre el yo y los otros, a diferencia de la entrevista individual (yo) y el grupo de discusión (espacio de la constitución de un nosotros). Así, el sujeto del grupo triangular se encuentra «en un espacio intermedio entre dos lugares diferenciados y caracterizados respectivamente por el polo definido por el “yo” narrativo y “subjetivo” que aparece como sujeto del habla grupal y por el polo del “afuera” definido y ocupado por “los otros”» (Conde 2008, 165).

El análisis del material producido por el grupo triangular tiene diferencias específicas con el análisis de los grupos de discusión. En estos últimos se suele buscar un discurso tipo, propio de grupo de pertenencia de los participantes, mientras que en el discurso producido en grupos triangulares lo que se pretende es analizar «el proceso de construcción discursiva en la interacción concreta de los asistentes, en el ámbito del “espacio transicional” citado y en el marco del abordaje concreto del tema de investigación» (Conde 2008, 168). Así, el análisis propuesto se orienta en una doble interacción, la de los sujetos con el espacio y la que se da entre ellos en el desarrollo del grupo mismo.

Aun cuando el trabajo de campo se desarrolla de maneras muy diferentes según el método, técnicas y propósitos de cada investigación, podemos identificar algunos elementos comunes a la mayor parte de las investigaciones cualitativas.

Un primer elemento es que el trabajo de campo implica necesariamente un diálogo con el sujeto investigado. Como señala Sisto,

la gestación de los datos cualitativos emerge a partir de un diálogo, en el cual investigador e investigado se ponen en suspenso en la co-construcción de una verdad común; esto implica una disposición hacia los sujetos o comunidades estudiados que difiere de la disposición hacia el objeto, objeto al que no le queda otra alternativa que ser calzado en las categorías del investigador, en las cuales el objeto es evaluado (2008, 122).

Por su parte, Wiesenfeld dice que:

La investigación cualitativa reivindica una forma de relación investigador informante, en la que las experiencias de vida de los informantes y los significados que les asignan se reportan en un clima de horizontalidad, donde prevalece el respeto mutuo, el diálogo reflexivo y se acepta el involucramiento de la subjetividad del investigador en dicho proceso (2000, 7).

En nuestras investigaciones, esto ha implicado un esfuerzo por establecer un diálogo permanente con los sujetos que han participado de ellas, donde procuramos responder a todas las dudas que nos han planteado. Asimismo, hemos hecho uso de consentimientos informados, en los que damos a conocer a las personas las características de la investigación y del resguardo del anonimato y la confidencialidad de su participación. Cuando hemos trabajado con organizaciones y movimientos sociales, esto ha implicado también responder a la demanda de apoyo, asesoría y participación que nos han extendido.

Un segundo elemento que ha caracterizado nuestro trabajo es el ajuste de la implementación de las técnicas de producción de datos, particularmente en las primeras etapas del trabajo de campo. Dado que el uso de las técnicas no obedece a su estandarización, sino a su uso reflexivo, la evaluación de la pertinencia y capacidad de proveer datos de calidad supone un momento de puesta a prueba. Por ejemplo, en el caso de la implementación de los acompañamientos en lugares de memoria, al comienzo pedimos a las personas que grabaran sus impresiones en una grabadora de voz, lo cual no dio los resultados esperados, pues los relatos no tenían la fluidez y desarrollo suficientes para dar cuenta de la experiencia de las personas en sus recorridos. Esto nos llevó a incorporar un acompañante durante el recorrido, quien al mismo tiempo que registraba el proceso iba conversando con la persona, preguntándole por sus sensaciones y puntos de vista en relación con los lugares. Tal cambio facilitó tanto la obtención de (mucho más) información como la reflexión y expresión de los sujetos participantes.

El análisis de la dimensión performativa de la memoria

El análisis de los datos supone un ordenamiento conceptual para permitir su interpretación. En palabras de Bergman y Coxon: «Con el fin de analizar e interpretar los fenómenos empíricos en el curso de la investigación realizada en la tradición cualitativa, los investigadores están comprometidos a ordenar y rotular» (2005, 11). Si bien los criterios para ordenar son distintos según los tipos de análisis, lo importante es que este procedimiento se desarrolle bajo una lógica conceptual que mantenga relación con el marco teórico y que preste atención a los elementos emergentes propios del trabajo de campo.

Los autores lo explican de la siguiente manera:

Ordenar o categorizar es el proceso de ordenar observaciones empíricas con respecto a su similitud (o diferencia). La función de la categorización en el proceso de investigación es ordenar fenómenos empíricos de acuerdo con reglas que se creen relacionadas a una pregunta de investigación

específica. Las categorías, sin embargo, no están solo basadas en patrones que ocurren naturalmente (e.g. la clasificación de elementos químicos de acuerdo a su peso, estructura o afinidad con otros elementos) sino que, y más importante para las ciencias sociales, son construcciones activas, que los investigadores imponen a los datos. Múltiples ordenaciones de los mismos datos con frecuencia varían dependiendo del enfoque de la investigación y el paradigma teórico (Bergman y Coxon 2005, 13).

Los materiales que analizamos en nuestras investigaciones son amplios, heterogéneos y pertenecen a distintos ámbitos de uso: discursos cotidianos y espontáneos; producciones ad hoc; material documental; teorías, conceptos y categorías elaborados para explicar el problema; informes y fuentes oficiales que han calado en las opiniones de los chilenos; testimonios de los afectados. Pero también hemos incorporado acciones artísticas, usos del espacio público para recordar, así como museos y lugares de memoria, lo que nos ha llevado a consideraciones teóricas y metodológicas importantes, que nos enfrentan a las limitaciones que los métodos de análisis discursivos y narrativos tienen para abordar dicho material (Piper, Fernández e Íñiguez 2013).

Para el abordaje de la relación entre construcción de significados, estética y materialidad, nos han resultado útiles dos conceptos: el de fuerza ilocutiva (Searle 1965) y el de performatividad (Austin 1962; Butler 1997, 2001). La fabricación de realidades se conforma en un entramado discursivo y material. Para Searle (1965), el acto ilocutivo es la unidad mínima de comunicación, y la fuerza ilocutiva, la posibilidad de ser, el potencial de disposición y ordenación de relaciones. Un nudo de acción que, en interacción con otras fuerzas, generará efectos sobre aquello con lo que interacciona (Piper, Fernández e Íñiguez 2013). La noción de performatividad fue desarrollada por John Austin (1962) con el objetivo de analizar el lenguaje cotidiano. Austin propuso que el lenguaje realiza acciones y así rompió con la falacia descriptiva. Posteriormente, Judith Butler (2001, 2002) desarrolló dicha propuesta elaborando una noción que ha servido para pensar el modo en que discurso y materialidad conforman realidades. A partir de estos desarrollos conceptuales, nos propusimos enfocar el estudio de las memorias de la dictadura en la potencia articuladora y eventualmente transformadora de la *performance* (Piper 2009; Piper et al. 2011; Piper, Fernández e Íñiguez 2013).

Llevada al campo de la memoria, la noción de *performance* implica entender las prácticas de recordar como acciones reiteradas, constreñidas a ciertas normas y constructoras de identidades, en las cuales confluyen —y se desdibujan— los límites entre la artificialidad y lo real. En tanto *performances*, se apoyan en un contexto específico para su significación y funcionan como un

sistema histórico y culturalmente codificado (Piper, Reyes y Fernández 2011). En términos metodológicos, nos hemos preguntado cómo estas prácticas van configurando el sentido del pasado al cual remiten y hemos privilegiado, en esta línea, la utilización de dispositivos de producción de datos que integran técnicas de observación y registro audiovisual de contextos naturales (Piper, Fernández e Íñiguez 2013).

En las observaciones de las prácticas de memoria colectiva, hemos analizado acciones rituales en las que se va construyendo —y eventualmente modificando— el sentido del pasado que se recuerda. Desde esa perspectiva, las conmemoraciones (manifestaciones públicas reiteradas) constituyen un ámbito privilegiado de estudio, pues es a través de ellas que se reconfigura la memoria (Piper, Fernández e Íñiguez 2013). En dichas investigaciones, hemos utilizado una metodología de tipo etnográfico o, más bien, autoetnográfico.

En primer lugar, fue necesario considerar que las conmemoraciones no se realizan de cualquier manera ni en cualquier lugar. Siguen un guión preestablecido (Piper 2009) y utilizan espacios significativos para la colectividad que recuerda. Se trata de espacios que han sido marcados material o simbólicamente, con lo que se han transformado en lugares de enunciación. El mensaje que se busca transmitir es plasmado en materialidades que dialogan con distintos tipos de actores sociales y que son interpretadas de múltiples maneras. Así, un mensaje que significa una cosa para sus autores y gestores puede significar otra totalmente distinta para quienes visitan el lugar, y ese significado cambia según el contexto de interpretación. Estos lugares de memoria se constituyen en la tensión entre sus dimensiones enunciativa e interpretativa (Piper, Reyes y Fernández 2011; Piper y Hevia 2012). El resultado final surge de una experiencia con el espacio, en la cual los significados sobre el pasado se enlazan con los significados sobre el lugar. Un acercamiento performativo enriquece la mirada discursiva al incorporar la dimensión de uso del lugar y su incidencia en los significados producidos en torno suyo.

Ahora bien, la inexistencia de métodos adecuados para el estudio de lugares de memoria nos obligó a elaborar una propuesta metodológica que nos permitiera abordar el fenómeno en su complejidad. Tal propuesta (desarrollada ampliamente en Piper y Hevia 2012), sin pretender constituirse en un método universal de interpretación de lugares de memoria, señala algunas dimensiones en las que, según nuestra experiencia, es útil centrar el análisis. Estas son:

- a. Los sujetos del lugar: quién habla y a quién le habla. Es importante preguntarse por los sujetos sociales que se han involucrado en las luchas por la reivindicación y construcción de lugares de memoria,

su relación con el espacio y a quién o quiénes se dirigen los mensajes que son materializados.

- b. El proceso de construcción: una manera de estudiar un lugar de memoria podría ser construir una memoria del lugar, sus usos, las luchas por su apropiación, su diseño, su construcción, su gestión, etcétera. Pero sabemos que toda memoria supone relevar ciertos aspectos del proceso y dejar de lado —o incluso omitir— otros. Es decir, supone la elección de un eje de análisis y de narración. ¿Cómo elegir ese eje?, ¿en qué momento o dimensión del proceso de construcción poner el foco del análisis? La respuesta es: en cualquiera de ellos, siempre y cuando permita hacer un análisis del lugar, orientado a responder a la pregunta que el investigador se está haciendo o a las inquietudes del observador.
- c. Los debates y el proyecto: ¿qué decir o hacer con ese memorial? Los debates que preceden a la construcción del lugar son de distinto tipo y entregan información diversa sobre las versiones del pasado y el presente que están en pugna. Entre ellos, encontramos aquellos debates parlamentarios, polémicas que se dan a través de los medios de comunicación y de las redes sociales, declaratorias, mesas de trabajo, talleres y asambleas. Su análisis permite conocer las diversas posiciones y tensiones que existen respecto de la memoria, del pasado, del presente y del futuro, así como sobre el enfrentamiento y negociación de aquellas versiones del pasado que disputan por instalarse. Los mensajes que se buscan transmitir son importantes de analizar. Sin embargo, aquello que el lugar enuncia a través de sus símbolos, estéticas, texturas y contenidos informativos siempre es sometido a las interpretaciones de quienes dialogan con él, lo usan en sus propias acciones de recordar y se apropian de sus espacios (Piper et al. 2011). Esto implica que los efectos de significado de los lugares no necesariamente coinciden con las intenciones comunicativas de sus gestores, lo que nos lleva a la siguiente dimensión.
- d. La enunciación/interpretación: Hablamos de enunciación/interpretación como parte de la misma dimensión o proceso a considerar. El lugar enuncia uno o más mensajes, habla, relata el pasado a través de sus marcas, inscripciones y estéticas que otorgan claves de comprensión a quienes se enfrentan con él. Las memorias que se buscan transmitir son materializadas a través de una obra cuyos objetivos y características son explicados en el proyecto. Sin embargo, en el proceso de habitar el lugar, estas claves son interpretadas según diversos elementos, lo que hace que los significados que contribuyen a construir el lugar

sean variados y cambiantes. Conocer estas interpretaciones es más difícil que acceder a lo que se intenta enunciar. ¿Cómo podemos hacerlo? La estrategia más afín con la manera que tenemos de entender la investigación psicosocial supone indagar en los procesos de construcción de significado que se producen en la interacción con el espacio. Es decir, observar y preguntar cómo las personas interactúan con el lugar, qué emociones les provoca, qué cosas los hace pensar e imaginar, qué recuerdan en ese espacio, y todo lo que tenga que ver con la experiencia de estar ahí. Otra posibilidad es realizar lecturas del lugar, para destacar aquellas que resultan más plausibles según su contexto de enunciación y la historicidad de los símbolos utilizados. Existen símbolos que son utilizados por numerosos lugares y que permiten muchas veces reconocer que se tratan de un lugar de memoria, aunque no supiéramos que allí existía uno de ellos. Es el caso de las palomas blancas, los listados de nombres con las fechas de muerte o detención a un lado, los murales de la brigada Ramona Parra o similares, la cara o simplemente los lentes de Allende, la imagen de Víctor Jara o de Miguel Enríquez, entre otros. Claro que en ningún caso se pretende con este ejercicio dar cuenta de una supuesta interpretación verdadera, sino, más bien, de una posibilidad entre otras (Piper, Reyes y Fernández 2011).

- e. Emplazamiento y límites: Es importante considerar su emplazamiento, es decir, sus coordenadas geográficas, el espacio urbano en el que se sitúa, su entorno inmediato y la localización respecto de otros lugares de este tipo. El emplazamiento es expresión tanto de las políticas de la memoria promovidas por el gobierno de turno como de la fuerza política del movimiento que gestiona el proyecto. Un monumento construido en un lugar significativo de la ciudad, visible y de fácil acceso, habla de un gobierno que le otorga importancia a la memoria que dicha acción promueve, así como de movimientos o agrupaciones que tienen el poder de posicionar sus versiones del pasado.
- f. Usos y apropiaciones: Una de las dimensiones más relevantes para nosotros en el análisis de un lugar de memoria se refiere a sus usos y apropiaciones. Es en la medida que los actores sociales —orientados por sus propias interpretaciones— recuerdan en/con él que el lugar es cargado de afectos y sentidos. Los grupos se apropian del espacio por medio de acciones políticas que tensionan dichos elementos, abriendo sus posibilidades a otras formas de conmemoración y de construcción de memoria.

Discusión final

En este trabajo, hemos mostrado que llevar a cabo una investigación cualitativa constituye una práctica reflexiva y fundamentada que se adapta de modo flexible y pertinente a los contextos en los cuales opera, y que entonces en ningún caso se trata de un proceso mecánico ni estandarizado. Por tanto, hemos hablado de métodos cualitativos a través de las formas específicas que hemos desarrollado en nuestras investigaciones sobre memoria colectiva.

La dimensión situada de la investigación, según la cual su sentido es inseparable de dónde, para quién y cómo se realiza, implica estar reflexionando permanentemente acerca de las condiciones que posibilitan y a la vez constriñen su práctica. A modo de cierre, pensamos que el momento actual de la investigación cualitativa en ciencias sociales presenta condiciones particulares que cabe destacar.

Por una parte, las presiones hacia la productividad científica, expresada principalmente en la necesidad de publicar en revistas indexadas, obliga a mantener un ritmo de trabajo académico que muchas veces va en contra de la posibilidad de desarrollar procesos reflexivos y críticos sobre lo que investigamos y sobre nuestras propias prácticas investigativas. Uno de los peligros de esta forma de trabajo es transformar la investigación en un proceso mecanizado, acrítico y carente de creatividad, en que las cifras de la productividad pasan a esconder las debilidades y pobreza de procesos investigativos apresurados e irreflexivos.

Por otra parte, la cada vez mayor disponibilidad de métodos cualitativos y su creciente reconocimiento académico favorecen la realización de un creciente número de investigaciones de este tipo. Sin embargo, este crecimiento implica un mayor esfuerzo metodológico en relación con la calidad de nuestras prácticas.

Finalmente, el carácter situado de la investigación cualitativa supone no perder de vista su dimensión política y su relevancia social. En este sentido, adscribimos a las perspectivas según las cuales la investigación debe contribuir a cuestionar la realidad social y participar de las prácticas y reflexiones en torno a los esfuerzos para su transformación. Así, la investigación social debe dialogar con otros espacios sociales, más allá del contexto académico.

Por lo mismo, hemos integrado el uso de métodos que favorezcan una mayor presencia de la voz de los actores sociales que investigamos, para lo cual hemos incursionado en el método de producciones narrativas (Balasch y Montenegro 2003; Biglia y Bonet-Martí 2009). Las investigaciones cualitativas con producciones narrativas (Espinoza 2007; Balasch y Montenegro 2003; Biglia y Bonet-Martí 2009) se inscriben en una perspectiva que asume que

los significados en torno a determinados fenómenos sociales se articulan en narraciones o historias susceptibles de generarse en contextos de investigación a partir de un diálogo colaborativo entre el investigador y los participantes que constituyen la muestra. Como señalan Coffey y Atkinson (2003), las narraciones pueden ser obtenidas no solo por la interacción entre investigador e informantes, sino que son relatos que personas, grupos y sociedades elaboran de modo cotidiano y que dan forma y sentido a los significados relativos a lo que es objeto de narración. De modo más específico, Biglia y Bonet-Martí (2009) plantean que mediante el uso de narrativas en investigación social se busca un desplazamiento desde narrar los relatos que los sujetos nos entregan hacia narrar los resultados del diálogo entre investigador y participantes de la investigación, con lo que se favorece, además, que las narraciones producidas puedan ser objeto de intervención por los propios sujetos investigados. Así, esta perspectiva no refiere «al análisis discursivo, o al desvelamiento de las (meta)narrativas históricamente definidas, sino a la utilización de la construcción de narrativas como un método-proceso de investigación» (Biglia y Bonet-Martí 2009, 6).

Como señalan Balasch y Montenegro (2003), el resultado de una investigación con el método narrativo constituye una producción que articula diferentes interpretaciones sobre un fenómeno. En este sentido, más que un momento de análisis posterior al de la producción de los datos —como se asume en la mayoría de las investigaciones empíricas—, aquí se desarrolla un proceso recursivo de construcción de narrativas, en que se elaboran interpretaciones en conjunto con los sujetos investigados. Tal como refieren Biglia y Bonet-Martí,

el análisis narrativo toma como objeto de investigación las historias en sí mismas que pueden ser consideradas como una «*performance*» particular del narrador y que, obviamente, están influenciadas por el tiempo en que se performatiza esta realidad y por los efectos de la memoria en la reconstrucción del pasado lejano o cercano (2009, 8).

A través de este método, pretendemos seguir indagando en las memorias colectivas que construyen diferentes sectores de la sociedad, a la vez que contribuir a materializarlas en relatos que puedan tener un sentido social y político, y no tan solo académico. Cuando se cumplen cuarenta años del golpe de Estado de 1973, y nos encontramos en un contexto de alta conflictividad y movilizaciones sociales sin precedentes desde el regreso a la democracia, pensamos que las ciencias sociales deben contribuir tanto a una mejor comprensión de la actualidad como al fortalecimiento de la acción ciudadana y democratizadora, desde una esfera académica que dialogue activamente con los actores sociales.

Bibliografía

- ALONSO, L. E. (1998). *La mirada cualitativa en sociología. Una aproximación interpretativa*. Madrid: Fundamentos.
- BERGMAN M. y COXON A. (2005). «La calidad en métodos cualitativos». *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research* 6(2). Recuperado de: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0502344>.
- CABRUJA, T. (1998). «Psicología social crítica y posmodernidad: implicaciones para las identidades construidas bajo la racionalidad moderna». *Anthropos* 177: 49-59.
- CANALES, M. (2006). Presentación. En M. Canales (coord., ed.). *Metodologías de investigación social. Introducción a los oficios* (11-30). Santiago de Chile: LOM.
- DOMÉNECH, M. e IBÁÑEZ, T. (1998). «La psicología social como crítica». *Anthropos* 177: 12-21.
- ESPINOZA, A. E., PIPER, I., y FERNÁNDEZ, R. A. (2013). «The study of memory sites through a dialogical accompaniment interactive group method. A research note». *Qualitative Research*. [Anticipo en línea de la publicación]. Recuperado de: <http://qrj.sagepub.com/content/early/recent>
- FERNÁNDEZ, R. (2006). «Investigación cualitativa y psicología social crítica en el Chile actual: conocimientos situados y acción política». *Forum: Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research* 7(4). Recuperado de: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0604380>
- HALBWACHS, M. (1925). *Les cadres sociaux de la mémoire*. Paris: Albin Michel.
- . (1950) *La mémoire collective*. Paris: PUF.
- HARAWAY, D (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*. Madrid: Cátedra.
- IBÁÑEZ, T. (ed.). (1994). *Psicología social construccionista*. Jalisco: Universidad de Guadalajara.
- . (1996). *Fluctuaciones conceptuales en torno a la posmodernidad y la psicología*. Caracas: Ed. Universidad Central de Venezuela.
- ÍÑIGUEZ, L. (2003). «La Psicología social como crítica: continuismo, estabilidad y efervescencias tres décadas después de la "crisis"». *Revista Interamericana de Psicología* 37(2): 221-238.
- ÍÑIGUEZ, L. & ANTAKI, C. (1998). «Análisis de discurso». *Anthropos* 177: 59-66.
- PARKER, I. (2004). «Investigación cualitativa», 1-16. En P. Banister, E. Burman, I. Parker, M. Taylor y C. Tindall. *Métodos cualitativos en psicología*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- PIPER, I. (2002). «Sobre una práctica que, en el sur, se llama a sí misma psicología social crítica». En Piper (ed.). *Políticas, sujetos y resistencias: debates contemporáneos en psicología social*. Santiago de Chile: Ed. Universidad ARCIS.
- . (2005). «Obstinaciones de la memoria: la dictadura militar chilena en las tramas del recuerdo». Tesis para optar al grado de doctora en Psicología

Social, Departamento de Psicología Social, Universidad Autónoma de Barcelona.

- PIPER, I., FERNÁNDEZ, R. y ESPINOZA, A. (2013). «Construcción de relatos generacionales sobre nuestro pasado reciente (1970-1990) en el escenario de cuatro lugares de memoria de Santiago». Proyecto FONDECYT regular n.º 1110162. Santiago de Chile: Universidad de Chile, Departamento de Psicología.
- PIPER, I., FERNÁNDEZ, R. e ÍÑIGUEZ, L. (2013). «Psicología social de la memoria: espacios y políticas del recuerdo». *Psykhé*. [En proceso de edición].
- PIPER, I. y HEVIA, E. (2012). *Espacio y recuerdo: archipiélago de memorias en Santiago de Chile*. Santiago de Chile: Ocholibros.
- RADSTONE, S. (ed). (2000). *Memory and Methodology*. Oxford: Berg.
- RICOUER, P. (1984). *Tiempo y narración II. Configuración del tiempo en el relato de ficción*. Madrid: Cristiandad.
- _____. (2001). «De la fenomenología al conocimiento práctico. Paisaje intelectual de mi vida». *Revista Archipiélago* 47: 31-39.
- SAUTU, R. (2009). «La construcción del marco teórico en la investigación cualitativa», 85-110. En A. Merlino (coord.) *Investigación cualitativa en ciencias sociales. Temas, problemas y aplicaciones*. Buenos Aires: Cengage Learning.
- SISTO, V. (2008). «La investigación como una aventura de producción dialógica: la relación con el otro y los criterios de validación en la metodología cualitativa contemporánea». *Psicoperspectivas, Individuo y Sociedad* 7: 114-136.
- VÁZQUEZ, F. (2001). *La memoria como acción social. Relaciones, significados e imaginario*. Barcelona: Paidós.
- VÁZQUEZ, F. y MUÑOZ, J. (2003). «La memoria social como construcción colectiva». En F. Vázquez (ed.). *Psicología del comportamiento colectivo*. Barcelona: Editorial UOC.
- VIEYTES, R. (2009). «Campos de aplicación y decisiones de diseño en la investigación cualitativa», 41-84. En A. Merlino (coord.). *Investigación cualitativa en ciencias sociales. Temas, problemas y aplicaciones*. Buenos Aires: Cengage Learning.
- WIESENFELD, E. (2000). «Entre la prescripción y la acción: La brecha entre la teoría y la práctica en las investigaciones cualitativas». *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research* 1(2). Recuperado de: <http://qualitative-research.net/fqs/e/2-00inhalt-e.htm>.

TERCERA PARTE

Recursos: usos y componentes del diseño

El diseño en estudios ideográficos

MANUEL CANALES C.

Resumen

En este texto, ensayo una formalización de mi práctica del diseño de investigaciones. Inicio con una doble distinción articulada, que separa diseños en perspectiva ideográfica/nomotética, y diseños fijo/abiertos; con ambas, puedo formular en lenguaje propio el diseño de investigaciones sociales, no asimilables sin más a los códigos del diseño de investigación en las ciencias naturales. Luego, desde este enfoque, propongo las definiciones con que trabajo los componentes que habitualmente prescribe el formato institucional del diseño.

1. Ciencias ideográficas/nomotéticas

Las ciencias ideográficas y las nomotéticas son fácticas¹, esto es, están orientadas a la producción de proposiciones —contrastables perceptualmente— con las que un observador entiende o conoce un objeto. Ambas buscan regularidades empíricas de las que dar razón teórica, para de ese modo alcanzar un entendimiento de aquel. Sin embargo, conciben de forma radicalmente distinta tanto la noción misma de regla o regularidades como el sentido y la dirección de la práctica de investigación. Dichas diferencias se corresponden con la distancia entre las ciencias sociales y las naturales, precisamente en el modo en que conceptualizan y abordan su quehacer investigativo.

¹ Me guió por la distinción de Bunge (1972), entre ciencias fácticas (físicas o sociales) y ciencias formales (lógica, matemáticas). Bunge M., La ciencia, su método y su filosofía.

1.1 Nomotesis: leyes naturales y progreso científico

Las ciencias nomotéticas, tales como la física o la biología, y en general las ciencias naturales, apuntan al descubrimiento de leyes o reglas que describen un orden o relación estable y predecible, de validez y alcance universal. Puede definirse por regla una relación —por ejemplo, de atracción— conocida y validada como norma o forma constitucional del objeto, en todos sus contextos; su forma habitual se presenta en la sintaxis «si x, entonces y». Es el significado de la noción —por lo demás, de uso común— de leyes naturales. Se conoce la naturaleza cuando pueden describirse las relaciones que la explican. Es la base de la posibilidad de predictividad, como de modo clásico se reconoce en la mecánica; de gravedad, por ejemplo, es una «ley», en la medida en que aplicaría mecánicamente —esto es, naturalmente— cada vez y en todo lugar «físico». La misma regla que opera en un caso lo hace en todos aquellos a los que da forma, es decir, hasta donde alcanza su naturaleza².

No puede entenderse el proyecto científico natural sin esta exterioridad del observador, a la que corresponde una legalidad interna del objeto.

El progreso científico

Las ciencias nomotéticas se asientan, además, en el principio del progreso por acumulación de conocimientos nuevos sobre un objeto estable, que van reemplazando a los anteriores. Lo que cambia o avanza es el conocimiento, mientras que el objeto se supone él mismo. Así, la práctica está orientada a la identificación de las regularidades universales de su campo, a partir de la identificación progresiva de reglas que expanden el conocimiento en un sentido progresivo o ascendente, mediante la refutación de saberes previos³. Es el supuesto ya común representado como progreso científico elevado a metonimia del conocimiento científico; como si no pudiera haber ciencia que no se guiara por ese direccionamiento hacia adelante⁴.

2 Me refiero a la física clásica; dentro de las ciencias físicas se sabe ya de los alcances y límites de este planteamiento; la de la *relatividad* y la *cuántica* son las dos físicas en que aquello se discute, pero al mismo tiempo, se replantea de un modo, puede decirse, reflexionado.

3 Habría que indicar aquí la sorpresa de las revoluciones científicas: lo mismo pareciera que desvirtúan la idea del progreso, que lo remarcen —no se progresa entre paradigmas, pero sí dentro de ellos (Khun 2011).

4 Es de notar esta completa sintonía entre la ciencia y la ideología general de la época —así, todo progresa: la producción, los ingresos, el conocimiento, la civilización. Ello

Por ello, el sentido de la acción investigativa es el mismo que describió Weber en su clásico *El político y el científico*⁵: cada investigación es un intento entre muchos, alguno de los cuales acertará el paso a lo incógnito, mientras los demás habrán servido de caldo de probabilidades, sin el cual aquel no habría sido posible. De allí que en la investigación nomotética, puede decirse, el sentido —de la pregunta— del acto investigativo viene desde dentro de la propia praxis científica; lo que se busque está ya encuadrado en el sistema científico al que pertenece, con su tradición, pues a él ha de volver como único destino. Y el retorno tiene que darse como progreso o adelanto.

1.2 Ideográfica: regularidades históricas —singulares, cambiantes—

En las ciencias sociales, estimo, estas nociones no resultan comprensibles ni orientadoras: ni la idea de leyes generales ni la idea de progreso por refutación de saberes previos calzan con lo que practico y conozco como investigador social. Acaso, precisamente, en ciencias no sociales no exista ni lo uno ni lo otro; no se conoce ni siquiera una ley general en sociología y pienso que, en sentido contrario a la idea de progreso, no puede entenderse que la sociología actual sea superior en saber a la sociología clásica o, en general, las ciencias actuales a sus predecesoras. La diferencia está en otro lugar: en el progreso, o en la transformación continua del objeto.

De reglas universales a reglas de la singularidad

Las ciencias ideográficas no se orientan a la captación de formas universales —por ejemplo «lo social», «lo cultural» o «lo político»—, sino al entendimiento de formas singulares en su propia complejidad o formación histórica. Las investigaciones sociales, según las practico, buscan la comprensión de los procesos y estructuras de las sociedades que observan —de ellas parten y a ellas vuelven—. El sentido de la investigación y su diseño cambian así radicalmente. El investigador se dispone en medio de sus sociedades, no fuera de ellas, y las entiende como formaciones complejas y singulares, cuyas formas o regularidades, junto con definir las, las diferencian.

Así, cada vez se busca entender no «lo social» o «la sociedad», sino una sociedad —o parte de ella— en su propio contexto de tiempo y espacio

no es casual, en todo caso, pues la ciencia en general es consustancial al proyecto dirigente en curso.

5 Así fuere para señalar el sentido del aparente sin sentido de una práctica rutinaria y burocrática, llamada a ser superada continuamente, pero que, como conjunto, resulta en la aventura y conquista humana del conocimiento científico (Weber 1998).

histórico/local. Por tanto, se trata siempre de la investigación de algún presente —con su pasado y sus futuros— en algún lugar o geografía humana. Consecuentemente, sus proposiciones posibles, hallazgos y hasta el propio marco conceptual con que los captura, se aplicarán —de nuevo, cada vez— solo a las sociedades que sean análogas a la investigada, y no a todas las sociedades en todas sus fases.⁶

Del progreso del objeto y el regreso del investigador

La sociedad, puede decirse de la nuestra, está siempre más allá de sí misma: al menos, siempre está cambiando y, en el paso, modifica sus propias regularidades o hace aparecer unas nuevas que no son captables o comprensibles desde los enfoques o esquemas de conocimiento previos. Refiero así al desfase progresivo de nuestros esquemas observadores respecto de las nuevas formas que toma la sociedad. En ese desfase se encuentra, a mi juicio, la primera vertiente en que la investigación social encuentra sus preguntas, de donde puede decirse que «viene» y con la que «va». Si la sociedad fuera estable, podríamos intentar progresar en una línea interna de la disciplina. Si la sociedad es cambiante, a la propia línea evolutiva de la disciplina —aquel progreso interno de la ciencia— habrá que agregar la línea evolutiva o histórica del objeto —que curiosamente también llamaron, para su forma actual, «progreso» social—. Puede ser el caso que el ritmo del segundo sea tan notoriamente mayor que el de la primera, que esta evolución interna del saber resulte también muy poco significativa respecto de aquella tendencia.

Vamos tras las huellas de las sociedades en medio de los procesos de cambio que las caracterizan; avanzamos sobre las restricciones que muestra el conocimiento precedente (producido para conocer la sociedad anterior) para describir o entender, en general, las regularidades perceptibles presentes; no nos orientamos entonces desde atrás hacia adelante —como en el progreso—, sino desde adelante hacia atrás, como en el regreso reflexivo: la nueva sociedad se muestra ante nuestros ojos como otra y distinta a la existente, y entonces el observador vuelve su vista a sus conceptos y sus proposiciones de entendimiento.

6 Se pone en juego una posibilidad fronteriza de comprender la idea de generalización, más acá de las universales, pero más de allá de lo singular absoluto. Por indicarlo en un ejemplo: cuando un investigador en el ámbito de «las nuevas formas sociales de la agricultura» identifica una regularidad, que observa en un momento dado y en un lugar determinado, aquella puede sostener una comparación con las formas que adopte en otra singularidad histórica, o sociedad, durante procesos análogos en el campo.

Esto permite una comprensión diversa de lo «nuevo» que se le exige al conocimiento científico. Si en ciencias naturales lo nuevo se inscribe en la propia tradición científica, en las ciencias sociales remite a la propia renovación del objeto. En este sentido, una investigación no es de vanguardia porque se ubica en la última línea de avance del conocimiento científico, sino porque encuentra sus preguntas allí donde la sociedad no se conoce a sí misma; por su historia en curso, ha ido demasiado lejos respecto de la propia autocomprensión social —y también sociológica— previa. La investigación social de frontera, como se la llama no sin cierta petulancia innecesaria, puede entenderse mejor como investigación en las fronteras de la sociedad, es decir, donde esta no llega a conocerse.

Así, la sociología sería crónica: dado que el cambio es la ley de la sociedad actual o moderna, la sociología toma su lugar formulándose problemas⁷ cuya resolución permite ver, esto es, comprender, explicar, inteligir cada sociedad en cada momento de su historia.

Se avanza, pero no unilinealmente, sino gracias al desarrollo de programas y prácticas de observación recurrente sobre el mismo objeto histórico, que cada vez cubre mayor campo de regularidades, en sistemas proposicionales más complejos y diferenciados. En otras palabras, esos programas y aproximaciones sucesivas desarrollan la capacidad de entendimiento de la sociedad que se investiga. Entonces, podríamos decir que se avanza hacia adentro, no hacia adelante.

El proceso de interiorización o adentramiento, de dominio cognitivo, concluye cuando el observador agota su capacidad de aprendizaje del objeto —ya cree conocerlo en sus reglas— o, lo que es también común, cuando el objeto ya no está donde lo dejamos. Y vuelta a iniciarse un ciclo de aprendizaje de la sociedad. Así, el conocimiento producido es superado por la historia de su objeto, antes que por su propia dinámica progresiva⁸.

7 Etimológicamente, «problema» articula *pro* (delante) y *blem*, de *bulto*: lo que impide, como un promontorio, la visión frontal.

8 La sociología de la juventud, por ejemplo, debe cada vez comenzar definiendo su referente, por sustancia cambiante. Así, lo que diga de los jóvenes actuales no puede tomarse como una superación de las sociologías previas; solo pasa que debe reconstruirse cada vez para entender su objeto y su movimiento autónomo. Por su parte, en la sociología rural, lo que actualmente se discute e investiga no resulta de una superación de los programas investigativos previos, sino de un intento por re-encontrar al objeto que se perdió en los setenta, con la globalización capitalista de la agricultura. En fin, estimo que en general las preguntas —y, por lo mismo, las respuestas— están articuladas no como una cadena de superaciones sucesivas, sino con la historicidad constitutiva de sus objetos.

En consecuencia, el sentido de una investigación social no puede validarse ya en el relato de las leyes naturales que llegaría —progreso mediante— a conocer. ¿Dónde está entonces su sentido? (Ver infra, «El sentido de la investigación»).

2. Diseño en proceso

Distingo dos modos de entender el lugar y la función del diseño en la investigación: se lo asume como fase definida, fija e inicial, o como componente continuo en el proceso investigativo.

En el primer modo, cabe entender en propiedad la forma típica de los diseños de experimentos científicos naturales. En ellos, puede decirse, el conocimiento que se produzca ya está potencialmente formulado en el diseño, y entonces la implementación es solo una fase probatoria. Dicho así, el diseño es inicial y fijo, y el conocimiento producido resulta de su implementación a modo de aplicación de prueba.

Por extensión, en ciencias sociales habitualmente se subentiende que el diseño tiene esta misma forma y función. En lo que sigue, discuto esa homología, pues no se ajusta a lo que conozco de oficio.

«Diseño en proceso» nombra un modo de entender la producción de conocimiento en que la fase de implementación no es trivial ni simple⁹, lo mismo que el diseño no es solo inicial, sino también posterior. El diseño sería una práctica continua, que se alimenta de su implementación para dar forma a nuevos modos de pensar —conceptualizar, teorizar— la pregunta y su contexto.

En nuestro caso, propongo, ocurre que el diseño es propiamente un prediseño o, menos aún, un transdiseño que se ajusta con los resultados —y que, en parte, él mismo posibilita, al delinear el objeto y así disponerlo para el sondeo—. Es un trabajo de conjeturas y suposiciones que, formuladas de modo racionalizado, operan como un dispositivo de fijación de la mirada, en virtud del cual el observador puede constatar regularidades en su objeto, las mismas que sin embargo no resultan deducibles, como tales, de aquel dispositivo¹⁰.

9 No es rutina, puede ser *acontecimiento*; es también generador. No es tampoco simple, pues no es *mecánico*: el ciclo es reflexivo, pues la implementación lleva también al rediseño.

10 En última instancia, la ciencia social volvería al esquema base de todos los aprendizajes, según lo describiera H. Mann en su teoría sobre *los sistemas complejos adaptativos*. Es también lo que indica la *biología del conocimiento*, de H. Maturana y F. Varela, y en

Dicho gráficamente, se diseña hacia adelante —planificando un inicio, que ha de permitir fijar la mirada del observador con un marco conceptual que delimita o delinea el objeto— y se diseña hacia atrás —reelaborando las distinciones y proposiciones de entendimiento que sostenían el diseño inicial, a partir de las regularidades y formas propias que toma el objeto según se constata.”

Con ello, se cursa el ciclo de reflexión que llega hasta el reentendimiento de la pregunta y su contexto, y que pasa por todos los componentes —objetivos, hipótesis, etcétera—. Las conclusiones no son sino el regreso sobre el marco conceptual —ahora afinado expresamente para ser sensible a las formas del objeto—. La investigación social, al fin, produce conocimiento en términos de aclarar el sentido que la guiaba. Es decir, nos permite proponer distinciones y relaciones con las cuales hacer entendible lo que al inicio era incógnito.

3. El sentido de la investigación: la pregunta y su contexto

Investigamos lo que la sociedad no entiende o no conoce de sí misma¹². Eso define el sentido de cada investigación en particular: lo que se estudie será para producir un conocimiento que haga entendible —sabido, legible— aquello que, en su ininteligibilidad o desconocimiento patente, constituye el inicio del investigar social.

El sentido de cada investigación, como acción, articula entonces dos planos: (a) la pregunta y (b) el contexto sobre —o en— el que ella se formula. No cabe indicar una pregunta de investigación sin su complemento contextual, ni tiene sentido la referencia, por más que informada, a un determinado proceso social sin la pregunta que lo «abra» o señale como una cuestión¹³ descriptiva —cómo es— o explicativa —por qué—.

Refiero, a modo de ejemplo, la descripción del sentido de las investigaciones en que participo o a las que acompaño actualmente.

general lo que J. Ibáñez entiende como los sistemas de *segundo orden o reflexivos*. Al respecto, véase Vivanco, M. (2010). *Pensar la complejidad*. Santiago de Chile: LOM.

11 Así lo entendía R. Merton (1980), en la ida y vuelta de teoría y *empirie*.

12 De ahí la proverbial figura «eso es para un análisis sociológico», que siempre refiere una escena social que excede al observador; donde algo sobre los participantes y sus relaciones queda fuera de «sentido»; cuando hace ruido en cualquiera de sus formas —como paradojas, como lo nuevo, etcétera—.

13 Es el lugar de la siempre referida, y nunca aclarada del todo, relación entre curiosidad —y otras inventivas— y diseño de investigaciones sociales.

Pregunta	Contexto
El sujeto y la experiencia alimentaria	Tecno/industrialización capitalista de la alimentación
Caracterización sociodemográfica del poblador agrourbano	Nueva agricultura y sociedad en América del sur
Pautas de elección de escuelas por las familias según clases sociales	Nuevo régimen institucional educativo chileno

El sentido de una investigación es, en suma, la relación entre una pregunta y su contexto¹⁴.

Entonces, la investigación social tiene sentido, cada vez, según el entendimiento que permite del campo contextual investigado a través de esa pregunta de investigación —su cuestión, problema u objeto: qué se investigará—. Es lo que podría denominarse capacidad o potencia analizadora, o más ampliamente, informacional, de la pregunta respecto del campo en que investiga.

Después de todo, si bien las ciencias sociales no han producido, de hecho, leyes universales de lo social, sí han producido entendimientos potentes de las sociedades que investigan. El sentido de sus investigaciones —desde las fundacionales— ha sido el intento de comprender, mediante la suposición y la prueba, las sociedades que se observan¹⁵.

¿Qué pregunta, en qué contexto? Estas son cuestiones que cada investigador debe resolver de modos muy circunstanciados y, al mismo tiempo, muy indeterminados. Circunstanciados, porque la investigación tiene lugar en contextos institucionales y, por lo mismo, la calidad de «investigable» que presenta un tema o problema está en buena medida dada por la orientación institucional; pero, al mismo tiempo, son muy abiertos, pues no existe un conjunto finito y estable de «temas» universales ni están tampoco las preguntas posibles ordenadas en algún cuestionario general de la disciplina. Por mi parte, propongo que el investigador debe estar atento a dos procesos simultáneamente: el de la propia práctica investigativa y el de la sociedad que se investiga —esto es, estar atento a los procesos sociales en marcha y al modo en que aquellos van dejando su huella de desconocimiento progresivo de la sociedad—. En realidad, ambos procesos están articulados, pero de modo inestable y cambiante. Las agendas investigativas van cambiando en el tiempo y según los tipos de sociedades, y se conforman así corrientes concéntricas

14 Huelga decir que ambos son planos interreferidos constitucionalmente. Como en los dibujos de Escher, el fondo no se forma a través de múltiples figuras, pero a su vez, una figura no es tal sino en su fondo. Lo mismo ocurre con la pregunta, o el problema, en su contexto.

15 Doble referencia: observación de la sociedad articula a la sociedad como observadora y como observada. La investigación social es ese circuito de autorreflexión de los sistemas sociales.

locales e históricas de investigación en las que cabe entender las propias. Tal es la siguiente tarea, la revisión bibliográfica.

4. Revisión bibliográfica

La revisión bibliográfica es lectura —capta— y escritura —informa— del estado del arte de lo que se investiga. Como lectura, es la apertura o escucha del observador al conjunto de lenguajes con que ha sido observado, conceptual y empíricamente, su objeto. Como escritura, el texto del «estado del arte» es el aprendizaje que incorpora el observador para los pasos siguientes.

A través de la revisión bibliográfica, la investigación que se diseña encuentra su lugar en la práctica investigativa disciplinar, reconoce en ella las perspectivas y repertorio de conocimientos ya probados. Allí se encuentra el fondo o contexto científico donde establecer su posición y diferencia, y también su destino, pues a ella ha de regresar¹⁶.

En lo central, propongo los siguientes criterios para esta tarea:

Pertinencia en vez de exhaustividad

La pertinencia determina que la orientación en la lectura se haga sin alejarse de la pregunta y su contexto —el sentido de la investigación—, de modo que cada texto pueda ser revisado, específicamente, en función de aquellos. Se trata, entonces, de lecturas interesadas o intencionadas, en el sentido de que van a la captura de enfoques y hallazgos potencialmente pertinentes o significativos para la cuestión investigada¹⁷.

Lenguaje del diseño, no solo hallazgos

Por lo mismo, se trata de observar no tanto —o solamente— lo que los textos informan (como sus hallazgos), sino también el esquema conceptual y metodológico con que lo producen. De este modo, cada texto es analizado en función del lenguaje con que piensa y percibe su objeto, y no solo a partir de las regularidades que puede informar.

Así analizados, los textos pueden ser vistos como funcionalmente equivalentes al diseño de la investigación. Cada vez, entonces, cabe preguntarse por

16 Después de todo, el destino de toda investigación social académica, al menos, es ser parte de la revisión bibliográfica de otras investigaciones.

17 Así al menos se protege respecto de la pretensión de exhaustividad; el conjunto debe leerse también por el principio de la pertinencia.

el sentido de la investigación (el problema en su contexto), el entendimiento conceptual que proponen y aplican, los objetivos con que forman y fijan su observación teórico-empírica, y la sonda que utilizan para la producción de la información.

La llamada revisión de textos es una recolección de lentes o enfoques con los cuales pensar el problema. Momento entonces de máxima apertura de la mirada y de aprendizaje denso de conceptos.

Según mi experiencia, los textos que más alimentan el diseño de una investigación en esta fase son aquellos que proponen términos o conceptos nuevos. Ocurre como si cada vez que un investigador propusiera un concepto que no «estaba ahí», indicara un lugar crítico para observar. Los nombres nuevos son intentos de captar regularidades nuevas y, por lo mismo, indican una creatividad teórica puesta a la siga de una autoproducción histórica de la sociedad.

4.b. Estado del arte

La escritura ha de organizar —entretener— la variedad de posiciones y enfoques captados en la lectura. Propongo, para dicha textualización, la forma debate o conversación: el conjunto de textos/autores revisados toma forma o estructura como una discusión o conversación; así, los diversos planteamientos se disponen unos respecto de otros, como en un sistema de componentes relacionados por oposición, contigüidad, escala, etc. Componen entonces un debate o cuestión que configura su propio centro organizando la variedad que reúne. Las hay más consensuales y planas, y otras plurales; las hay estructuradas, como en las célebres polémicas o luchas de interpretaciones, y las hay simples —como en los estudios emergentes en que no alcanzan a producirse las tendencias o corrientes que van organizando al intelectual o investigador social colectivo en el campo—.

El análisis ha de concluir, estimo, con una evaluación del rendimiento referencial y explicativo de los enfoques utilizados, mediante el cual se identifiquen perspectivas no presentes y posibles, que pudieran iluminar o resolver el problema desde otros conceptos y entendimientos.

5. Del marco conceptual. La fijación de la perspectiva o marco de la observación

Es el caso que cada investigación social debe, en algún modo, construir su teoría. Así deriva del hecho de que no investigamos objetos teóricamente deducidos, sino que debemos teorizar objetos históricamente constituidos.

El marco teórico traza un pensamiento del objeto, esto es, la proposición de un lenguaje con el que se le distingue y organiza conceptualmente. Puede describirse como un sistema de «distinciones» y «relaciones» que constituyen una representación conceptualizada de aquel; un lenguaje en el que este se hace pensable de modo lógico y categorial. Así, un objeto es pensado —esto es teorizado— en los alcances o significados de los nombres o distinciones con que se le señala, así como en las relaciones o estructura que se le atribuyen.

El marco conceptual construye la perspectiva con la que el observador delinea analíticamente su objeto. Es la construcción de un modo de verlo, tanto en lo que posibilita —o hace visible— como también en lo que excluye de la visibilidad. Es, en fin, un primer modo de cerrar o fijar la mirada que se abrió a las preguntas posibles primero, y en la revisión bibliográfica después.

La cuestión social, que marca tanto el inicio de la investigación como su sentido, se constituye ahora como cuestión sociológica: los términos de la pregunta han sido reconstruidos teóricamente. En el paso, el observador ha producido un esquema observador que le permite estabilizar su relación con el objeto; ha propuesto una perspectiva y escala desde las que observará. Pasa de la pregunta al habla «declarativa» o definicional.

6. Objetivos

Los objetivos son un segundo modo de fijar la mirada, esta vez en clave productiva; los objetivos de la investigación pueden definirse así como metas del trabajo investigativo.

En el diseño, ocupan un lugar de nexo que articula todo el sistema. En un sentido, tienen tras sí todo el trabajo de construcción conceptual de la pregunta, de modo que no hacen sino traducir en «productos» cognitivos requeridos lo que ha sido teorizado como las líneas o modalidades del objeto a observar. Si el marco conceptual teoriza, los objetivos gobiernan o dirigen la acción investigativa, señalándole las líneas y los productos esperables.

En un segundo sentido, tienen por delante el diseño de la sonda —los métodos y las técnicas—, definiéndoles su tarea. Los objetivos son siempre de «observación directa» del objeto; se formulan como dimensiones o aspectos del objeto que serán observados, que resultan necesarios, lógicamente, para responder la pregunta de investigación o la prueba de la hipótesis.

La fórmula general-específico, de uso común, replica la lógica productiva (de hecho, tiene todo el sentido en la planificación de acciones) ahora internamente al componente: los objetivos generales, se entiende, son modos de producir el objetivo general. Por lo mismo, es evidente una elasticidad lógica que permite que el objetivo general de una investigación pueda comprenderse

como objetivo específico de una de mayor alcance o que la contenga, y que, a la inversa, un objetivo específico pueda ser él mismo el objetivo general de una investigación más acotada. La regla es entonces puramente práctica: los objetivos específicos son los modos en que un objetivo general puede descomponerse, productivamente, para ser obtenido.

7. Hipotetizar

Hipotetizar o «suponer para probar» es el modo propio, constituyente, en que el intento científico toma su forma. Por lo pronto, es lo que lo diferencia del conocimiento aplicado, orientado directamente a producir información para la acción¹⁸.

Lo que se hipotetiza es una forma del objeto que se contrastará con la observación directa (metodológicamente mediada) de aquel. Así, queda el observador dispuesto a la prueba —por definición— de conocimiento¹⁹.

Distingo dos nociones de hipotetizar: a) una restringida —y hoy predominante—, que reduce el concepto a la suposición con juegos de variables y correlaciones, esto es, a observaciones analítico-cuantitativas; y b) una ampliada, que entiende el hipotetizar como un método de producción de conocimiento mediante ejercicios de suposición y prueba.

En el primer sentido, restringido como correlación de variables, la noción de hipótesis es apta para las investigaciones sociales cuantitativas. El lenguaje de las variables y el tratamiento de las poblaciones son análogos a su uso en las ciencias naturales²⁰. Sin embargo, no parecen posibles para los estudios cualitativos y todas las formas que aborden la complejidad.

Estimo que es, además, innecesario seguir la noción hipotética hasta estos extremos métricos. Y convendría, en cambio, mantenerla para indicar el *ethos* científico en general. Desde esta perspectiva ampliada, hipotetizar es suponer que: (a) con determinado enfoque conceptual, pueden (b) identificarse formas ordenadas o regularidades en la manifestación, así provocada, del objeto. No se trata entonces de probar tal o cual relación, sino de la plausibilidad con que

el marco conceptual, los objetivos y la sonda lograron capturar regularidades o si, en cambio, el objeto permanece invisibilizado o incomprensible.

De esta manera, lo que llamamos hipotético en ciencias sociales puede definirse como proposiciones de entendimiento que deben contrastarse con las formas u orden que resulten perceptibles. Hipotético resulta entonces todo el lenguaje proposicional de entendimiento del objeto y, por lo mismo, no está hecho para ser afirmado o negado, sino para ser usado como lenguaje inicial con el cual fijar la observación en el objeto, y entonces poder identificar sus regularidades (las mismas que, sin embargo, pueden provocar afinamientos y hasta cambios en el esquema observador inicial). El proceso de la investigación queda así indicado en su circularidad: desde la pregunta y los conceptos a los datos, y a la inversa. El diseño es el proceso continuo que va hilvanando esa coherencia.

Salida

Si alguien busca construir un edificio, por ejemplo, de conocimientos, su plan debe ser fijo, previo. Si alguien busca crear una escultura, su plan debe ser abierto, procesal. No puede construirse un edificio desde un boceto, ni puede crearse nada desde un formulario. El diseño de investigación ha de estar entre ambos: ni plan de construcción ni boceto o esbozo de una idea; cada quien debe proveerse entonces de su propio lenguaje para, entrando los códigos y formularios al uso, no abandonar el habla sustantiva de este viaje. Es lo que hemos intentado poner en estas páginas.

Bibliografía

- BUNGE, M. (1972). *La ciencia: su método y su filosofía*. Buenos Aires: Siglo Veinte.
- CANALES M. (ed.). (2007). *Métodos y técnicas de investigación social. Introducción a los oficios*. Santiago de Chile: LOM.
- GELL-MANN, M. (1995). *El quark y el jaguar. Aventuras en lo simple y lo complejo*. Barcelona: Tusquets.
- IBÁÑEZ J. (1990). *El regreso del sujeto*. Santiago de Chile: Amerinda.
- KUHN, T. S. (2011). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: FCE.
- MERTON, R. K. (1980). *Teoría y estructura sociales*. México: FCE.
- WEBER, M. (1998). *El político y el científico*. Madrid: Alianza.

18 Con el que comparte, sin embargo, las mismas tradiciones y rigores técnicos o metodológicos.

19 Acaso la lógica profunda de la ciencia, compartida por científicos físicos y sociales, sea este trabajar con «conocimientos a prueba».

20 Con todo, no resulta en sí misma tampoco del todo asumible, pues falla por la contextura nomotética en que se mueven estas, y la orientación ideográfica que mantienen las sociales. Esto es, no por ser «cuantitativas» las relaciones entre variables, modelan leyes universales.

El diseño implícito en la investigación social

LIUBA KOGAN

Resumen

Este texto se estructura siguiendo las etapas de una investigación social entendida como el trayecto de un viaje o travesía. En cada una de las etapas o estaciones del viaje/investigación se plantearán —desde la experiencia de la investigadora— los problemas, oportunidades, retos y dilemas que ellas suponen; para ilustrar, se utilizan ejemplos provenientes de diversos trabajos de investigación. Sin embargo, es importante destacar que uno de los secretos mejor guardados de la investigación social es que no existen recetas ni metodologías aplicables de forma automática que nos lleven a culminar con éxito una pesquisa social. Aprender a investigar es aprender a tomar las mejores decisiones sobre cómo llevar a cabo una investigación con una dotación de recursos dados.

Introducción

Seamos francos. Conocemos científicos sociales curiosos a quienes les atrae hacer preguntas, cuyas respuestas los movilizan a la acción y luego a hacerse nuevas preguntas; invierten en ello tiempo, energía, integridad física y psicológica, ganas de leer e incluso la tentación de volver al campo. Sin embargo, también hay los que se ven forzados a emprender proyectos de investigación por obligaciones académicas o laborales. Un tercer grupo lo constituyen los apasionados, quienes disfrutaron de sus clases de metodología y se convirtieron en asistentes de proyectos de investigación social, mientras otros no se sintieron atraídos por este campo, tal vez porque en sus lecciones se reproducían largas y poco prácticas recetas sobre cómo investigar.

Sea como fuere, hay quienes gozan con la investigación y tienen experiencia en ella, y quienes consideran que «no saben investigar» o no han disfrutado con anterioridad de la aventura del trabajo intelectual.

Aun si imaginamos el mejor de los escenarios posibles, esto es, el entusiasmo hacia el trabajo de investigación sumado a cierta experiencia al respecto, nos topamos con un reto de proporciones: la investigación requiere talentos que no siempre se encuentran igualmente desarrollados en las personas. Nos referimos a la capacidad de abstracción («el gusto por la teoría») y la destreza y gusto por realizar trabajo de campo («los que gozan estando en la calle»). En efecto, el método científico reclama plantear problemas de investigación y diseños metodológicos que impliquen un carácter teórico; es decir, la capacidad de formular un objeto de investigación que dialogue con un marco teórico analítico, y de ello imaginar una metodología que permita responder a nuestras principales preguntas de investigación. También nos demanda la capacidad de contrastar las preguntas o hipótesis de cara a la realidad, lo que en ciencias significa realizar trabajo de campo (dialogar con la gente, observar o aplicar encuestas; en otras palabras, «ensuciarse los zapatos»).

Las alternativas existentes frente a la desigual dotación de talentos para la teoría y la práctica no son del todo satisfactorias, porque plantean nuevos retos o dilemas. Una de las posibilidades es trabajar en equipo, conformar grupos donde los integrantes tengan habilidades diferenciadas y complementarias a la vez. Esto parece muy atractivo como ideal de trabajo; sin embargo, muchas veces el trabajo en grupo conlleva sinsabores: dificultades para coordinar actividades, escasez de tiempos comunes para el debate e incluso la paulatina pérdida de interés o ritmo de trabajo de entusiastas investigadores. Una segunda posibilidad es pensar en la investigación interdisciplinaria, en diseñar investigaciones en que unos tengan marcadas habilidades numéricas, y otros, destrezas cualitativas o incluso conocimientos estructurados sobre el trabajo de campo. Esta opción también resulta compleja, pues encontrar un lenguaje común no es siempre fácil.

Las dificultades desde las que partimos —que evidencian que nada está escrito en piedra con respecto al proceso de investigación—, lejos de desanimarnos, deberían tentarnos, pues emprender procesos de pesquisa social representa un reto apasionante, tanto como experimentar una aventura o un viaje; aventura esta que lleva hacia un informe o documento (fin del trayecto), pero que también representa un viaje interior. Aprender de la vida de la gente, saber cómo piensa un grupo social, reconocer las fantasías, estereotipos o deseos de las personas es conmovedor y, a la larga, también lo es la posibilidad de influir en sus vidas con el fin de transformarlas para bien.

Por ello, todo investigador social debería descubrir una cierta pasión por saber que lo movilice a generar conocimiento y a reconocer la necesidad de cuestionar, debatir e imaginar los mejores modos de investigar. Como

ya señalamos, la investigación social está siempre reinventándose porque sus métodos y herramientas nunca funcionan con protocolos rígidos ni unívocos. En consecuencia, tiene sentido compartir las experiencias que acumulamos los investigadores con aquellos que recién se inician en estas lides —que, dicho sea de paso, nos mantienen jóvenes de espíritu—, porque la curiosidad por conocer es una manera de estar vivos y cerca de todos.

1. El viaje

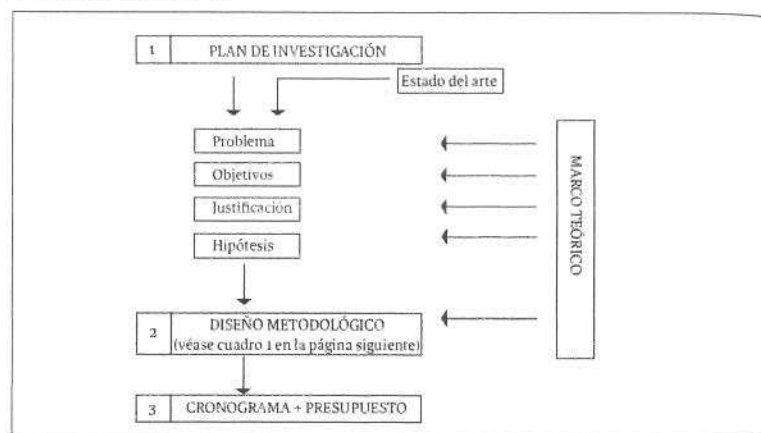
1.1. La elaboración del proyecto de investigación

El proyecto de investigación, cual hoja de ruta de viaje, representa una manera de imaginar los caminos que creemos necesario transitar con el fin de conocer aquello que nos inquieta y exige respuestas. Sin embargo, tal y como en los viajes, es necesario cambiar de ruta debido a factores no planificados; también en las investigaciones sociales nos topamos con múltiples imponderables. Típicos son aquellos derivados de la dificultad de acceso a información que creíamos disponible, la renuencia de los informantes potenciales a colaborar, el cálculo inadecuado del tiempo o recursos disponibles para investigar, y, por otra parte, los asuntos relacionados con la información emergente en el transcurso de la investigación. En otras palabras, las categorías que van apareciendo o la data que vamos construyendo pueden marcar nuevos caminos que, quizá, también nos pueden llevar a destino (obtener el conocimiento necesario para responder a las preguntas que motivaron la investigación).

Es posible —cuando disponemos de tiempo y recursos— comenzar una investigación con una hoja de ruta muy simple y dejar que las preguntas detonantes de investigación surjan a través del contacto con la situación que nos inquieta. Sin embargo, incluso en esos casos excepcionales es necesario construir posteriormente una hoja de ruta o plan de investigación que guíe nuestro recorrido. Si no contamos con un plan de investigación, podemos prolongar nuestra experiencia de campo o la lectura de bibliografía al infinito, pues no habremos identificado un objeto de investigación y una metodología particular. En definitiva, podemos preparar un viaje o soñar con él, pero si no fijamos el destino (lo que queremos conocer) ni identificamos la forma de concretar el recorrido, solo nos esperará la deriva.

A continuación, la estructura del proyecto de investigación, que comentaremos en sus diferentes etapas.

Gráfico 1
Proyecto de investigación



FUENTE: KOCAN, 2012, 89.

1.1.1. La formulación del objeto de estudio

Formular o definir el objeto de estudio es el primer paso para culminar con éxito cualquier trabajo de investigación social. Por ello es ideal tomarse un tiempo para identificar un tema bien acotado y relevante para ser estudiado. Aconsejo siempre elaborar un mapa conceptual donde poner en blanco y negro aquello que queremos investigar. Por ejemplo, comparto el mapa conceptual de un alumno que buscaba investigar al baño público limeño como espacio para la publicidad alternativa. El gráfico 2 contempla todos los actores e instituciones del contexto de la investigación:

En tanto profesora de cursos de metodología, investigadora y curiosa colega de diversos profesores de ciencias sociales, siempre me pregunté cuál era la forma más adecuada de identificar un objeto o problema de investigación. Como resultado, llegué a la conclusión de que existen dos vías. La primera —que no sigo en mis cursos— consiste en realizar una acuciosa investigación bibliográfica para encontrar «los vacíos» en la teoría y entonces señalar qué investigaré. Esto suena lógico, pero lo aparentemente lógico no siempre da buenos resultados. Mi experiencia me llevó a valorar la segunda vía —no tan reconocida en la academia—, práctica y generadora de buenos problemas de investigación. Me di cuenta de que los estudiantes, debido a sus contactos con la realidad social tan cambiante, intensa y variada, poseían gran intuición sobre fenómenos novedosos e interesantes para investigar. El interés inicial pues, desde mi perspectiva, debería surgir a partir de los

saberes empíricos y el acercamiento a fenómenos sociales que les son relevantes y los inquietan. Así nos aseguramos de que el estudiante considere interesante y significativo su trabajo de investigación, lo cual no lo exime en segunda instancia de buscar toda la información teórica y referencial relativa al objeto de investigación, con el fin de afinarlo e identificarlo en el contexto teórico académico.

Ahora bien, señalemos situaciones en que el joven investigador no encuentra posible formular libremente su objeto de estudio. Entre ellas, cuando necesita financiamiento para realizar la investigación y se le exige cumplir con ciertos parámetros que no lo convencen del todo; cuando el asesor de tesis o profesor fuerzan el objeto de estudio hasta desvirtuarlo (y el estudiante no cuenta con mucha capacidad de negociación); o, finalmente, cuando se consigue financiamiento para la investigación, pero las áreas de interés son definidas por las organizaciones que costean el proyecto. La importancia del financiamiento es fundamental, porque las investigaciones sociales no son baratas. Esa es una verdad que se susurra muy despacio o se oculta. Otra verdad que se desprende de ello es que muchas veces las agendas de investigación se encuentran marcadas por los intereses de quienes brindan financiamiento. En estos casos, no nos queda más que aprender a negociar y dejar nuestra impronta en los objetos de estudio con los que nos involucramos.

Otro asunto polémico que aparece cuando definimos un objeto de investigación es el referido a su relevancia y utilidad. Así, un debate frecuente en la sustentación de tesis es el que se refiere a la relevancia y utilidad. Para algunos académicos, toda investigación debería orientarse a la solución de alguna problemática o al mejoramiento de situaciones concretas; la investigación debe tener entonces una relevancia práctica: serle útil a alguien. Sin embargo, muchas veces ese tipo de argumentación resulta una camisa de fuerza para la innovación y la diversidad de pesquisas. ¿La relevancia para quién y en qué plazo temporal? Desde mi punto de vista, identificar una utilidad inmediata del material que se genere no es una condición necesaria para la realización de una investigación social. Por cierto, esto tampoco quiere decir lo contrario, que no sea adecuado o pertinente realizar investigación social práctica, orientada a solucionar problemas concretos.

Finalmente, otro asunto problemático es la ubicación epistemológica del objeto de estudio. Muchas veces, una investigación que presenta una temática novedosa, abordada desde un enfoque interdisciplinario, se encuentra con la oposición de profesores que prefieren cerrar sus predios a temas no fácilmente clasificables dentro de una disciplina particular de las ciencias sociales. Siguiendo a Immanuel Wallerstein (2006), creo que es saludable

«abrir las ciencias sociales» para albergar diversidad de perspectivas, lo que desde un paradigma de la complejidad resulta cada vez más necesario. Muchos académicos no siempre concuerdan en esto, por lo que es saludable averiguar quiénes evaluarán nuestro proyecto de investigación.

1.1.2. El estado de la cuestión: técnicas para llevar a cabo una revisión bibliográfica

Una ilusión que comparten muchos jóvenes investigadores se refiere a la escasez de fuentes para la investigación. Sospecho que ello representa una suerte de contención frente al temor de encontrarse con una cantidad inmanejable de bibliografía o, en su defecto, creer que nunca se podrá decir algo relevante, interesante y propio frente a autores tan variados. En ese sentido, hace unos años se llevó a cabo una investigación en la Universidad Católica del Perú (PUCP), cuya finalidad era comprender por qué razones muy pocos jóvenes realizaban una tesis de bachillerato o licenciatura en sociología y literatura para «cerrar» su ciclo académico (Portocarrero y Bielich, 2006). Se encontró que los estudiantes tenían dificultad para investigar, porque les era muy difícil imaginarse como autores que pudieran desarrollar argumentos propios. ¿Qué decir frente a tantos autores reconocidos?

Creo que es muy importante darnos cuenta de que los informes, libros, artículos de revista y demás textos académicos son producto del esfuerzo, sensibilidad, experiencia e innumerables tomas de decisión sobre aquello que se investigará. Esto quiere decir que siempre recibiremos algún tipo de crítica. Es inevitable: lo que debemos hacer es empezar a confiar en que somos capaces de «decir algo» y que ello será relevante para alguien.

La búsqueda de fuentes presenta hoy retos diferentes que los de décadas pasadas. Antes, la dificultad con la que nos encontrábamos era conseguir las fuentes, pues no se encontraban digitalizadas y por tanto permanecían ancladas al espacio geográfico de bibliotecas públicas y privadas. Hoy, la dificultad tiene que ver, más bien, con los criterios de búsqueda y destreza para ubicar la información que necesitamos. Es decir, debemos saber buscar y discriminar qué textos nos serán útiles.

Empecemos por lo primero, la identificación de las fuentes. Para saber qué autores y textos son los más importantes (porque no podremos nunca leerlo todo), debemos desarrollar algunas estrategias sencillas: preguntar a los expertos, hacer búsquedas en Google Académico (se encuentran en línea numerosos tutoriales), revisar el elenco bibliográfico —de libros o artículos de revistas, tanto recientes como reconocidos— para saber cuáles son los autores más referenciados. También resulta útil un pequeño truco: se

puede entrar a portales de grandes librerías virtuales, como Amazon, donde es posible pesquisar los últimos libros de los autores más prestigiados. En ocasiones, se pueden comprar o pedir en alguna biblioteca.

No olvidemos que es importante afinar los criterios de búsqueda tanto en bibliotecas como a través de los repositorios de revistas. Afinar la búsqueda implica definir criterios claros de búsqueda. Por ejemplo, utilizar los llamados conectores booleanos («and», «or», «not» y «and not») y el entrecomillado. Si busco Vargas Llosa, encontraré textos de todos los Vargas, Llosas y Vargas Llosas; mientras que si escribo Vargas and Llosa, obtendré solo los documentos que cumplan ambas condiciones. Si busco «La ciudad y los perros», encontraré referencias al libro de Vargas Llosa y no textos sobre ciudades y perros. Es decir, la búsqueda es textual. A su vez, no olvidemos jugar con sinónimos, conceptos amplios y específicos de búsqueda. Por ejemplo, puedo examinar «literatura peruana» como término más amplio que el de «Vargas Llosa» o «La ciudad y los perros» como aspecto más específico de búsqueda.

También es posible emplear el Tesauro —vocabulario que usan las bibliotecas para organizar la información a través de términos controlados y normalizados, llamados descriptores— para saber de qué trata un texto que buscamos en una biblioteca. Por último, pero no menos importante, es recomendable revisar directorios y bases de datos que evalúan e indexan revistas científicas y revistas electrónicas. Entre los más importantes se encuentran los siguientes:

Redalyc

Red de revistas científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal

Latindex

Sistema regional de información en línea para revistas científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Ulrich's periodicals directory

Fuente de referencia de publicaciones periódicas en el mundo

Dialnet

Portal de difusión de la producción científica iberoamericana impulsado por la Universidad de La Rioja

Newjour

Revistas electrónicas y boletines de información

Gold Rush (antiguo Electronic journal miner)

Directorio de revistas digitales impulsado por Colorado Alliance

Journalseek

Directorio de revistas académicas impulsado por el Online Computer Library Center (OCLC)

DOAJ

Directory of Open Access Journals (Lund University Libraries)

RACO

Depósito de revistas catalanas con acceso abierto

OAISTER

Depósito de revistas de acceso abierto de ámbito mundial (Universidad de Michigan)

Scientific Commons

Depósito de revistas de acceso abierto de ámbito mundial (Universidad de St. Gallen)

Scielo

Scientific Electronic Library Online

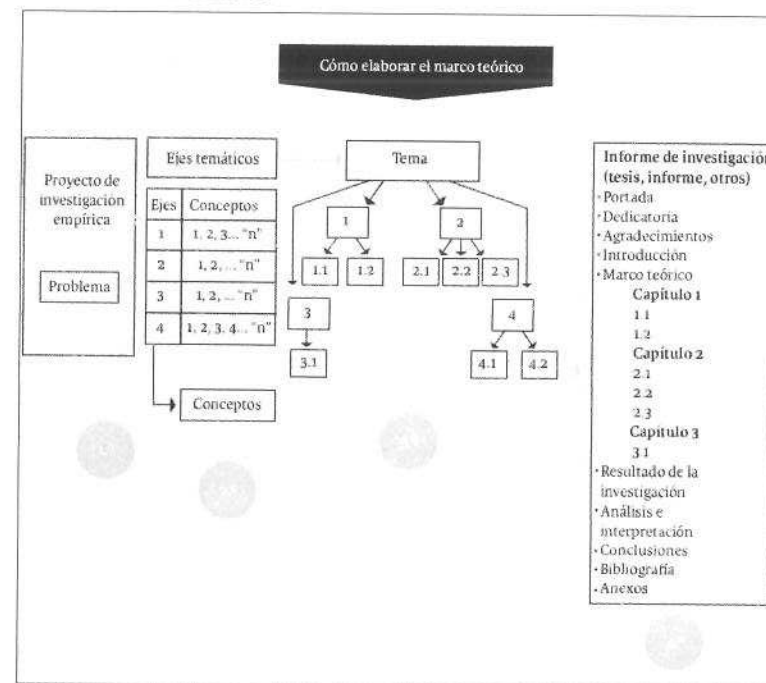
Tenemos entonces la posibilidad de encontrar numerosas fuentes relacionadas con los temas que deseamos investigar. Para ello, es preciso saber discriminar las fuentes de primera mano (información confiable) y primarias; esto es, la data o información estrechamente relacionada con nuestro tema de investigación.

1.1.3. El marco teórico: cómo ponderar la pertinencia del saber respecto de la investigación

Construir un marco teórico es un dolor para muchos investigadores jóvenes: a primera vista parece un asunto complejo. Por esta razón, diseñé la siguiente estrategia para guiar a mis alumnos en la tarea de elaborarlo. La primera condición es identificar los ejes temáticos relacionados con la investigación a partir de la enunciación del objeto de investigación. Aconsejo elaborar muy libremente un mapa conceptual sobre todos los aspectos que involucra la investigación en cuestión. A partir de ese mapa —que representa una manera de ordenar «lo que tenemos en la cabeza»—, es deseable identificar todos los ejes temáticos y conceptos que contemple.

Posteriormente, organizamos esos ejes y conceptos en un esquema o mapa conceptual, que en última instancia formará la estructura de capítulos y/o acápites del marco teórico. El siguiente esquema ejemplifica lo expuesto:

Gráfico 3
Elaboración del marco teórico



FUENTE: KOCAN, 2012, 94.

No olvidemos que:

(a) En el marco teórico solo se incluye la teoría relacionada directamente con el objeto de investigación, la que elaboramos a partir de los ejes temáticos que dieron pie al mapa conceptual. A su vez, cada nodo puede ser un capítulo, subcapítulo o acápite del marco teórico.

(b) Es posible trabajar con una teoría, una combinación de dos o más teorías o con conceptos tomados de varias distintas, pero no se debe organizar el marco teórico como un listado de autores y sus ideas y citas textuales; debemos optar por una perspectiva y desarrollarla.

(c) El marco referencial incluye todo aquello que nos permite entender el contexto dentro del cual se ubica la investigación. Por ejemplo, la historia de una institución, sus características o contextos socio-culturales y políticos.

La estrategia que propongo permite seleccionar solo aquellos conceptos teóricos estrechamente relacionados con el objeto de investigación. En ese sentido, la función del marco teórico-referencial es la de ayudarnos a interpretar los resultados de la investigación que llevamos a cabo (no se trata de mostrar cuánto sabemos sobre un tema), por lo que resulta pertinente organizar orgánicamente el marco teórico-referencial evitando que simplemente sea un listado de citas textuales de diversos autores.

1.1.4. Los objetivos y justificación de una investigación

Los objetivos de una investigación aplicada son relativamente sencillos de plantear, pues en ella buscamos dar solución a alguna problemática identificada que moviliza el trabajo de pesquisa. Por ejemplo:

Caso 1

Problema:

Identificar las dificultades que enfrentan las personas con discapacidad física para utilizar el transporte público en Lima.

Objetivo general:

Proponer soluciones que en el corto plazo ayuden a las personas con discapacidad física a utilizar el transporte público limeño.

En otras palabras, resulta claro qué queremos lograr con la investigación que emprendemos. Sin embargo, no sucede lo mismo cuando la investigación es de corte académico; esto es, cuando lo que buscamos es responder a interrogantes teóricos y no de carácter práctico. Entonces, no se busca una aplicación inmediata del conocimiento logrado con el trabajo de investigación, lo que no implica que ello no sea útil para otros en un momento posterior a la publicación del documento final. Por ejemplo:

Caso 2

Problema:

Analizar cuánto afecta la raza de los egresados universitarios de administración de empresas de las universidades nacionales de Lima, en las posibilidades de acceso a puestos gerenciales de alto rango en el mercado laboral limeño.

Objetivo general:

Se busca conocer los niveles de racismo relacionados con el acceso a empleo en el mercado limeño, de egresados universitarios de carreras de administración de empresas de universidades nacionales.

Los errores más comunes al plantear los objetivos generales de una investigación son los siguientes:

- Ampliar el alcance del objetivo general. Por ejemplo, en el caso 1, pretender que las recomendaciones se den para todo el Perú, cuando la investigación se llevó a cabo en la ciudad de Lima.
- Confundir entre objetivos e instrumentos para su consecución. Por ejemplo, en el caso 2, señalar como objetivo la aplicación de una encuesta para identificar la raza del egresado universitario y el puesto laboral que ha conseguido.
- Falta de coherencia entre el objeto de investigación y el objetivo general. Esto es lo que sucedería en el caso 2, si el objetivo general fuera «Conocer los niveles de racismo, sexismo y discriminación por edad, relacionados con el acceso a empleo en el mercado limeño, de egresados universitarios de carreras de administración de empresas, de universidades nacionales de Lima».

Por otra parte, respecto de la justificación del proyecto de investigación, es frecuente encontrar razones muy generales, irreales o poco pertinentes. Para evitar que la formulación de la justificación (por qué es relevante la investigación propuesta) no sea un simple «saludo a la bandera», aconsejo explicar —entre otros aspectos, tales como la escasez de investigaciones sobre el tema— por qué se eligió estudiar cada dimensión del objeto en cuestión y cuáles beneficios podrían eventualmente generar.

Por ejemplo, si el problema de investigación fuera: «Identificar las dificultades que enfrentan las personas con discapacidad física para utilizar el transporte público en Lima», entonces tendríamos que justificar por qué elegimos identificar las dificultades del transporte de carácter público (y no en el transporte privado) de personas con discapacidad y por qué elegimos estudiar la ciudad de Lima y no otra. Mediante las respuestas a estas preguntas, lograremos señalar las razones de su importancia, se trate de una investigación teórica o aplicada.

1.1.5. La formulación de hipótesis: funciones y adecuación durante la investigación

La palabra «hipótesis» tiende a asustar, pero hace referencia a ideas que no tenemos por ciertas y que ameritan por tanto ser contrastadas con la realidad, o sea, averiguar si lo que suponemos es cierto o no lo es. En el caso de las ciencias sociales, resulta más amigable pensar en preguntas de investigación. ¿Qué necesitamos saber, y no sabemos? De esto se trata: identificar qué necesitamos conocer para organizar el modo de obtener esas respuestas.

Muchas veces se piensa que el rechazo de las hipótesis planteadas al inicio de una investigación es un hecho que desmerece el trabajo realizado; pero nada más alejado de la realidad. Cuando confirmamos una hipótesis en un trabajo de investigación, no tenemos certeza del hallazgo; es decir, sabemos que es verdad en ese contexto de investigación, pero otra pesquisa podría mostrar evidencias en contra. Ahora bien, cuando rechazamos una hipótesis, tenemos certeza de que lo que pensábamos como verdadero, no lo es. Así, las investigaciones más apasionantes son aquellas que nos muestran hallazgos inesperados. No debíamos preocuparnos si nuestras hipótesis resultan rechazadas; al contrario, debíamos alegrarnos.

En el siguiente recuadro, muestro un proyecto de investigación sobre mujeres ejecutivas y nuevas élites limeñas, que busca comprender cómo se viven diferentes formas de discriminación en el ámbito laboral:

Título: Mujeres ejecutivas: nuevas formas de discriminación social.

Objeto de investigación:

Se busca conocer las formas de discriminación en el ámbito laboral que perciben las mujeres ejecutivas limeñas, en tanto miembros de las nuevas élites en la Lima contemporánea.

Objetivos:

General:

Comprender la construcción de la discriminación en un grupo social privilegiado, con la finalidad de entender cómo se reproduce la discriminación en grupos de élite.

Específicos:

Caracterizar los sistemas de género-clase-raza y edad en el entorno laboral de las mujeres ejecutivas limeñas.

Comprender los mecanismos de adaptación y resistencia que actualizan las ejecutivas de cara a la discriminación social.

Evidenciar cómo las ejecutivas entienden las diversas formas de discriminación en el ámbito laboral limeño.

Importancia y justificación del proyecto:

En el Perú, resultan escasos los estudios sobre los sectores socioeconómicos altos, y más aún las investigaciones empíricas que abordan los aspectos subjetivos de las nuevas élites. Entender cómo un sector de las nuevas élites —las mujeres ejecutivas limeñas— percibe y actualiza la discriminación resulta de sumo interés, ya que nos permitirá entender las interacciones de una minoría social —empoderada en las últimas décadas— para reflexionar sobre las relaciones que establecen en un entorno de grandes desigualdades sociales. El presente estudio nos permitirá empezar a responder preguntas de fondo sobre las relaciones de poder que entablan las mujeres en el ámbito empresarial.

Hipótesis (preguntas de investigación):

Las ejecutivas limeñas perciben que la discriminación racial es más importante que la de género, en su experiencia laboral.

Las ejecutivas limeñas señalan que la discriminación por edad es tan importante como la socioeconómica.

Las ejecutivas limeñas encuentran formas de resistencia frente a la discriminación que se evidencia en el ámbito laboral.

Finalmente, señalemos la necesidad de ser flexibles con las hipótesis: se las puede cambiar, reformular o bien generar nuevas a lo largo de la investigación, sobre todo durante el trabajo de campo. A pesar de que iniciamos las investigaciones con la hoja de ruta del proyecto de investigación planteado, es frecuente —sobre todo cuando realizamos investigación cualitativa— que la realidad que vamos descubriendo nos lleve a transformar las preguntas iniciales. Nada más satisfactorio.

1.1.6. El diseño metodológico: dilemas asociados y recomendaciones prácticas

Al acometer trabajos de investigación, es frecuente pensar en las herramientas, sin detenerse a imaginar previamente cuál sería la mejor manera de responder a las preguntas que nos hemos formulado. Los investigadores novatos empiezan a elaborar guías de preguntas y cuestionarios sin antes

haber hecho un esfuerzo por pensar el diseño metodológico. En este es posible tomar muchísimas decisiones sobre cómo investigar, según los recursos con los que se cuenta.

Por tanto, resulta útil elaborar una matriz en la que identifiquemos las unidades de análisis (cada «parte» en la que podemos desagregar el objeto de estudio o lo que se desea investigar), la información necesaria para cada una de las unidades de análisis, las unidades de observación o las fuentes de donde se obtendrá la información necesaria, con cuántas observaciones trabajaremos (muestras o censo) y, finalmente, las herramientas que aplicaremos para la obtención de información (con qué construiremos la data).

Consideremos la matriz del diseño metodológico que se elaboró para el siguiente proyecto de investigación:

Título: La socialización juvenil en Internet. Objeto de investigación: Analizar los nuevos espacios de socialización en Internet de los jóvenes limeños (hombres y mujeres, entre 14 a 17 años de edad) de niveles socioeconómicos A y B en la actualidad. Justificación: Internet ha cobrado una creciente importancia en los jóvenes, quienes encuentran en él nuevas posibilidades de expresión y de construcción de vínculos sociales y afectivos. Ello modifica las formas de relacionarse con los otros y con uno mismo, ya que los usuarios de Internet pueden presentarse no como son, sino como quisieran ser. No es tan solo un tema de creciente interés para comprender el mundo de los jóvenes, sino que además ha sido muy poco estudiado. Objetivos General Analizar los nuevos espacios de socialización de los jóvenes limeños en Internet, para desarrollar un programa de ayuda a jóvenes con problemas de autoestima a través de una plataforma virtual. Específicos Conocer los motivos que impulsan a los jóvenes a socializar en Internet. Entender la importancia que le asignan los jóvenes a la construcción de una imagen de sí mismos, para los otros en Internet. Comparar las formas de expresión de jóvenes mujeres y varones. Conocer los tipos de vínculos que se establecen entre los jóvenes, los jóvenes y entre sexos. Analizar los diferentes usos que se le da a la navegación en estas páginas de socialización juvenil. Preguntas de investigación ¿Qué buscan los jóvenes varones y mujeres en las páginas de Internet en las que socializan? ¿Cómo construyen varones y mujeres la imagen que proyectan en Internet? ¿Qué tipo de interacciones se desarrollan en el mundo virtual? ¿Cuáles son las formas de pasar de los vínculos del mundo real al mundo virtual y viceversa? ¿Estarían dispuestos los jóvenes a recibir ayuda a través de Internet?	
---	--

Tabla 1
Diseño metodológico

Unidades de análisis	Información necesaria	Unidades de observación	Muestra o censo	Herramientas
H15	Descripción de la página Web. Secciones que presenta. Temas que se tratan.	Páginas de H15	Muestra casual 50 páginas	Análisis de contenido
ChicasLima	Descripción de la página Web. Secciones que presenta. Temas que se tratan. Análisis del discurso	Páginas de ChicasLima	Muestra casual 50 páginas	Análisis de contenido
Jóvenes varones	Motivos para socializar en Internet. ¿Qué imagen construyen sobre sí? ¿Cómo usan y para qué H15 y Chicas Lima? ¿Qué tipo de vínculos se establecen?	Varones de N.S.E. A y B, entre 14 y 17 años de edad	Muestra intencional 40 jóvenes Muestra intencional 400 jóvenes	4 Focus Group Cuestionario
Jóvenes mujeres	Motivos para socializar en Internet. ¿Qué imagen construyen sobre sí? ¿Cómo usan y para qué H15 y Chicas Lima? ¿Qué tipo de vínculos se establecen?	Mujeres de N.S.E. A y B, entre 14 y 17 años de edad	Muestra intencional 40 jóvenes Muestra intencional 400 jóvenes	4 Focus Group Cuestionario

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA.

A continuación, otro diseño metodológico de una investigación que buscaba indagar acerca de los diversos discursos en torno a la publicidad sexista, considerando la opinión de publicistas, feministas, científicos sociales y jóvenes de diversos sectores socioeconómicos en Lima:

Tabla 2
Diseño metodológico

UNIDADES DE ANÁLISIS	INFORMACIÓN NECESARIA	UNIDADES DE OBSERVACIÓN	MUESTRA	HERRAMIENTAS
PUBLICISTAS	Discursos en torno al sexismo en la publicidad televisiva	Publicistas que participaron en el Foro electrónico latinoamericano auspiciado por CEM (Centro de Estudios de la Mujer-Argentina)	Muestra intencional no probabilística ni representativa	Análisis de textos
FEMINISTAS	Discursos en torno al sexismo en la publicidad televisiva	Feministas que participaron en el Foro electrónico latinoamericano auspiciado por CEM (Centro de Estudios de la Mujer-Argentina)	Muestra intencional no probabilística ni representativa	Análisis de textos
CIENTÍFICOS SOCIALES/ COMUNICADORES	Discursos en torno a la publicidad	Fuentes secundarias	No se aplica	
LA PUBLICIDAD TELEVISIVA	Diagnóstico sobre la representación de los géneros /sexos en la publicidad televisiva comercial de señal abierta	Monitoreo de la publicidad en la televisión de señal abierta entre julio de 1998 y julio de 1999.	Muestra sistemática probabilística y representativa. El universo de mensajes publicitarios comerciales, descontando campañas institucionales-estatales, campañas políticas, auspicios y promociones, fue de 2.848. La muestra de 195 mensajes publicitarios implica un nivel de confianza de $Z = 1,96$ y un nivel de error de 6,68%	Análisis de contenido

UNIDADES DE ANÁLISIS		INFORMACIÓN NECESARIA	UNIDADES DE OBSERVACIÓN	MUESTRA	HERRAMIENTAS
JÓVENES	N.S.E. MEDIO ALTO Y MEDIO TÍPICO	Discursos en torno a la publicidad, el consumo y el sexismo en la publicidad televisiva	Jóvenes varones y mujeres entre 18 a 24 años, estudiantes de la Universidad de Lima	Muestra intencional no probabilística ni representativa (13 varones y 13 mujeres)	3 grupos focales (1 de varones, 1 de mujeres y 1 mixto)
				Muestra no probabilística ni representativa 300 estudiantes: 150 varones y 150 mujeres	Cuestionario
	N.S.E. G		Jóvenes varones y mujeres entre 18 a 24 años, estudiantes del Instituto Superior Tecnológico SIDEM	Muestra intencional no probabilística ni representativa (15 varones y 15 mujeres)	3 grupos focales (1 de varones, 1 de mujeres y 1 mixto)
				Muestra no probabilística ni representativa 200 estudiantes: 100 mujeres y 100 varones	Cuestionario

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

1.1.7. Las herramientas: tipos, modalidades, ventajas y desventajas

Tenemos una gran fascinación por las herramientas de investigación social cuando nos encontramos diseñando una investigación. Al parecer, esto se debe a que las herramientas nos dan la sensación de que podemos —de manera rápida y relativamente fácil— «hacer algo» frente a la tarea de formular el plan y diseño metodológico de la investigación. En otras palabras, su carácter instrumental nos resulta muy atractivo.

Sin embargo, es necesario tanto ser cuidadoso en la elección de las herramientas con las que trabajaremos, como utilizar la imaginación para encontrar la fórmula adecuada respecto del conjunto de instrumentos que podemos aplicar y triangular. Muchas veces, ciertos instrumentos pueden ser la base para la aplicación de otros; pero, como todo en la investigación social, no existen recetas automáticas. Por ejemplo, en ocasiones es pertinente realizar grupos focales para desde allí encontrar las variables que formarán parte de un cuestionario, pero otras veces sucede lo contrario: la previa aplicación de un cuestionario sirve para realizar grupos focales. Incluso, al aplicar una herramienta de investigación, podemos ir realizando análisis gruesos de los resultados preliminares, lo que potencialmente redundará en la modificación de las herramientas inicialmente diseñadas. Esto no es algo malo; antes bien,

significa que finalmente estamos trabajando, pues vinculamos el proyecto inicial con los datos que se nos van develando gracias al trabajo de campo.

En mi experiencia, hay que hacer dos cosas con respecto a las herramientas: soñar un poco y jugar con las opciones de aquello que podemos medir y la manera en que ello se logrará (cómo hacerlo), para luego volvernos bastante rigurosos en el diseño de dichos instrumentos. Hay que tratarlos con respeto, pero no volverlos fetiches de la investigación.

A continuación, un cuadro resumen de las principales herramientas de investigación utilizadas en las ciencias sociales, en que se identifican sus principales ventajas y desventajas.

Tabla 3
Las herramientas

HERRAMIENTAS	MODALIDADES	VENTAJAS	LIMITACIONES
OBSERVACIÓN	- Participante puro: el investigador no revela su rol como tal. - Participante observador: el rol de observador es secundario frente al rol de participante. - Observador participante: se conoce el rol del observador. - Observador puro: el investigador observa sin participar.	El investigador acumula una experiencia de primera mano con los sujetos de investigación. El investigador puede registrar información conforme se desenvuelven los acontecimientos. Se puede tomar nota de aspectos inusuales o inesperados. Útil para explorar temas que son difíciles de expresar para los informantes.	El investigador puede ser percibido como intruso. Se puede llegar a conocer hechos privados, que no pueden comunicarse por razones éticas. El investigador puede carecer de habilidades para atender y observar. Algunos sujetos pueden presentar problemas para establecer un buen contacto y aceptar la presencia del investigador.
ENTREVISTAS	- Cara a cara: entrevista personal. - Por teléfono (e-mail y similares). - Grupal: se entrevista a un grupo de informantes de manera conjunta.	Útil cuando no se puede observar directamente a los informantes. Puede proveer información sobre antecedentes históricos (lo que ya sucedió y no podemos, por tanto, observar). Permite que el investigador ejerza control sobre la dirección de la conversación.	La información obtenida es indirecta, filtrada a través de los puntos de vista del informante. El lugar de la entrevista es diferente al contexto natural de acción de los informantes. La presencia o el rol asumido por el investigador pueden sesgar las respuestas. No todas las personas pueden elaborar discursos ni ser suficientemente perceptivas para «decir cosas interesantes».

HERRAMIENTAS	MODALIDADES	VENTAJAS	LIMITACIONES
CUESTIONARIOS	- Para grupos de redacción colectiva. - Enviados por correo convencional o por e-mail.	Permite comparar las respuestas de un grupo considerable de informantes. Permite la realización de cálculos estadísticos. Nos brinda información puntual sobre los temas estudiados. El anonimato permite que la gente responda sobre temas controvertidos.	Recogemos información previamente fijada; no aparecen nuevas categorías. No registramos las palabras exactas de los informantes desde su propia redacción, sino sus respuestas desde categorías prefijadas.
DOCUMENTOS	- Documentos públicos: actas de reuniones, periódicos, etc. - Documentos privados: diarios, cartas, etc.	Permite obtener un registro en las palabras y el lenguaje de los informantes. La información obtenida refleja un nivel de elaboración y reflexión por parte de los informantes. Las fuentes están escritas: ahorra el costo del registro y des-grabación.	Puede tratarse de información protegida que requiere de permisos especiales. Exige un esfuerzo especial para la ubicación de las fuentes. Puede ser información incompleta. Los documentos pueden no ser auténticos o exactos (y el investigador puede tener dificultad para percatarse de ello).
MATERIAL AUDIOVISUAL	- Fotografías. - Videograbaciones. - Objetos de arte. - Software. - Películas.	Representa una forma poco intrusiva de recojo de información. Permite que los informantes generen sus propias representaciones sobre «su realidad». Permite creatividad en la medida de su impacto visual.	Puede ser difícil de interpretar. Puede ser difícil el acceso al material. La presencia del investigador (fotógrafo o camarógrafo) puede distorsionar el desarrollo de los eventos y afectar la actuación de los participantes.

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA BASADA EN CRESWELL (1994).

3. El trabajo de campo: desafíos e impacto en la investigación

Realizar trabajo de campo es un arte que se va afinando en la medida en que acumulamos experiencia. Pero curiosamente, mientras los investigadores van ganando edad, tienden a delegar el trabajo de campo en investigadores jóvenes. Al parecer, esto se debe a que el trabajo de campo exige esfuerzo corporal, incluso en los casos de diseños sencillos de investigación que requieren herramientas no tan exigentes, como las encuestas. Ahora bien, si la aplicación de encuestas en grupos de redacción colectiva exige trabajo logístico (pedir permisos, hacer coordinaciones, reproducir el material, etcétera), realizar grupos focales requiere —además de los aspectos

logísticos—destrezas más desarrolladas para conducir grupos; y, por último, el trabajo etnográfico exige el involucramiento del investigador de modo aún más integral. Por otra parte, hay trabajos de campo que, por su misma naturaleza, pueden afectar la seguridad, la integridad personal o la salud del investigador. Por ejemplo, si realizamos entrevistas en zonas delictivas o violentas.

Eso, entre otras cosas, es lo que muchas veces lleva a que el investigador con experiencia trabaje con un equipo de investigación, en cuyos miembros delega el trabajo de campo. Por ejemplo, sucede que en trabajos de investigación de gran envergadura resulta imposible para el investigador involucrarse en todo el proceso de acopio de información. En consecuencia, debe capacitar al equipo que se encargue de ello. Y atención: capacitar no solo respecto de la aplicación de la herramienta como un asunto desasido del proyecto de investigación, sino también acerca de los aspectos básicos del proyecto, pues solo de esta forma estará asegurada una adecuada aplicación.

De igual forma, hay que considerar que el trabajo de campo suele tomar más tiempo que el que imaginamos al inicio de la investigación. Los informantes no tienen tiempo, las citas se reprograman, las instituciones tienen sus ritmos particulares, e incluso sucede que muchas veces los eventos que necesitamos observar se cancelan. Es necesario saber que necesitaremos un buen tiempo para realizar el trabajo de campo.

Por ello, siempre es recomendable realizar un cronograma tentativo para guiar el proyecto de investigación. Sin embargo, lo que los científicos sociales obviamos a menudo es el presupuesto del proyecto (a menos que trabajemos para una institución), ya que terminamos asumiendo muchos de los costos de modo invisible: horas de planificación, trabajo secretarial, aplicación de herramientas, fotocopias y hasta el transporte.

4. El análisis y la interpretación: dialéctica entre teoría y data empírica

En general, se escribe y se comparte relativamente poco acerca del análisis e interpretación de los resultados de las investigaciones sociales. Tal vez, porque cuando realizamos investigaciones cualitativas no encontramos recetas que nos aseguren un análisis satisfactorio, lo que no suele suceder en el caso de investigaciones de corte cuantitativo, en que los análisis estadísticos y su interpretación siguen pasos acotados y previamente definidos.

Mucho de intuición y de arte se pone en juego en el análisis cualitativo. No olvidemos que analizar implica organizar y separar los hallazgos de la investigación de modo tal que podamos tener claridad en torno a lo obtenido

en el proceso de investigación. Para organizar la data cualitativa, resulta útil hallar los ejes temáticos que se encuentran en tensión en los hallazgos, identificar temáticas, frases densas que se pueden desarrollar o elaborar matrices o líneas de tiempo.

A continuación, los pasos que deberíamos seguir para el análisis e interpretación de la data construida en una investigación, o el llamado «trabajo con los datos»:

- a. *Corpus «en bruto».*
- b. *Organización del material.*
- c. *Análisis.*
- d. *Interpretación.*

Al terminar el trabajo de campo, nos encontramos con el «corpus en bruto»; es decir, con el material recabado (las hojas de los cuestionarios, las transcripciones de los grupos focales, las grabaciones y transcripciones de entrevistas, etcétera). Antes de analizarlo, es necesario organizarlo. Para ello, se procede a la limpieza y organización del material (desechar aquella data que no servirá por incompleta), hacer copias para evitar perder información, sistematizar tipos de información —en caso de haber triangulado herramientas— y codificar el material obtenido para digitalizarlo. En segundo lugar, es recomendable trabajar con apoyos analíticos (diagramas, líneas de tiempo, fotografías comentadas, entre otros) para ayudarnos a ver en los datos lo que no se veía en el modelo conceptual. Y en tercer lugar, debemos realizar algunas operaciones analíticas descriptivas o explicativas, según sea el caso:

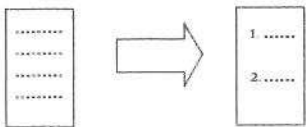
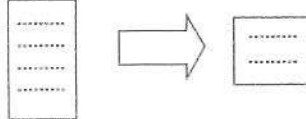
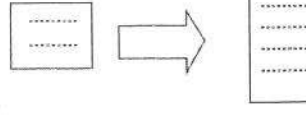
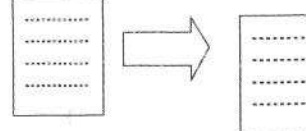
PRINCIPALMENTE DESCRIPTIVAS
Identificar temas o dominios
Identificar regularidades plausibles (coincidencias)
Juntar, asociar vincular: conceptos, referencias, ideas, acciones
Hallar metáforas
Contar, verificar frecuencias, proporciones
Establecer contrastes y comparaciones
Dividir, partir, diferenciar
Subsumir lo particular en lo general. Crear jerarquías, taxonomías

PRINCIPALMENTE EXPLICATIVAS
Hallar los factores o componentes principales dentro de un tema, dominio, concepto o relación.
Identificar relaciones entre variables
Identificar variables intervinientes (factores escondidos)
Construir cadenas de evidencias (rutas)
Abstractar de todo lo anterior, guiando el análisis hacia modelos explicativos complejos

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA A PARTIR DE HUBERMAN & MILLES (1988, 179-210).

Por ejemplo, cuando realizamos investigación cualitativa, es aconsejable proponer categorizaciones o tipologías, condensar textos extensos en frases o ideas fuerza, expandir frases significativas redactando textos más amplios e interpretar textos volcados en nuevas redacciones, tal como se grafica en el siguiente cuadro:

Cuadro 1

CORPUS CUALITATIVO	
Categorización/ tipologías	
Condensación	
Expansión	
Interpretación	

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA.

Reflexiones finales (fin del viaje)

Como en un viaje de tiempo circular, el proyecto inicial de pesquisa y la redacción de un documento final de investigación son a la vez el inicio y el fin del proceso de investigación. Es común que al inicio del proceso pensemos poco acerca de la redacción, el formato y el lugar de publicación de los resultados de investigación, pero es relevante hacerlo desde el comienzo. En efecto, la forma de redactar los resultados debe hacerse de cara a la publicación que tenemos en mente, su estilo de redacción y aspectos formales. La persona narrativa, el tipo de lenguaje, el uso de gráficos, testimonios y otras maneras de comunicar los resultados dependerán de las exigencias de diversas revistas, repositorios de textos o editores de libros.

Para no tener que trabajar demás, es bueno tener en cuenta dónde y en qué formato publicaremos los resultados de nuestras investigaciones. Pero aún más, muchas veces —si decidimos publicar en revistas académicas especializadas— puede que no encontremos aceptación inmediata en las revistas deseadas. Es bueno entonces revisar los *rankings* de las existentes, para identificar en qué tipo de revista podemos publicar y qué alternativas se encuentran disponibles. A veces, será necesario traducir el texto a idiomas extranjeros; ese es un reto. Otras veces, encontramos revistas latinoamericanas en las que podemos publicar, y obviarnos aquel paso.

Es cierto, por otra parte, que investigar nos mantiene jóvenes, en la medida en que la curiosidad por descubrir nuevos saberes, realidades o experiencias de vida nos apasiona y nos obliga a estar alertas; es decir, vivos. Por ello, quienes disfrutamos de la investigación porque buscamos generar conocimientos sobre la realidad, sentimos la investigación como una oportunidad de vida y no como una pesadumbre. Con todo, en ciertas oportunidades necesitamos recobrar el ánimo, ya que estar imbuidos en una investigación y una temática específicas puede también abrumar. Siempre es bueno tomarse un tiempo o alejarse emocionalmente de lo que se investiga, para retomarlo con nuevos bríos. Se trata de una práctica bastante necesaria y común en los procesos de elaboración de tesis: hay momentos en los que nos «desencantamos» de «nuestros temas» de investigación.

Otro asunto a tomar en cuenta es el referido a la calidad del tema que investigamos. Falsamente —creo yo—, algunos investigadores consideran que existen temas más importantes que otros. De hecho, todos los temas pueden ser considerados relevantes: esto solo depende de quién pone la agenda de investigación, quién los financia y con qué objetivos. De esta manera, los proyectos de investigación que una organización puede considerar relevantes, no tienen por qué serlo así para otra. Ello no depende pues del

proyecto, sino de aspectos ideológicos que siempre estarán presentes en toda pesquisa. No hay que perder el ánimo, ni tomarlo como un asunto personal.

El corpus que generamos con nuestras investigaciones representa una riqueza cultural de excepción; de ahí la necesidad de ser transparentes con nuestro trabajo, mostrando las metodologías seguidas. No hay peor descrédito personal e institucional que faltar a la ética investigativa.

Bibliografía

- CRESWELL, J. (1994). *Research design. Qualitative & Quantitative Approaches*. Thousand Oaks: SAGE.
- HUBERMAN, M., y MILLES, M. (1988). *Collecting and Interpreting Qualitative Materials*. Thousand Oaks: SAGE.
- KOGAN, L. (2012). *Aprender a investigar*. Lima: Fondo Editorial de la Universidad de Lima.
- PORTOCARRERO, G., y BIELICH, C. (2006). *¿Por qué los estudiantes no hacen sus Tesis?* Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- WALLERSTEIN, I. (COORD.). (2006). *Abrir las Ciencias Sociales: informe de la Comisión Gulbenkian para la reestructuración de las ciencias sociales*, 9.^a ed. México: Siglo XXI.

Construcción de objetos de investigación

CLAUDIO DUARTE QUAPPER

Resumen

El propósito del presente texto es reflexionar en torno a los procesos de aprendizaje que se desencadenan en la transferencia del oficio sociológico, a partir de la construcción de un objeto de investigación. Para ello, sistematizo mi propia experiencia en la formación de pre y posgrado, en la que he participado facilitando docencia y en que he buscado ofrecer para la reflexión y el debate mi propia experiencia como investigador social. Las interrogantes y aprendizajes planteados surgen desde el diálogo permanente y la escucha activa con mis estudiantes.

Abriendo la conversación

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

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

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

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

El objeto de investigación como objeto de reflexión

Uno de los momentos clave de estos aprendizajes se produce cuando en los procesos investigativos hemos de elaborar aquello que en sociología denominamos como objeto de investigación. Este surge de la problematización de algunos aspectos de la realidad social que nos interesa indagar, comprender y contribuir a transformar, pero no se agota ahí, ya que si bien cierta literatura investigativa insiste en hacer tomar como sinónimos al objeto de investigación y al problema de investigación (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio 1991), y trata a este último como uno más entre varios de los componentes del proceso de producción de conocimiento, me parece que la diferencia sustantiva radica en que la elaboración del objeto de investigación constituye una condensación del conjunto de componentes que utilizamos para organizar el proceso investigativo. Por ello, no es un componente más, y la sinonimia entre objeto y problema no corresponde. Más bien, concibo al objeto de investigación como aquel que se construye en la interacción de los intereses políticos previos, las perspectivas conceptuales en juego, los modos de hacer la investigación, los énfasis de resultados y conclusiones. Sobre esta condensación trata el presente texto.

Una precisión previa: el problema también puede ser planteado como una interrogante o pregunta de investigación; la experiencia nos muestra que esta última modalidad es pedagógicamente más pertinente, pues permite

al investigador imaginar de mejor manera aquello a lo que ha de intentar responder finalmente con su estudio. Esta pregunta de investigación constituye una sistematización de informaciones varias, que en su expresión técnica contiene y designa al objeto de la investigación, pero no le agota. Su enunciado ha de contener de manera virtuosa la síntesis de aquello que se pretende conocer, en la forma de una expresión *lenguajeada* con precisión y agudeza. La pregunta o el problema de investigación corresponden a un momento de origen del proceso, y condicionan la orientación del mismo —pues la pregunta exige respuestas—. Sin embargo, la pregunta no se modificará una vez concluida la investigación, ya que su carácter es técnico, en tanto elaboración lingüística de una relación entre factores sociales que expresa aquello que se quiere conocer. Como tal, la pregunta de investigación orienta el despliegue del proceso investigativo, pero no necesariamente expresa ni las opciones teóricas ni metodológicas asumidas, ni tampoco puede —por el momento en que se elabora— dar cuenta de los resultados producidos —lo que sí debe contener el objeto de investigación—.

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

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

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

Preguntas críticas

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

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

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

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

La noción de producir indica la toma de acciones en pos de un resultado. Esas acciones son las que el oficio sociológico materializa en la elaboración de artefactos —como en la poesía de Nicanor Parra— que contienen y expresan unas ideas reflexivas que guían el proceso investigativo. Dicho artefacto es fruto de un conjunto de decisiones que se van tomando en el

trayecto del proceso y que muestran las opciones e intereses de quienes investigan. Es producción porque transforma lo social, que aparece como dado, en social construido; se trata de un recorte de eso real social para poder abordarlo. Sin ese recorte, la tarea de producción de conocimiento pierde factibilidad, por lo que una de sus condiciones (de la producción) es cautelar la factibilidad del objeto.

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

Una vía de producción del objeto de investigación que asume los intereses de los investigadores es la observación directa de lo social. Uno de mis aprendizajes como docente es que el proceso pedagógico se ve potenciado de forma relevante cuando los estudiantes logran vincularse con comunidades y ambientes concretos, establecen relaciones con actores que ahí se desenvuelven y, a partir de la observación participante, por ejemplo, se hacen parte de la realidad que les interesa conocer.

Dicha experiencia les ubica en una mejor posición para desplegar las sospechas y preguntas que les permitirán producir un objeto y sus componentes. Lo vivido permite que la abstracción surja desde ahí y ya no solo del juego de argumentaciones lógicas sobre lo leído e imaginado de un asunto social sobre el que no se tiene una vivencia directa. Entrar a la cocina de la gente de cuyas vidas se desea estudiar un ámbito, posibilita tener mayor

claridad sobre lo que se producirá y asegura una perspectiva más amplia y profunda. Por último, en muchos casos, gatilla interesantes procesos de sensibilización, cuestión vital en el despliegue del oficio.

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

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

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

A riesgo de que dicha fragmentación y reducción se reitere, señalaré los tres componentes que contiene, a mi juicio, el objeto de investigación. Aclaro que el orden no es temporal ni jerárquico, pero que las limitaciones de mi lenguaje me impiden desplegarlos simultáneamente, tal y como los experimentamos en la cotidianeidad del proceso investigativo. Quizá ayu-

de decir que, a medida que los voy presentando, intento moverme en una espiral ascendente en que dichos componentes se concatenan y nutren unos a otros. El primer componente refiere a la construcción del objeto mismo, basada en el diseño original de la investigación y los sucesivos ajustes que se operan durante su despliegue; el segundo componente refiere al trabajo de campo en sentido amplio, en que se produce la información utilizada para intentar dar cuenta de las preguntas y objetivos que guían el proceso, así como el análisis de la misma (que muchas veces incide en nuevos ajustes al objeto); un tercer componente es la comunicación de hallazgos y resultados, en que el objeto es nuevamente reelaborado, ahora para ser comunicado adecuadamente.

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

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

El objeto de investigación posee también unas perspectivas teóricas que le componen y que, al mismo tiempo, permiten comprenderlo. Tales miradas conceptuales no preexisten al objeto, sino que son definidas por quienes elaboran el artefacto. La principal dificultad experimentada hasta ahora se relaciona con vincular virtuosamente estos planteos teóricos con el ámbito de la realidad que se quiere estudiar. La queja que acompaña esta dificultad de parte de los estudiantes es que su aprendizaje de las teorías es demasiado escolástico, presenta muy poca vinculación con problemáticas sociales concretas, lo que se refleja en que logren alta ilustración conceptual y bibliográfica, pero baja capacidad de análisis social con la teoría como instrumento para esa acción.

El uso adecuado de la teoría, en tanto referente para dialogar y profundizar en lo que se quiere conocer, es un desafío en los procesos investigativos. Lograr triangular virtuosamente los elementos del contexto social observado, las miradas teóricas en juego y las propias nociones de quienes investigan

es un eje de aprendizaje permanente en el oficio sociológico. La calidad del objeto construido depende en buena medida de cómo se aborde este desafío.

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

Se cautela que ella misma (la teoría) no opere como clausura de lo real —lo que parecería más simplificación que complejización del ejercicio reflexivo—, sino, más bien, que se la asuma como criterio de lectura de los contextos, dinámicas y relaciones ahí contenidas, para orientar las interrogaciones específicas que nos hacemos en el proceso sistemático de conocer. Así, puede ser: punto de partida en el diseño del problema contenido en el objeto, lente que permite observar-interrogando los movimientos del proceso de campo, y/o disparadora de sospechas críticas a los resultados y hallazgos que se van produciendo².

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

Definir una estrategia metodológica, en sus diversos factores, involucra dos líneas principales: una es resolver el conjunto de cuestiones referidas a

2 Este planteo excede a la noción de marco teórico, no solo porque este encierra y delimita rígidamente — como un marco —, sino también porque asume para la mirada teórica un carácter de dinamismo y flexibilidad que desafía a actualizar permanentemente las preguntas sobre las que se trabaja la observación de lo social.

los aspectos técnicos —producción de información y análisis de la misma, muestras y características del trabajo en terreno—, y la otra es definir las dimensiones y subdimensiones en que el objeto, a través de la pregunta y objetivos de investigación, será operacionalizado para decidir sobre qué tópicos se producirá la información, y en qué aspectos se centrará la indagación en específico. Ambas líneas están muy vinculadas y quizá la mejor síntesis de esta conexión sean los instrumentos que se utilicen finamente.

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

Así, los métodos y técnicas a utilizar no preexisten al objeto ni a su componente problema de investigación, sino que las definiciones sobre estos (los métodos y las técnicas) orientan las decisiones sobre la mejor estrategia metodológica a asumir³.

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

El segundo componente se verifica en la inserción en el terreno donde se desea observar al objeto construido, lo que se denomina trabajo de campo. Una primera cuestión relevante es que el objeto construido no finaliza su constitución en el componente anterior, porque es fruto reflexivo —y, por lo tanto, infinito—, porque se dinamiza en el proceso y muta con él y, sobre todo, porque la calidad de la investigación está en su capacidad de dar cuenta

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

de la complejidad de lo social, que es altamente dinámica y vertiginosamente cambiante. Lo segundo, entonces, es que en el trabajo de campo mismo, en la producción de información, esa realidad que interesa observar, ahora encarnada posiblemente en sujetos concretos o en sus creaciones, planteará un conjunto de interpelaciones a quienes investigan. Así, mostrará a veces lo incompleto del objeto, lo inacabado de la sistematización realizada, incluso lo impertinente de algunas decisiones.

Es aquí donde las decisiones deben acoger de buena manera estas interpelaciones, en tanto nutrientes para el proceso. Hay que dejarse provocar por ellas y buscar las mejores formas de incluirlas en el objeto, para que este siga cumpliendo su tarea de condensar aquello que se desea conocer.

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

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

El proceso de análisis hace de puente entre estos componentes y, aunque por cuestiones explicativas lo haya ubicado en el anterior, la noción de simultaneidad que he venido planteando insiste sobre la idea de que no se trata de compartimentos separados y estancos, sino de procesos dinámicos en estrecha relación. El análisis, como sistematización de la información producida en torno al objeto en estudio, y como diálogo entre los elementos de contexto de procedencia del objeto y los elementos teóricos de orientación de la mirada sobre dicho objeto, ha de articularse de manera de producir despliegues comunicacionales que muestren ahora al objeto original, pero enriquecido con el proceso desarrollado. El objeto no adquiere ya la forma de

una pregunta de investigación, sino que asume la de indicativos de respuestas a esa pregunta, en su formato de hallazgos, conclusiones y recomendaciones.

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

Por ello, hemos venido experimentando en pre y posgrado una modalidad de informes investigativos de tesis, en que el proceso de construcción del objeto —con sus elementos de contexto, conceptos básicos y estrategia metodológica— se explicita en la introducción, la que tiene por objetivo principal ubicar a quien lee en qué es lo que se investigó, por qué se hizo, cómo se realizó y cuáles fueron sus pretensiones. Seguidamente, se organizan capítulos sobre la base de las ideas fuerza que la reflexión en torno al objeto han producido desde el análisis integrado de la información producida en el proceso; en cada uno de estos capítulos, se ha de conjugar de manera virtuosa la información producida con los conceptos que les aporta la teoría utilizada y con los de su propia elaboración. Finalmente, se incluye un capítulo de conclusiones, en que se entrega una meta mirada del objeto en cuestión y del proceso desplegado. Así, este tipo de comunicación académica asume más el formato de libro, que, suponemos, facilita la divulgación del conocimiento producido y permite una forma más comprensiva de exposición.

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

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

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

Por ello, adquiere relevancia el modo en que se formula y comunica el objeto de investigación. Hemos de asumir en esta tarea los límites y las posibilidades que nos ofrece el lenguaje escrito y hablado. Es un proceso exigente buscar las elaboraciones que den cuenta con precisión de aquello que se quiere expresar; al respecto, una de las tensiones principales es la coherencia interna entre los diversos componentes del objeto. Que lo planteado en la problematización dialogue de buena forma con los propósitos, las relevancias y, por supuesto, con la perspectivas teóricas y metodológicas. Esta exigencia de precisión puede ser mejor comprendida con la metáfora del lenguaje algebraico; por ejemplo, en las ecuaciones, la variación mínima de uno de los términos de la expresión implica necesariamente la modificación de la ecuación toda. De la misma manera, el cambio de conceptos y de orden de escritura en los enunciados del objeto produce diferencias-incoherencias, que pueden salvarse con la exigencia de la precisión. Esta se hace más accesible cuanto mayor sea el manejo que tengamos del objeto en construcción.

Se trata, en definitiva, de un modo de reducir complejidad a través de la comunicación y, al mismo tiempo, intentar dar cuenta de problematizaciones acerca de una realidad altamente compleja. Quizá esta condición nos ayude a comprender la dificultad que supone la comunicación, ya que la experiencia pedagógica muestra que la tensión es anterior: no hemos desplegado suficientes capacidades para pensar de manera compleja. Los modos sociales de imaginar, transmitidos en la socialización y en específico en los espacios educativos institucionales, promueven-imponen lógicas planas, polares y asimétricas. En ellas, el movimiento es finito, la dirección tiene un solo sentido y se explica con una moral dual. Así, las posibilidades de pensar en movimiento, con tendencia al infinito y con la diversidad como sustrato de lo social (Morin 1995), se vuelve un desafío para la práctica pedagógica que intenta transferir oficio investigativo. El despliegue de imaginarios caleidoscópicos en el pensar-hacer investigación es una tarea necesaria y posible.

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

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

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

Un último desafío refiere a que la necesaria formalización del objeto de investigación no puede clausurar la concepción de dinamismo que lo informa. Por esto, el aprendizaje del oficio debe contemplar el despliegue de habilidades que permitan a los investigadores enfrentar los cambios que en el transcurso del proceso investigativo puede sufrir el objeto construido. Algunos de estos cambios remiten a su procedencia, que (como ya señalamos) es la realidad (que él condensa). Pues bien, dicha realidad se modifica, por lo que la habilidad investigativa pasa por la lectura atenta de esos cambios y su necesaria inclusión dentro del objeto construido y sus componentes.

En este sentido, son recomendables los diseños emergentes, que, lejos de cristalizar la propuesta investigativa en una objetivación reificada (Berger y

Luckmann 2003), se abren a la permanente incorporación de las variaciones del contexto que se analiza y las diferentes fuerzas que en él se despliegan para contener mejor dicho entramado.

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

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

Bibliografía

- BARRIGA, O. y HENRÍQUEZ, G. (2003). «La presentación del objeto de estudio. Reflexiones desde la práctica docente». *Cinta de Moebio* 17: 77-85. Recuperado de: www.moebio.uchile.cl/17/barriga.htm
- BERGER, P. y LUCKMANN, T. (2003). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- HERNÁNDEZ SAMPIERI, R., FERNÁNDEZ COLLADO, C., y BAPTISTA LUCIO, P. (1991). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- MILLS, W. (1959). *La Imaginación Sociológica*. Nueva York: FCE.
- MORIN, E. (1995). *Introducción al pensamiento complejo*. España: Gedisa.
- ZEMELMAN, H. (1992). *Los Horizontes de la Razón I: Dialéctica y apropiación del presente*. Barcelona: Anthropos/El Colegio de México.

Las implicancias de las hipótesis en la investigación científica

TERESITA A. IZURA

En el proceso de investigación científica, las hipótesis no están comprometidas, están implicadas

Resumen

Inmersos en el recorrido que involucra el desarrollo de un proceso de investigación, sea este para cumplimentar aspectos de una tesis de maestría o una tesis doctoral o sencillamente de un proyecto de investigación institucional, hemos considerado de relevancia absoluta hacer una escala para periciar uno de los temas que a nuestro criterio cobra relevancia particular: el que se vincula al integral tratamiento de las hipótesis.

Convenimos en pensar que las hipótesis tienen existencia en el marco del proceso investigativo incluso antes de iniciarse el mismo; aún más, es dable pensar que antes del inicio de una investigación, aquellas suelen estar latentes.

Sin embargo, parte de esta comunicación se orienta a participar al lector en relación con una hipótesis que no apela a categorías científicas y que se puede formular de la siguiente manera:

«En el marco de la estrategia de investigación cuantitativa, sin reparar en el tipo de estudio en el cual el investigador se haya enrolado, las hipótesis, más que comprometidas, están implicadas».

La idea de participación trascendente que estas conjeturas o supuestos portan intenta hacerse presente a partir del término “implicada”, en el sentido de que su vida se juega en el logro de resultados de una investigación.

Para confirmar la veracidad de las hipótesis —no desde una perspectiva científica, sino desde el criterio del lector—, las hemos trabajado desde diferentes perspectivas: como entidad individual, como conjetura o supuesto, desde su papel de eje epistemológico, su rol en la investigación, su trascendente ayuda en la resolución de problemas y, con mayor especificidad,

desde los procesos a los que se ve sometida en pos de alcanzar resultados con rigor científico.

Sin más, cursamos esta invitación para que nos acompañen en el recorrido del escrito.

Introducción

El término hipótesis puede considerarse desde innumerables perspectivas, y de hecho, se utiliza habitualmente en el mundo cotidiano sin reparar demasiado en el alcance del mismo. No obstante, cuando esta noción se enmarca en el proceso de una investigación científica y/o conforma parte sustantiva de una estrategia metodológica cuantitativa, se transforma, gracias a lo cual adquiere una innegable robustez. Y ¿por qué sucede esto? Sin duda, porque en el marco de la investigación científica, que es la que consideraremos para el resto de la comunicación, su existencia da sentido al despliegue de todo un proceso que en última instancia le rinde pleitesía y, por tanto, le otorga la más alta consideración.

Ciertamente, en el marco de la estrategia metodológica cuantitativa, las hipótesis son ejes fundamentales y jamás pasarán inadvertidas; al contrario, serán básicas y centrales, más allá de las morfologías que puedan asumir. Entonces, la naturaleza de las hipótesis, su naturaleza, su estatus dentro del proceso investigativo, su relevancia, la dinámica que importan, las tipologías que las amparan y el sentido que otorgan sus resultados son algunos de los tópicos a los que nos dedicaremos a partir de ahora.

Preguntas de investigación e hipótesis

Si consultamos la oferta de esquemas de procesos de investigación, encontramos que los fenómenos de interés seleccionados por cada investigador pueden abordarse tanto desde preguntas de investigación como desde hipótesis. Ahora bien, entre ambas (preguntas de investigación e hipótesis) es posible establecer una relación dialógica desde diferentes posiciones epistémicas y metodológicas.

Algunas investigaciones nacen desde una hipótesis, un supuesto movilizador que genera una onda expansiva, que deviene en o trae como consecuencia desplegar todo el proceso de investigación con el propósito de conocer qué implicancias tiene el resultado de la contrastación de la hipótesis con los fines del conocimiento acerca del fenómeno que se está abordando. No obstante, otras investigaciones ubican su génesis en una interrogación sobre determinado tema que, cumplimentando una serie de requisitos y

atendiendo a cada uno de los elementos que la constituyen, se convierte en una pregunta de investigación. «En síntesis, los investigadores interrogan la realidad desde teorías y modelos de análisis sugiriendo preguntas e hipótesis acerca de cómo contestarlas» (Sautu 2005, 39).

Por su parte, Tello (2011) combina los conceptos de pregunta de investigación e hipótesis como opciones de ejes epistemológicos para el potencial abordaje de un proyecto de investigación. En este sentido, considera central la tarea del investigador de optar entre la alternativa de iniciar desde una hipótesis o bien hacerlo desde una pregunta, para de ese modo lanzarse a recorrer el andamiaje investigativo. Al respecto, el autor amplía:

Aquí no hablaremos de «mejores o peores» ejes de un proyecto de investigación, cuestión que es común encontrar en algunas reflexiones epistemológicas, particularmente cuando se refieren a las metodologías cualitativas y cuantitativas, asociando erróneamente las primeras al EE (eje epistemológico) de investigación «pregunta» y, las segundas, a la «hipótesis» (2011, 226).

La vinculación de las hipótesis con las estrategias de investigación

Es sabido que la coronación de una investigación científica se logra con la producción de un conocimiento de la misma calidad. Pero para lograr este tipo de conocimiento hay que contemplar un recorrido que posee profundas raíces, y cuyo comienzo se halla en una dimensión ontológica, para luego realizar consideraciones epistemológicas. Según la posición que se adopte, es decir, el paradigma seleccionado, se adscribirá a ciertas posturas metodológicas, mientras que al entrar en contacto con la realidad se apelará a tipos específicos de técnicas de investigación.

La presente comunicación tomará postura solo por una particularidad de todo este recorrido: será pues el marco de la estrategia metodológica, y más específicamente, lo que se ha dado en denominar el diseño metodológico. Al interior de este, nos centraremos en lo atinente a la dinámica que las hipótesis cumplimentan.

Si bien las posibilidades de abordaje temático son múltiples, en este caso partiremos desde el tratamiento del proceso de investigación en relación con su eje epistemológico. Este se encuentra vinculado a dos etapas básicas: una que refiere a la forma en que se llevan a cabo los descubrimientos en el campo de la investigación y otra que se focaliza en cómo son justificados los descubrimientos. Dicha operatoria cobra sentido al tener en cuenta la estrecha vinculación que esta consideración puede establecer con la formulación de las hipótesis.

Estas etapas se sintetizan en lo que es denominado contexto del descubrimiento y de la justificación o verificación. Entendemos por contextos lo que postula Reichenbach, citado por Tello:

Debemos considerar que la distinción entre «contexto de descubrimiento y contexto de justificación» fue desarrollada por H. Reichenbach, en su obra «Experience and Prediction» de 1934, para diferenciar las etapas en que se llevan a cabo los descubrimientos en investigación y el modo en que se justifican o aceptan (2011, 233).

El término inicial utilizado por Reichenbach es contexto; sin embargo, en la década de 1970, tal concepto mudó hacia el concepto de lógica, cambio que se atribuye a Nickles y al grupo «Los amigos de Edimburgo» (Tello 2011). Ciertamente, los contextos son etapas ineludibles por las que se desplazará el investigador, que se relacionan con aspectos múltiples; entre los cuales, como ya se ha mencionado, está la posición epistemológica que se asuma para el despliegue de la investigación. Con contexto de descubrimiento, se alude entonces

a la forma en que los investigadores generan nuevas ideas, desde una perspectiva psicológica y social. Es decir, en el contexto de descubrimiento se desplegaría cómo surgen determinadas posiciones teóricas. Mientras que el contexto de justificación es la forma en que esas ideas se convierten en conocimiento válido a través de procesos metodológicos (Tello 2011, 233).

Por tanto, la posición que adopta el investigador genera las posibles relaciones que determinan entre trabajar con problema o con hipótesis. Así, se condiciona el proceso metodológico y se lo acerca más a la lógica del descubrimiento o a la de verificación:

En las lógicas descubrimiento y verificación se ponen en juego los «pares lógicos» o «modos suposicionales» (Goetz y Le Compte, 1988). Los pares lógicos de la lógica de descubrimiento serían: inducción — generación de teoría — comprensión. Los pares lógicos de la lógica de verificación, en tanto, serían: deducción — verificación — explicación (Tello 2011, 234).

A estas alturas de la explicación, ya podemos involucrar el término hipótesis y analizar cómo convive con estas posiciones y modos de abordar la realidad desde una perspectiva científica.

Si se profundiza el análisis en relación con la participación de las hipótesis en el marco de las lógicas de investigación básicas para ciencias sociales (es decir, cuantitativas y cualitativas), veremos que la presencia de supuestos se verifica en ambas opciones. Con todo, la diferencia se encuentra en la calidad y función de los mismos:

Creo —dicho esto al pasar— que una gran parte del debate que se da entre los defensores de los métodos cuantitativos y los de los métodos cualitativos, se aclara mediante una adecuada comprensión de esta dialéctica entre el descubrimiento y la validación, como momentos de la praxis científica, en cada etapa de la historia de una disciplina. En efecto muchos argumentos a favor de los llamados enfoques cualitativos se formulan alegando su fecundidad para descubrir nuevos conocimientos; en tanto los defensores de los llamados enfoques cuantitativos les señalan las limitaciones que presentan en cuanto a validar lo que pretenden descubrir. (Desventaja que no advierten, precisamente en ellos, etcétera) (Samaja 1993, 211).

En la estrategia metodológica cuantitativa, la lógica hipotético-deductiva y el rol de las hipótesis en el proceso de investigación se halla articulado con ciertos procesos lógicos que se asocian al llamado contexto o lógica de verificación o justificación, lo que otorga trascendencia y peso a estos supuestos en aspectos decisivos de la investigación. El propósito de las hipótesis es justamente poner a prueba su contenido.

Por su parte, en la lógica cualitativa también se trabaja con supuestos, solo que el rol que estos desempeñan en el marco investigativo involucra una naturaleza totalmente diferente: su condición es comparativamente más débil, y no son determinantes en relación con los resultados que se puedan obtener de la investigación.

Además, como otro elemento diferencial, los supuestos incluso reciben otro nombre en el marco de esta lógica: «anticipaciones de sentido». No debe desestimarse que la laxitud de las denominadas anticipaciones también se vincula con el hecho de que el propósito de la metodología cualitativa se orienta a la comprensión y a la descripción. Al respecto, es interesante considerar el siguiente aporte:

En las metodologías cualitativas, no se habla de hipótesis. Como se señaló, ese concepto tiene una fuerte connotación deductiva, cuantitativa y atomista de los fenómenos, que se contrapone con los supuestos de la investigación cualitativa. Cuando el investigador cualitativo formula su problema de investigación, y establece sus objetivos, puede adelantar

posibles respuestas a los interrogantes. Estas guiarán luego su trabajo de campo en las fases iniciales. A esas conjeturas se las denomina supuestos o anticipaciones de sentido. Y con ello se quiere significar que cuando el investigador se sumerge en la realidad, lo hace orientado por una serie de categorías y esquemas mentales que direccionan sus procesos de observación (Yuni y Urbano 2006, 115).

En coincidencia con lo expresado, Bisquerra Alzina (2004) sostiene que no todas las investigaciones cuentan con hipótesis, y aclara:

Los métodos cualitativos con una finalidad descriptiva o exploratoria tienen un carácter inductivo y en general no formulan hipótesis antes de obtener los datos. Muchas veces permiten generar hipótesis como resultado (se trata de investigaciones generativas) y por eso hay quienes las consideran una fuente importante de investigaciones explicativas posteriores, dirigidas a comprobar estas hipótesis. A las hipótesis que surgen de las observaciones o reflexiones sobre la realidad se las denomina hipótesis inductivas (p. 129).

Otro aspecto que consideraremos en esta comunicación es la relación de las lógicas de razonamiento, la presencia de supuestos y los contextos con los que se alineen.

Entonces, en la lógica de razonamiento del método deductivo se transita de lo general a lo particular, por lo que su esquema, siguiendo a Pierce (1970), citado por Samaja (1993), es el siguiente: regla-caso-resultado. En este sentido, podemos observar que las hipótesis se orientan claramente hacia el contexto de justificación o verificación. Como lo sintetiza Tello, de la mano de Mardones:

La deducción comienza con un sistema teórico, desarrolla hipótesis y definiciones operacionales de las proposiciones y conceptos de la teoría a través de un proceso de abstracción decreciente y los aplica empíricamente a algún conjunto de datos. En cierto sentido, los investigadores deductivos pretenden encontrar datos que verifiquen su teoría. Según Mardones, la deducción «consiste en deducir enunciados acerca de los fenómenos a partir de las premisas que incluyan o contengan a los principios explicativos» (1991: 22) (p. 235).

En tanto, la inducción, considerada por muchos especialistas y por mucho tiempo como el principal camino para la generación de conocimiento, y cuya figura lógica podría representarse en el esquema caso-resultado-regla, se

vincula más al contexto del descubrimiento. Respaldemos esta apreciación desde la perspectiva de especialistas:

La investigación puramente inductiva, por el contrario a la deductiva, se inicia con conceptos generales y proposiciones amplias que orientan la focalización del objeto y de la pregunta. Se sumergen en el trabajo en terreno y se van construyendo en un movimiento en espiral: de lo empírico a la teoría y de la teoría a lo empírico. Se está interesado en desarrollar proposiciones: enunciados de los hechos inductivamente derivados a partir de un riguroso y sistemático análisis de datos. A través del examen de los casos semejantes y diferentes que han sido analizados se busca desarrollar un esquema conceptual, una teoría comprensiva. Como dice Mardones, la inducción «consiste en obtener principios explicativos a partir de los fenómenos que se han de explicar» (1991: 22) (Tello 2011, 236).

En este punto, vale la pena destacar un aporte fundamental de Pierce, quien sostiene que la deducción no es la forma única de invertir o contraponerse al modo de razonamiento inductivo, sino que existe otra forma denominada abducción, cuyo esquema sería el siguiente: regla — resultado — caso. Con este tipo de inferencia (abductiva o también llamada inferencia de hipótesis) se incorpora una noción de probabilidad (Samaja, 1993).

Si se considera lo anterior, podríamos avanzar un poco más en la elaboración de una síntesis que consistiría en cerrar este punto estableciendo, por una parte, una relación directa entre las hipótesis y la lógica de verificación, y por otra, entre las preguntas de investigación y el contexto del descubrimiento. Sin embargo, nuestro foco de atención sigue atento a las hipótesis, y en ese sentido proponemos otra perspectiva para avanzar en el tratamiento de su dinámica.

Nivel de implicancia de la hipótesis en el proceso de investigación

En el camino obligado de la investigación científica es innegable la presencia de conjeturas, supuestos, presunción, premisas. Por ello, de aquí en adelante evaluaremos el lugar de las hipótesis en el proceso de investigación para, posteriormente, ampliar la discusión hacia otras dimensiones del asunto.

Un investigador no inicia desde la nada la tarea investigativa; muy por el contrario, me atrevería a decir que habitualmente parte desde alguna premisa, presunción o conjetura: el punto de partida suele ser un supuesto o hipótesis (más allá de que, de hecho, el inicio pueda materializarse o concretarse luego en una pregunta de investigación). Esto se relaciona con la idea

ya comentada de la latencia de la hipótesis, antes aún de la formalización del inicio de los pasos del proceso de investigación.

En el mismo sentido, y avanzando en lo comentado, Sabino aporta que:

El investigador que se plantea [...] una hipótesis no lo hace en el vacío, como si no tuviese la menor idea del mismo, sino que siempre parte desde algunas ideas o informaciones previas, de algunos referentes teóricos y conceptuales, por más que estos todavía no tengan un carácter preciso y sistemático (1996, 51).

En un sinnúmero de esquemas que intentan modelizar el proceso investigativo¹, es posible observar la presencia de las hipótesis. A continuación, revisaremos algunas consideraciones conceptuales que diversos especialistas hacen sobre esta noción:

Etimológicamente, la palabra hipótesis tiene su origen en los términos griegos *Thesis*, que significa lo que se pone, e *hipo*, partícula que equivale a debajo. Hipótesis, es, pues, según sus propios términos, lo que se pone debajo o se supone. Las hipótesis científicas también son, en general, suposiciones. Desde este punto de vista también son enunciados teóricos supuestos, no verificados pero probables, referentes a variables o a relación entre variables (Sierra Bravo 1998, 69).

El sentido lógico de la palabra es supuesto, premisa o punto de partida de una argumentación (por ejemplo, de una demostración). Esta es una de las significaciones originarias de hipótesis y precisamente la conservada en la ciencia formal. Pero por otra parte, el mismo autor presenta la noción de hipótesis factual o hipótesis en sentido epistemológico, a las que ludiremos posteriormente (Bunge 2004, 197).

La hipótesis es una proposición que anticipa una relación entre dos términos que, según sea el caso, representa conceptos o fenómenos. Por tanto, una hipótesis es una proposición provisional, una presunción que requiere verificarse (Quivy y Campenhoudt 1999, 129).

Las hipótesis no son otra cosa que suposiciones respecto a cómo son los fenómenos. En este sentido, las hipótesis científicas también son, en general, suposiciones. Son enunciados teóricos supuestos, no verificados pero probables, referentes a variables o atributos entre los que se establece algún tipo de relación lógica (Yuni y Urbano 2006, 103).

Las hipótesis indican lo que estamos buscando o tratando de probar y pueden definirse como explicaciones tentativas del fenómeno investigado, formuladas a manera de proposiciones (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio 1994, 74).

Las hipótesis son proposiciones generalizadas o afirmaciones comprobables que se formulan como posibles soluciones al problema planteado: su función es ofrecer una explicación posible o provisional que tiene en cuenta los factores, sucesos o condiciones que el investigador procura comprender (Bisquerra Alzina 2004, 128).

Recordemos algo que hemos dicho más arriba: las hipótesis se encuentran inmersas en un proceso. Por tanto, un aspecto que bien puede ser trabajado es la vinculación de aquellas con otros pasos del proceso de investigación, a la luz de los aportes que acabamos de revisar.

Las hipótesis suelen estar presentes en la instancia de concepción de un proceso de investigación, es decir, en muchos casos actúan como disparadores del mismo. Sin embargo, a pesar de ese conocimiento implícito, en los manuales sobre temas metodológicos más difundidos las hipótesis ocupan un lugar intermedio, pues se atiende a su posición en el conjunto de los pasos que se hallan estipulados como constitutivos del proceso de investigación. Lo común es encontrarlas, cuando menos, con posterioridad a la formulación del problema de investigación.

La tabla 1 sistematiza modelos de proceso desde los aportes de diferentes autores:

1 Bunge (2004), Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio (1994), Sierra Bravo (1998), Bizquerra Alzina (2004), Cea D'Ancona (1998), Canales, Pineda y de Alvarado (1986), Samaja (1993; 2004), Sautu (2005), Yuni y Urbano (2006), Buendía Eisman, Colás Bravo y Hernández Pina (1998), Quivy y Campenhoudt (1999).

Tabla 1. Propuestas modelizadas de proceso de investigación

Bunge (2004)	Hernández Sampieri et al. (1994) ²	Bisquerra Alzina (2004)	Cea D'Ancona (1998)	Samaja (2004)
- Definición de la pregunta. - Hipótesis, como el modo de pensar o imaginar una respuesta probable al mismo. - Hipótesis (o subhipótesis) empíricas. - Diseño de la verificación de las hipótesis o del procedimiento concreto a seguir en su prueba. - Puesta a prueba o contraste con la realidad de la hipótesis a través de sus consecuencias o mediante subhipótesis empíricas. - Establecimiento de las conclusiones resultado de la investigación. - Extensión de las conclusiones o generalizar los resultados.	- Concebir la idea - Planteamiento de la pregunta. - Elaboración del marco teórico. - Establecimiento de las hipótesis - Selección del diseño apropiado. - Selección de la muestra - Recolección de datos. - Análisis de datos. - Presentación de los resultados.	- Temas o problemas. - Marco teórico - Elección del método. - Diseño de investigación - Formulación de hipótesis. - Técnicas de muestreo. - Técnicas de recogida de información. - Análisis de los datos. - Redacción del informe final	- Formulación del problema de investigación. - Operacionalización del problema (hipótesis). - Diseño de la investigación. - Factibilidad de investigación.	- Planteamientos preliminares: a) preguntas; b) hipótesis; c) fundamentos; d) propósitos. - Formulaciones de preguntas: a) hipótesis; b) fundamentos; c) propósitos. - Diseño del objeto de estudio: a) unidades de análisis; b) variables; c) fuentes; d) definiciones operacionales. - Diseño de los procedimientos a) muestra; b) plan de análisis; c) plan en los contextos; d) instrumentos. - Recolección y procesamiento de datos: a) pilotajes; b) recolección; c) procesamientos de los datos; d) presentación. - Tratamiento y análisis de los datos. Compactación de las matrices: a) pruebas; b) interpretación.

FUENTE: ADAPTACIÓN DE TABLA ELABORADA POR TELLO (2011, 228)³.

La observación de la tabla confirma nuestro juicio respecto de la posición que las hipótesis ocupan en el marco de los diferentes modelos que sistematizan el proceso de investigación. Ahora bien, ese lugar de centralidad

- Esta fuente corresponde a Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio (1994); pero por razones de espacio la consigno de manera resumida en las tablas.
- La tabla original elaborada por Tello (2011) no contiene a Cea D'Ancona ni a Bisquerra Alzina, sino que a otros dos autores. Mi adaptación consiste, entre otras cosas, en la omisión de estos y la inclusión de aquellos.

en la distribución de los pasos hace que las hipótesis establezcan vinculaciones tanto con pasos precedentes como con pasos posteriores. Veamos algunas de ellas.

Tal y como suele leerse en textos metodológicos, una de estas vinculaciones se da entre hipótesis y problema de investigación, toda vez que la primera es entendida como una proposición que constituye una respuesta posible al segundo. Es decir, el investigador plantea el problema de investigación (pregunta-problema)⁴, y en relación con él se elaboran una serie de hipótesis que «son explicaciones tentativas, no los hechos en sí. Al formularlas, el investigador no puede asegurar que vayan a comprobarse» (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio 1994, 74). Y no solo no puede ofrecer certeza, sino que además agrega: «Las hipótesis no necesariamente son verdaderas, pueden o no serlo, pueden o no comprobarse con los hechos» (1994, 74). Klimovsky, sin embargo, declara lo contrario: «Quien plantea una hipótesis supone que ella es verdadera» (2001, 132).

En el mismo sentido de la vinculación planteada, el papel de los objetivos y de las hipótesis es complementario y coadyuva en la dirección del problema, y por tanto, de la investigación. Al respecto, la siguiente cita es ilustrativa:

El problema de investigación solo nos ofrece un marco general. Para saber de forma más concreta qué es lo que se va a realizar hay que formular los objetivos y las hipótesis. Como observarás, hacemos una diferenciación entre objetivos e hipótesis. Los objetivos tienen un carácter más descriptivo y las hipótesis buscan la relación, causal o no, entre las variables (Buendía Eisman, Colás Bravo y Hernández Pina 1998, 15).

Una tercera relación es la que establecen las hipótesis con uno de los pasos del proceso de investigación: la elaboración del marco teórico. En efecto, como lo explican los especialistas: «El marco teórico contempla diversas funciones dentro de una investigación, entre las cuales destacan las siguientes [...]: Conduce al establecimiento de hipótesis o afirmaciones que más tarde habrán de someterse a prueba en la realidad» (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio 1994, 22). Bisquerra Alzina amplía sobre las características que deben poseer y condiciones que deben satisfacer las hipótesis en esta relación particular:

- Por ejemplo, Samaja considera esta entre las principales relaciones de toda hipótesis científica. Se trata del enfrentamiento «con el problema planteado; las hipótesis contienen una respuesta al problema de investigación: es decir la hipótesis da cuenta de los hechos presentes en el problema» (1993, 83).

Estas [las hipótesis] deben estar teóricamente fundamentadas y deben ser coherentes con estudios revisados y antecedentes consultados en la bibliografía. De hecho, la calidad de las hipótesis depende en gran medida del grado de exhaustividad de esta revisión de la literatura para evitar «hipotetizar» sobre algo que ya está más que comprobado o incluso sobre algo que ya ha sido rechazado. A las hipótesis que derivan de la teoría se las denomina hipótesis deductivas (2004, 129)⁵.

Otro modo de entender las hipótesis es en el contexto de lo que ciertos autores denominan tipos de estudios de investigación (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio 1994) o simplemente tipos de investigación (Yuni y Urbano 2006). Yuni y Urbano (2006) describen cuatro tipos de investigación, a los que vinculan con la intención, el alcance que la investigación se propone, lo que los autores denominan «la intención subyacente respecto a la producción de conocimientos» (2006, 15).

Por tanto, de acuerdo con el criterio que destaca la finalidad de la investigación, se proponen los siguientes tipos: investigación exploratoria, descriptiva, correlacional y explicativa. Ahora bien, si se los combina con los criterios para su utilización, resulta que solo dos de ellos se acercan desde la teoría hacia las hipótesis: Estos son:

Investigación Correlacional: se utiliza cuando hay un conocimiento cierto y preciso de las variables implicadas en el fenómeno. Cuando se quiere verificar hipótesis de asociación entre variables. Cuando se quiere explicar la fuerza y dirección de la relaciones entre variables.

Investigación Explicativa: se utiliza cuando se quiere verificar hipótesis causales. Se pretende predecir una relación causal. Explicar un fenómeno. Controlar la ocurrencia de un hecho (Yuni y Urbano 2006, 17).

Sin embargo, es necesario aclarar que mientras en los estudios explicativos la formulación de hipótesis es indispensable, en los exploratorios y descriptivos no lo es.

Ciertamente, el hecho de que la estructura de las hipótesis contenga en su interior variables, las convierte en una pieza valiosa, ahora desde otro punto de vista, pues serán estas mismas variables las que en calidad de indicadores

5 En una dirección similar se encuentra Samaja, al hablar de la relación entre hipótesis y marco teórico desde las «relaciones con los conocimientos previos que se consideran bien establecidos o que han sido probados independientemente de la situación presente» (1993, 83).

o variables empíricas pasarán a constituir parte esencial del instrumento de recolección de información. «En toda investigación, aplicamos un instrumento para medir las variables contenidas en las hipótesis (y cuando no hay hipótesis, simplemente para medir las variables de interés)» (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio 1994, 235). Luego, contrastadas con la realidad, las hipótesis avanzarán en la verificación (o no) de su contenido (sobre este punto volveremos más adelante): «El proceso de contrastación implica someter a prueba el valor de verdad de la hipótesis en relación con la evidencia empírica que se pueda obtener» (Yuni y Urbano 2006, 112).

Por último, íntimamente ligada con lo anterior está la ligazón entre hipótesis y posibles resultados, esto es, una «relación con los conocimientos ulteriores: [las hipótesis] deben permitir deducciones que anticipen (a modo de predicciones) conocimientos futuros; es decir, ser aplicables a situaciones nuevas» (Samaja 1993, 83).

Evaluada la hipótesis en su nivel de incumbencia y relación con otros pasos del proceso investigativo, y habida cuenta por tanto de su potente función, podemos afirmar que la ella se halla, en relación con el conjunto de los pasos constitutivos de la investigación científica, indudablemente implicada. Es probable que si se asumieran los aportes de posturas pragmatistas, tales como la de Samaja (1993), fuera posible afirmar que el valor de las hipótesis es directamente proporcional a los aportes que pueda producir en el futuro, para lo cual es fundamental la capacidad de adaptación que la misma logre en relación con los cuestionamientos o demandas que se le planteen.

Al respecto, Bunge apunta que

las hipótesis se presentan en todos los pasos de la investigación, tanto en la ciencia pura cuanto en la aplicada, pero son particularmente visibles en las ocasiones siguientes: (i) cuando intentamos resumir y generalizar los resultados de nuestras observaciones, (ii) cuando intentamos interpretar anteriores generalizaciones; (iii) cuando intentamos justificar (fundamentar) nuestras opiniones; y (iv) cuando planeamos un experimento o el curso de una acción para obtener más datos o para someter una conjetura a contrastación (2004, 240).

De los aportes destacados por los autores, constatamos una coincidencia en las apreciaciones en cuanto a la robustez que implica la presencia de las hipótesis en el seno del proceso.

El deber ser de las hipótesis

A continuación, se presenta una tabla con una serie de requisitos que alcanzan y condicionan la calidad de las hipótesis para ser consideradas e involucradas en un proyecto de investigación.

Tabla 2. Requisitos formales de las hipótesis.

Tello (2011)	Hernández Sampieri et al. (1994)	Sierra Bravo (1998)	Yuni y Urbano (2006)
Las hipótesis deben:	Las hipótesis deben:	Las hipótesis deben:	Las hipótesis:
• Ser lógicas. • Ser coherentes con nivel de generalidad. • Poseer referente empírico. • Tener referencia teórica. • Tener operacionalidad. • Ser comprobables y verificables. • Buscar regularidades. • Observar la información empírica.	• Referirse a situación social real. • Sus variables deben ser precisas, comprensibles, concretas. • Proponer relaciones entre variables claras y verosímiles. • Sus términos y la relación entre ellos debe ser observable y medible. • Deben estar relacionadas con técnicas disponibles para probarlas.	• Ser conceptualmente claras y fácilmente comprensibles. • Sus términos deben poseer una realidad empírica. • Ser susceptibles de verificación mediante técnicas asequibles. • Ser específicas o capaces de especificación. • Hallarse en conexión con las teorías precedentes. • Poseer cierto alcance general.	• Deben ofrecer respuesta probable al problema. • Sus términos deben ser comprensibles, precisos y concretos. • La relación entre variables debe ser clara y verosímil. • Sus términos deben ser observables y medibles. • Deben relacionarse con técnicas adecuadas para su medición.

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA SOBRE LA BASE DE APORTES DE LOS AUTORES CITADOS.

Como se observa en la tabla 2, los criterios generalizados acerca de lo que una hipótesis de investigación debe ser, son bastante homogéneos entre sí.

A continuación, progresaremos en el análisis de las funciones. En el caso de estas, también se observa una unanimidad de criterios, por lo cual decidimos sintetizar los puntos comunes y de mayor relevancia en el siguiente apunte:

- Yuni y Urbano (2006) consideran que las hipótesis son guías de la investigación y favorecen al investigador. Específicamente, arrojan luz sobre los atributos presentes en las mismas y sobre las relaciones entre esos atributos, cuestión que favorece la instancia de explicación. Lo que resulte de la evidencia empírica de la hipótesis —cualquiera sea la dirección—, ya está entregando información acerca del fenómeno de estudio; en el mismo sentido, permite la prueba de la teoría a través de las hipótesis de trabajo. Por último, y en una opción que podría

denominarse de excelencia, es posible también que como resultado de la prueba de hipótesis se sienten bases para la construcción o elaboración de una teoría.

- Sierra Bravo (1998) menciona que una función importante es ofrecer una respuesta probable al problema de investigación, respuesta tentativa a la formulación interrogativa expresada en la pregunta-problema.
- Tamayo y Tamayo (1994) observa que las hipótesis por su parte indican en su formulación lo que se está buscando. Si se la comprueba, pasa a formar parte de una futura construcción teórica.

Luego de analizar los requisitos y ya en plan de investigación científica, la formulación de las hipótesis no debería ser azarosa o intuitiva; por el contrario, precisa de un sustento de forma y fondo que demanda especial dedicación.

Tipos de hipótesis

La producción teórico-metodológica acerca de tipologías clasificatorias de las hipótesis es cuantiosa. Las principales características de las que hemos escogido están compendiadas en la tabla 3.

Tabla 3. Modelos de clasificación de las hipótesis, de aportes de los autores citados.

Samaja (1993)	Hernández Sampieri et al. (1994)	Sierra Bravo (1998)	Yuni y Urbano (2006)	Canales, Pineda y de Alvarado (1986)
• Tipos o estratos de hipótesis • Hipótesis sustantivas • Hipótesis de validez o indicadoras • Hipótesis operativas o de generalización • Hipótesis retóricas o de exposición	• Concentra a las hipótesis en: • Hipótesis de investigación • Hipótesis nulas • Hipótesis alternativas • Hipótesis estadísticas • A las h. de investigación también le da el nombre de h. de trabajo y las subdivide en: • Hipótesis descriptivas • Hipótesis correlacionales • Hipótesis de causalidad • Hipótesis de comparación entre grupos	- Las hipótesis científicas se pueden subdividir en: • Hipótesis de trabajo • Hipótesis teóricas • Tipos de hipótesis según su: • Naturaleza • Estructura • Forma lógico-lingüística • Generalidad • Función	- Según se propongan describir y/o explicar: • Hipótesis descriptivas • Hipótesis explicativas • Según su significado metodológico: • Hipótesis descriptivas • Hipótesis correlacionales • Hipótesis de causalidad • Según la cantidad de variables que utilicen: • Hipótesis causales bivariadas • Hipótesis causales multivariadas	- Según tipo de relación o asociación entre las variables: • Hipótesis de relaciones causales • Hipótesis de relaciones de producción • Hipótesis de relaciones de covariación • Según criterio básico de orientación al investigador: • Hipótesis generales • Hipótesis operacionales

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA SOBRE LA BASE DE APORTES DE LOS AUTORES CITADOS.

En la tabla precedente, pueden observarse diferentes criterios para la elaboración de las clasificaciones propuestas. Sin embargo, las propuestas de dos autores se tratarán con mayor especificidad: Samaja (1993) y Bunge (2004). El primero, porque ofrece una vinculación particular entre las hipótesis y los procedimientos de validación; el segundo, porque nos interesa destacar la clasificación desde la que se vincula a las hipótesis con la elaboración de teoría, cuestión esperable luego de la contrastación y la verificación.

Para entender el criterio de Samaja, debemos retomar algunos aspectos que el autor considera antes de presentar su clasificación de las hipótesis. En relación con los procedimientos científicos de validación y descubrimiento, Samaja propone dos categorías para el análisis del proceso de investigación desde la perspectiva del método, según aluda al contexto de justificación o a la producción de un nuevo conocimiento. «Estas categorías son: (a) Fases y momentos de la investigación y (b) Instancias de validación. Ambas categorías se refieren a las mismas tareas o acciones de investigación solo que lo hacen desde dos perspectivas diferentes» (1993, 209).

El autor considera la primera categoría desde una perspectiva que rescata a la eficacia como eje central para hacer avanzar el conocimiento científico, en tanto que la segunda categoría se liga a los controles de científicidad y las normas de validación, que pueden ser: científicas, empíricas, operativas o de exposición. En síntesis, en *Fases y momentos...*, cada tarea que se realiza es justificada desde la capacidad que la misma tenga para articular la información en pos de producir un conocimiento nuevo y generar comprensión sobre el fenómeno en estudio. En tanto que *Instancias de validación* pone el énfasis en la adecuación de los procedimientos con controles de validez.

Respaldeemos nuestras apreciaciones desde la literatura:

Parafraseando a los autores ya citados, podría decir que el proceso de investigación, se puede presentar como moviéndose tensionado entre estas dos coordenadas polares: la necesidad que sus procedimientos puedan ser validados ante las distintas instancias que controlan la calidad o científicidad, conforme a las que rigen las prácticas en las comunidades científicas y la necesidad de que estos mismos procedimientos resulten eficaces a la hora de hacer avanzar realmente el conocimiento (Samaja 1993, 211).

Nos importa destacar estos puntos, porque partimos de la premisa según la cual las hipótesis corresponden a la categoría de «instancias de validación». Así, se vinculan con el contexto de justificación por estar sujetas a verificación y, si se atiende a las normas de validación, pueden perfectamente acoplarse, cual engranajes, como normas de validación empíricas.

El autor presenta la siguiente clasificación de hipótesis: «1. Hipótesis sustantivas de la investigación; 2. Hipótesis de validez; 3. Hipótesis operativas o de generalización; y 4. Hipótesis retóricas o de exposición» (1993, 209).

Aventurémonos un poco más en el tema desde la lógica del autor, inmersos en la perspectiva cuantitativa, es decir, aludiendo a la instancia de validación, para trabajar con algunos de los tipos de hipótesis que ya ha propuesto y que incorporáramos precedentemente. Samaja presenta cuatro instancias de validación que se corresponden con cierto tipo de hipótesis, a saber:

1. La instancia de validación conceptual (la cual debe validar hipótesis sustantivas, por referencia a las teorías y hechos que se consideren bien establecidos).
2. La instancia de validación empírica (encargada de validar las hipótesis instrumentales e indicadores —lo que tradicionalmente se conoce como establecer la validez de los datos—);

3. La instancia de validación operativa (encargada de validar las hipótesis operativas o de generalización —lo que tradicionalmente se conoce como establecer la confiabilidad de los datos y la confiabilidad de la muestra—); y por último,
4. La instancia de validación expositiva (encargada de validar las hipótesis retóricas, esto es, el esquema expositivo y la estrategia de argumentación o de exposición demostrativa) (1993, 211).

Por otro lado, hemos seleccionado también la tipología propuesta por Mario Bunge, debido al interesante planteamiento mediante el cual relaciona el tipo de hipótesis con la potencialidad para la generación de teoría. Bunge distingue los siguientes niveles en relación con la elaboración de hipótesis o conjeturas: ocurrencias, hipótesis empíricas, hipótesis plausibles, hipótesis convalidadas. Ampliemos al respecto:

- a. Las ocurrencias se relacionan con el tipo de hipótesis sin fundar ni contrastar. Son sugeridas de manera «oscura» por conocimiento anterior. Esas ocurrencias realmente caracterizan a la especulación, por lo que sin duda se vinculan con la noción de pseudociencia.
- b. Las hipótesis empíricas, si bien son conjeturas sin fundamentar, están empíricamente convalidadas. Es una conjetura convalidada sin más apoyo que el ambiguo ofrecido por los hechos que recoge. Carece de convalidación teórica.
- c. Son hipótesis plausibles aquellas que son fundamentadas, pero sin contrastar. Estas hipótesis constituyen conjeturas razonables, pero no han podido superar la prueba de la experiencia, pero están en condiciones de sugerir las observaciones o los experimentos que servirían para someterla a contrastación y si bien carece de justificación empírica conserva en su naturaleza la posibilidad de ser contrastable.
- d. Las hipótesis bien fundadas y empíricamente confirmadas son hipótesis convalidadas. Este es el tipo que caracteriza el conocimiento teórico y es señal de la ciencia madura. «Si una hipótesis convalidada es, además general y sistémica, será honrada con el título de ley y si su estado lógico en un sistema es el de un supuesto inicial o axioma, recibirá el nombre de principio» (2004, 224).

Entonces, es posible apreciar la relevancia de los estadios a los que puede llegar una hipótesis y, consecuentemente, el importante aporte teórico que puede significar al corpus del conocimiento científico de la disciplina

implicada. Para cerrar esta sección, leamos las consecuencias que de lo anterior saca Bunge, anudando teoría, hipótesis y método hipotético deductivo:

El procedimiento que consiste en desarrollar una teoría empezando por formular sus puntos de partida o hipótesis básicas y deduciendo luego sus consecuencias con la ayuda de las subyacentes teorías formales, se llama método hipotético deductivo. Los axiomas de una teoría formal son, consiguientemente, hipótesis en sentido lógico, mientras que los axiomas de una teoría factual son hipótesis en los dos sentidos: lógico y epistemológico y metodológico: van más allá de la experiencia y sin además rectificables. Y todas las teorías, formales y factuales, son sistemas hipotéticos deductivos (2004, 198).

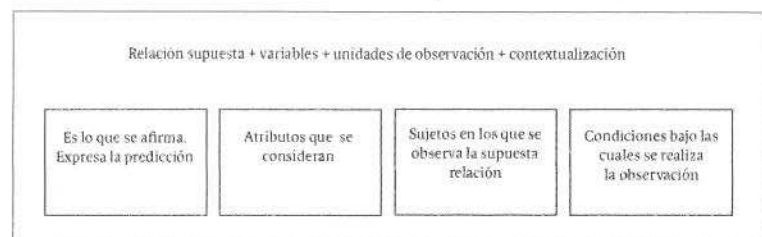
Estructura formal para redactar una hipótesis

En primer lugar, hay que recordar que las hipótesis cuentan con una estructura compleja, ya que en su composición participan tres elementos: unidades de análisis, variables y nexos. La conjunción de estos componentes le otorgará validez a la forma que adquiera su formulación y, posteriormente, eficacia a su contenido.

Por su parte, Yuni y Urbano (2006) consideran tres elementos principales involucrados: a) un componente predictivo, b) las condiciones iniciales y c) los supuestos auxiliares. Los autores consideran que la predicción se refiere al tipo de relación propuesta entre las variables, y puede asumir características de descripción o de explicación. Para conservar el carácter predictivo, es condición necesaria que su formulación sea anticipada en relación con la observación que se pueda dar en la realidad. En segundo lugar, las condiciones iniciales se refieren a las condiciones necesarias para que lo que predice la hipótesis sea válido. Finalmente, los supuestos auxiliares, aclaran que se refieren a las situaciones que deben cumplirse para que el contenido predictivo de las hipótesis pueda alcanzarse.

En el cuadro 1 se presenta un esquema básico que ayuda a la correcta redacción de las hipótesis; contiene y articula todos los elementos necesarios para cumplimentar con el requisito de formalidad.

Cuadro 1. Estructura formal de redacción de una hipótesis



FUENTE: VUNL Y URBANO (2006, 116).

Sin embargo, existen situaciones en las que se registran inconvenientes en la formulación de las hipótesis. Esto ocurre, por ejemplo, cuando por una suerte de confusión se incorpora la hipótesis como parte constitutiva de la pregunta de investigación. Tello lo expone en detalle:

¿Cuándo sucede esto? Cuando la pregunta se responde con un «SÍ», o con un «NO» o porque sí o porque no. Esto significa que se ha incorporado «la respuesta» a la pregunta. Por ejemplo: «¿Por qué los alumnos de autorregulación alta tienen mejor desempeño académico que los alumnos de autorregulación baja?». Claramente se observa la hipótesis mal formulada como pregunta, la hipótesis sería: los alumnos de autorregulación alta tiene mejor desempeño académico que los alumnos de autorregulación baja y, si se quiere trasladar esta situación investigativa a una pregunta debería ser: ¿qué relación existe entre la autorregulación de los alumnos y el desempeño académico? (Tello 2011, 233).

Wainerman y Sautu, en tanto, identifican otro registro de inconvenientes o errores comunes en la investigación social: «la confusión entre hipótesis como conjetura a someter a prueba e hipótesis como presupuesto o punto de partida que orienta la investigación. Es harto común que los estudiantes confundan el concepto de presupuesto teórico con el de hipótesis» (Wainerman y Sautu 2001, citadas por Tello 2011, 233).

El acervo de errores tocantes a la construcción de hipótesis y su formulación se puede engrosar desde el punto de vista de la experiencia. En efecto, un error muy común es la redacción de hipótesis que cuentan con variables de un nivel de generalidad tal, que luego no es posible contrastarlas. Asimismo, es habitual detectar variables y nociones subjetivas que contaminan la posibilidad de contrastación y verificación de las hipótesis; por ejemplo, el caso de una conjetura que habla de «los malos funcionarios públicos»,

conjetura que involucra una connotación de subjetividad que imposibilita su tratamiento y medición.

En otras oportunidades, lo que se registra es un alejamiento entre los postulados del trabajo y la hipótesis susceptible de contrastación, con lo que se obtiene como resultado un revuelto de variables propias del problema y otras de carácter foráneo que desvirtúan el eje de la investigación.

Ahora bien, gran parte de lo mencionado aquí no hace más que destacar el papel que las variables ocupan en el corpus de las hipótesis, punto que trataremos a continuación.

Variables: el aliento de las hipótesis

Como se ha expresado, uno de los elementos constitutivos de las hipótesis son las variables; lo que hacen las hipótesis es expresar una relación entre esas variables que las componen (aunque no es extraño hallar hipótesis univariadas). De ahí la centralidad de esta sección.

La importancia de las variables en el método científico y, por tanto, también en el sociológico es básica. La investigación científica gira alrededor de ellas. La finalidad del trabajo científico no es otra que descubrir la existencia de las variables y su magnitud y probar las relaciones que las unen entre sí [...] En efecto se opera con ellas en todas las fases principales de la investigación. En la observación se las descubre y mide. En la clasificación se las agrupa. En la tabulación se las relaciona. En el análisis se las estudia e interpreta (Sierra Bravo 1998, 99).

Pero para moverse en «zona de variables» es preciso contar con algunos conocimientos previos; por lo pronto, con el concepto mismo de variable. Para explicarlo, es útil recurrir a su oposición al concepto de constante, pues las variables hacen justamente eso: variar, cambiar, modificarse, transformarse, alterarse. En síntesis, son características observables y cambiantes.

Si entramos en el funcionamiento de las variables, hallamos que trabajan con categorías, y que estas pueden ser consideradas como: todas las posibilidades que la variable en cuestión puede presentar en la realidad. Una noción simple e ilustrativa es la que Sierra Bravo retoma de Freeman (1971), que expresa: «[Las variables son] características observables de algo, que son susceptibles de adoptar distintos valores, o de ser expresadas en varias categorías» (Sierra Bravo 1998, 98).

Entre la diversidad de clasificaciones, sin lugar a dudas una de las más exhaustivas es la que realiza Sierra Bravo, quien considera diferentes criterios y desmenuza estos tipos en subtipos. Así, las variables se pueden clasificar según:

1. Su naturaleza: en cualitativas o cuantitativas. Las cuantitativas se dividen en categorizadas y no categorizadas y estas últimas se dividen en discretas y continuas.
2. Según la amplitud de las unidades a las que se refiere, pudiendo distinguirse en un primer nivel en individuales y, de estas, una subdivisión en absolutas y relativas y colectivas, que se dividen en analíticas estructurales y globales.
3. Nivel de Abstracción distingue entre: generales, intermedias e indicadores.
4. La escala que forman: nominales, ordinales, de razón o proporción, e intervalares.
5. Posición en la investigación: internas, que divide en dependientes e independientes, o extrañas, que divide en relevantes e irrelevantes (1998, 106).

Una vez procesada esta información sobre posibles variables, hay que someterlas a dialogar entre ellas al interior de las hipótesis. Entonces, pueden generar relaciones de distinto tipo, por ejemplo: reversible, irreversible, determinista, estocástica, de secuencia, coexistencia, suficiente, contingente, necesaria y sustituible (Sierra Bravo 1998, 109).

En el campo de las clasificaciones, las variables no son ajenas a una pluralidad de oferta de modelos clasificatorios. Sin embargo, pondremos especial atención en un tipo de clasificación.

Siguiendo el eje de las variables, un aspecto elocuentemente significativo lo constituye el nivel de abstracción en el que se encuentran las variables que conforman la estructura de la o las hipótesis formuladas, tipología que ya se ha mencionado en el esquema propuesto por Sierra Bravo.

Así entonces, si volvemos a la clasificación de variables según este carácter, bien podríamos enfrentarnos a hipótesis generales o de alto nivel de abstracción, bastante extensión y escasa intención y, por tal motivo, difíciles de identificar en el plano empírico. Seguidamente, y en lo que podría describirse como un nivel más cercano a la realidad, se hallan las variables intermedias que, a pesar de contener más calidad de intención, no alcanzan de manera acabada para identificarse empíricamente. Por último, están las variables empíricas o indicadores, que cuentan con un referente claro y preciso en la realidad objeto de estudio.

Frente a lo mencionado, y como parte del diseño metodológico, existe un proceso cuya aplicación será clave al momento de iniciar la etapa de contrastar empíricamente las hipótesis y es el denominado proceso de operacionalización. Aquel consiste en disminuir el nivel de abstracción de las variables generales e intermedias incluidas en las hipótesis, hasta alcanzar la calidad de variables empíricas o indicadores. Esto se realiza para garantizar su claridad al momento de trasladarlas al instrumento de recolección y su posterior identificación en la indagación que se lleve a cabo en el trabajo de campo. Además, nos permite reparar en la presencia subyacente de las hipótesis al momento de realizar las observaciones en el marco del espacio que se haya determinado para el estudio. Como lo indica Sautu,

un procedimiento inicial que hace a la validez de la investigación cuantitativa es la definición explícita de los procedimientos de medición de cada variable; es decir, su operacionalización; y además señalar para cada variable el sistema de categorías que permitirá clasificar las unidades que eventualmente sean incorporadas al estudio (2005, 58).

Proceso de operacionalización

El proceso de operacionalización es una demanda insustituible que realizan las variables que no son directamente observables en la realidad. ¿Qué significa esto? Pues bien, si atendemos a la clasificación de las variables de acuerdo con su nivel de abstracción, las mismas pueden diferenciarse tomando como criterio su cercanía, o por el contrario, su distancia con la realidad, en tanto campo donde se desarrollará la contrastación empírica de las hipótesis. Por tanto, en la medida en que las variables se alejan, cobran un mayor nivel de abstracción, lo que dificulta la tarea de vincularla a un referente empírico.

Como ya se ha explicado, las variables contenidas en las hipótesis se constituyen en los insumos de los instrumentos de recolección de información que se aplicarán en el trabajo de campo. Por tal motivo, para incorporar estas variables a los instrumentos, deben contar con la condición de ser indicadores o variables empíricas, es decir, tener referencia directa en la realidad, ser fácilmente identificables y comprensibles en el caso de ser interrogados acerca de ellas. De esta manera, cuando la hipótesis contiene variables generales o intermedias, será condición necesaria someterla a un proceso que permita bajar ese nivel de abstracción y la acerque a la realidad a través de indicadores concretos. Esto se lleva a cabo teniendo en cuenta que los indicadores se constituyen en la prueba concreta susceptible de medición, que se corresponde

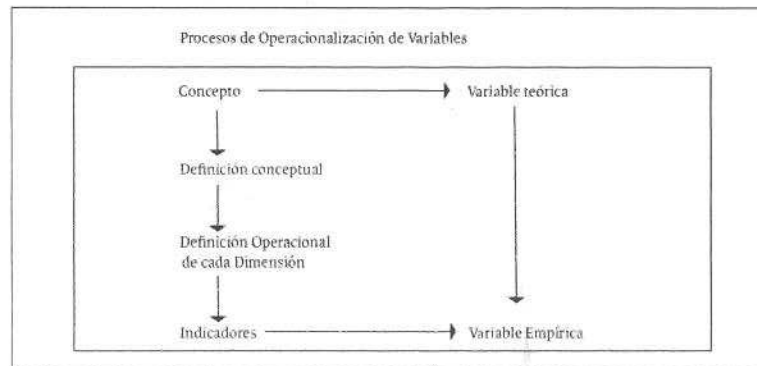
con la dimensión del concepto, concepto este entendido como una variable de mayor generalidad aún.

Afortunadamente, ese proceso ya está formalizado y se denomina «proceso de operacionalización». Leamos a Canales, Pineda y De Alvarado: «El proceso de llevar una variable de un nivel abstracto a un plano operacional se denomina operacionalización, y la función básica de dicho proceso es precisar o concretar al máximo el significado o alcance que se otorga a una variable en un determinado estudio» (1986, 111); y más adelante,

Dicha operacionalización se logra a través de un proceso que transforma una variable en otras que tengan el mismo significado y que sean susceptibles de medición empírica; para lograrlo, las variables principales se descomponen en otras más específicas llamadas dimensiones. A su vez, es necesario traducir estas dimensiones a indicadores para permitir la observación directa. Algunas veces la variable puede ser operacionalizada mediante un solo indicador, en otros casos es necesario hacerlo a través de un conjunto de indicadores (1986, 114).

El esquema se sintetiza de la siguiente manera: partiendo de una definición conceptual de la variable general o intermedia que en el esquema se lee como concepto, se obtienen desagregadamente dimensiones con un nivel inferior de abstracción. Estas deben ser definidas operativamente para, de ese modo, llegar a los indicadores o variables empíricas que serán las evidencias que se buscarán para la observación directa en el trabajo de campo. Entonces se habrá pasado de una variable teórica a una de carácter empírico, como se observa en el esquema 1.

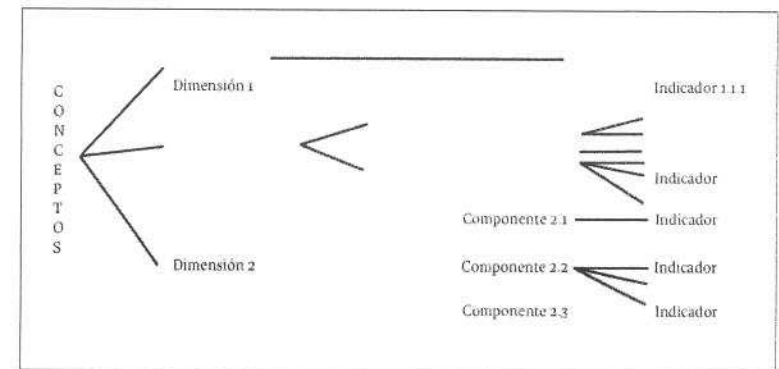
Esquema 1. Modelo de proceso de operacionalización



FUENTE: CANALES, PINEDA Y DE ALVARADO (1986, 114).

En el mismo sentido, otros autores presentan un modelo alternativo y parten desde la siguiente consideración: «La conceptualización es más que una simple definición o convención terminológica; constituye una estructuración abstracta que da cuenta de lo real. Para ello, esta no considera todos los aspectos de la realidad a los que se refiere, sino que solo expresa lo esencial desde el punto de vista del investigador. Entonces se trata de una estructuración selección» (Quivy y Campenhoudt 1999, 115).

Esquema 2. Proceso de operacionalización



FUENTE: QUIVY Y CAMPENHOUDT (1999, 116).

Contrastación y Verificación

Como ya se ha venido adelantando a lo largo del trabajo, en el marco del proceso de investigación hay una instancia referida a la contrastación de las hipótesis. Ahora bien, ¿en qué consiste el mandato que indica ese término?

Pues veamos. La contrastación implica poner a prueba la hipótesis, es decir, mirar en la realidad, digamos la realidad del estudio (el recorte espacial), cómo se comportan las variables que en calidad de indicadores provenientes de las hipótesis se medirán a través de la aplicación del instrumento de recolección. Recordemos que el instrumento, por su parte, debe cumplimentar dos requisitos: validez y confiabilidad.

Una vez aplicado el instrumento, y una vez culminada la etapa de la recolección de datos, estamos en condiciones de analizar los primeros resultados de la contrastación. Y digo «los primeros», porque el proceso no termina allí. En otras palabras:

Las hipótesis científicas son sometidas a prueba o escrutinio empírico, para determinar si son apoyadas o refutadas de acuerdo con lo que el investigador observa. De hecho, para esto se formulan. Ahora bien en la realidad no podemos probar que una hipótesis sea verdadera o falsa, sino argumentar que fue apoyada o no de acuerdo con ciertos datos obtenidos en una investigación particular (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio 1994, 96).

Respecto de este proceso de prueba, Yuni y Urbano identifican dos momentos diferentes: contrastación y refutación. Respecto de la contrastación, y en la misma dirección de lo que ya se ha venido expresando, sostienen que implica poner a prueba el valor de verdad de la hipótesis en relación con la evidencia que surja del estudio empírico:

Según el modelo de razonamiento del método hipotético deductivo, cuando se formula una hipótesis los pasos a seguir son: 1. deducir de la hipótesis teórica una consecuencia o serie de consecuencias observacionales y, 2. confrontar esas consecuencias con la evidencia empírica, es decir con los referentes empíricos o datos científicos. Este proceso es llamado contrastación de hipótesis (2006, 112).

Bunge (2004), en tanto, considera que aquellas hipótesis a las que no se les puede otorgar un valor «veritativo» son incontrastables. En palabras del mismo autor, contrastabilidad se traduce por «sensible a la experiencia», y en el caso de que una hipótesis sea sensible a la experiencia puede suceder que los datos de la realidad la apoyen o que, al no apoyarla, se consideren como «desconformada» por ellos.

Según hemos dicho, el proceso al que se someten las hipótesis es análogo a un tratamiento intensivo, pues en cuanto se supera una instancia, inmediatamente se someten a otra. Esta segunda fase del tratamiento se denomina verificación. Entonces, cabe preguntarse ahora: ¿qué significa verificar una hipótesis? Veamos.

Una primera apreciación se vincula con la idea de concordancia entre el postulado de la hipótesis y la devolución que la realidad hace en términos de datos. «La verificación implica expresar un juicio acerca de la verdad de la proposición. Si los datos obtenidos muestran que la predicción no se cumple, la hipótesis directamente se rechaza. Si los datos contradicen lo que postula la predicción, la hipótesis queda rechazada» (Yuni y Urbano 2006, 113).

Por lo general, existe una gran resistencia al hecho de que una hipótesis se vea rechazada, sobre todo por parte de los investigadores de reciente incursión en estas lides. Creo que debería informarse y difundirse de manera más

extendida que el hecho de que una hipótesis sea rechazada no significa el fracaso de la investigación; antes bien, de ello debe poder rescatarse la cuota de conocimiento que importa. Es decir, se rechazó, las cosas no se verificaron en el sentido propuesto inicialmente por el investigador, es decir, ha surgido conocimiento que aporta una mirada que el investigador no había contemplado como posibilidad. La siguiente cita ilustra lo que hemos venido expresando:

Para que las hipótesis tengan utilidad no es necesario que sean las respuestas correctas a los problemas planteados. En casi todas las investigaciones, el estudioso formula varias hipótesis y espera que alguna de ellas proporcione una solución satisfactoria del problema. Al eliminar cada una de las hipótesis, va estrechando el campo en el cual deberá hallar la respuesta. La prueba de hipótesis falsas (hipótesis que no recibieron evidencia empírica) también resulta útil si dirige la atención del investigador o de otros científicos hacia factores o relaciones insospechadas que, de alguna manera, podrían ayudar a resolver el problema (Van Dale y Meyer 1984, citados por Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio 1994, 98).

Ahora bien, ¿qué sucede si la predicción es verdadera? «Si se cumple la predicción bajo las condiciones establecidas y en el marco de los supuestos auxiliares, la hipótesis supera la primera prueba. Sin embargo, para decidir el valor de verdad de la hipótesis es necesario realizar la segunda prueba» (Yuni y Urbano 2006, 113). (Los autores hablan de un juicio relacionado con la proposición, pero es importante destacar que ese juicio no puede ser emitido desde el sentido común; muy por el contrario, la solidez del mismo debe ser avalada por algún procedimiento cuya robustez permita expresarse de la manera más cercana a la verdad).

En el caso de una aceptación a primera vista, esta no puede tomarse como definitiva hasta superar lo que se ha denominado la segunda prueba. Serán pues incuestionables procesos estadísticos los que dictaminen, en última instancia desde la objetividad de los resultados numéricos, la calidad de la verificación; entonces se hablará de aceptación y por tanto de verificación. «La prueba estadística nos permite saber con un margen aceptable de error, que en la casi totalidad de los casos, los datos encontrados no son productos de otras variables no consideradas. Recién entonces se considera verificada la hipótesis» (Yuni y Urbano 2006, 17).

En síntesis, la prueba de hipótesis implica someter a prueba en la realidad la hipótesis en cuestión mediante la aplicación del instrumento de recolección, el análisis de los datos y su interpretación.

Sin embargo, en este punto merece ser mencionada la atípicamente pragmática posición de Popper en relación al tema. Recordemos que su principio de falsabilidad implica la identificación de las situaciones que no deberían darse si la hipótesis (en tanto enunciados deducidos de la teoría) fuera verdadera. En cierto sentido, y realizando una suerte de resumen de los aportes del autor sobre este tema, podemos decir que la teoría de Popper sostiene que cuando una hipótesis posee contenido empírico y resulta no falseada, entonces es posible decir que ha sido corroborada por la experiencia. Valga la siguiente explicación:

- a. las teorías —según esta tesis falsacionista— no son nunca verificables empíricamente, pero
- b. deben ser susceptibles de ser contrastadas en la experiencia (lo cual significa que deben ser identificables las situaciones que la teoría prohíbe y que, en caso de darse, nos obligarán a abordarla como falsa); en consecuencia,
- c. una teoría científica no puede ser seleccionada como verdadera de una vez y para siempre; su «cientificidad» no consistirá en ser verificada sino en ser corroborada, lo cual quiere decir que ha sobrevivido a una selección en un sentido negativo (Samaja 1993, 63).

Creemos que la mejor manera de sintetizar el propósito del autor es coincidir con él en la ausencia de criterios absolutos, rescatando la idea de provisoriedad y los procedimientos rigurosos tanto para mantener los postulados como para darlos por falsos. Para cerrar el punto, lo que hemos querido expresar tiene que ver con una presentación alternativa de las nociones de contrastación y verificación en el sentido de la dirección en que veníamos trabajando el tema.

Síntesis

A estas alturas del texto, podemos sostener cómodamente que no está en discusión la relevancia de las hipótesis en cualquier proceso de investigación. Sin embargo, en el marco de la estrategia metodológica cuantitativa, su cercanía al contexto de la verificación las hace absolutamente indispensables como elementos de prueba.

El tipo de razonamiento al que nos acercan en el marco de la estrategia planteada hipotético-deductivo, también se comporta como un nexo con el contexto de la verificación.

Las evidencias de las que he participado y participo en calidad de docente de un ciclo de doctorado, me han permitido asistir a situaciones muy diversas y cargadas de complejidad en relación con el tema de las hipótesis, pero considero que hay que poner énfasis sobre aquellas conjeturas que pueden mudar su condición de erróneas y capitalizarse en pos de la producción de más y mejor conocimiento. De hecho, lo esperable sería que estas observaciones no existieran. No obstante, hay más de un par de sugerencias para señalar.

Si se toma como punto de partida una lógica deductiva, probablemente un gran tema sería discutir hasta dónde se expanden los alcances de una Tesis Doctoral, quién pone límites al cielo y cuáles son los criterios para establecerlos en determinados puntos y no en otros. Y retomamos desde esta megadimensión, porque sin dudas las trascendencias previstas para una elaboración de esta clase actúan como condicionantes en relación con los supuestos que se elaboran y al tratamiento al que los mismos serán sometidos.

A pesar de que no todos los tipos de estudios de investigación precisan de la formulación de hipótesis, el rastreo de los modelos de procesos que ofrecen diferentes autores no obvia su presencia en ningún caso. Por tanto, no es una opción despreciable experimentar en la elaboración de hipótesis antes de descartar esta práctica de plano.

En el marco del proceso, nosotros las hemos ubicado ligadas al diseño metodológico, que consideramos las involucra de manera coordinada con lo atingente al instrumento de recolección de información. Y ciertamente esta hermandad no es absurda, dado que las hipótesis serán las principales proveedoras de insumos para la construcción del instrumento, además de la excusa (en sentido científico) de su aplicación.

El universo de las hipótesis es eso: un firmamento infinito que no se agota en su profundización debido al caudal de material formalizado que existe y que, ciertamente, resulta en su totalidad inabordable. Sin embargo, el interés por los temas metodológicos que en este estudio se orientan a profundizar la temática de las hipótesis, nos lleva necesariamente a trabajar otros tópicos asociados como el concepto de variables y a desentrañar la naturaleza y relevancia de las mismas.

En buena medida, por no atribuirle la totalidad de la responsabilidad, la adecuación o pertinencia de las hipótesis dependerá de determinadas connotaciones de las variables, tales como la claridad, precisión, posibilidad de ser medidas, el tipo de relaciones que se establezcan entre ellas, entre otras.

Con todo, la experticia indica que los registros que ponen al desnudo las dificultades de los estudiantes de posgrado en niveles de maestría o doctorado no se vinculan tanto con dificultades en la formulación de hipótesis, sino que se asocian en importante grado a la debilidad o falta de consistencia o contun-

dencia de los temas que se trabajan. Esto se vuelve evidente en la pobreza de la formulación de la pregunta de investigación, cuestión que se correlaciona con lo mencionado acerca de los alcances del trabajo.

Si a este mustio punto de partida se lo exige además de rigor de cientificidad, ¿qué tipo de producciones estamos esperando? El nivel de las expectativas debe necesariamente bajar y se termina aceptando algo que se marchitó antes de terminar de florecer.

Los problemas de investigación, sobre todo de las Tesis Doctorales, parecen no corresponderse con la circunstancia a la que se deben enfrentar. Los objetivos que se proponen los investigadores no presentan niveles de ambiciones intelectuales que estimulen a la investigación, que comprometan la profundización y la elaboración de contenidos contundentes. En consecuencia, las hipótesis que se formulan también carecen de fuerza.

No obstante lo mencionado, y aun considerando que existieran hipótesis correctas, otro tópico usual que no se puede dejar de señalar es la fragilidad de las instancias de contrastación y verificación. Suele suceder que muchas hipótesis detienen el proceso de investigación solo en la etapa de contrastación, y toman en el mejor de los casos ese resultado, que no es el último ni definitivo, como verdadero; así, se obvia la aplicación de un test de hipótesis de carácter estadístico y de resultados concluyentes. Pues la aplicación de este tipo de prueba que se lleva a cabo a través de herramientas informáticas e incorpora un nivel de error resulta prácticamente incuestionable. En definitiva, sería este procedimiento el que coronaría la etapa de la verificación de las hipótesis en cuestión.

Finalmente, cabe preguntarse si la producción científica contemporánea a la que asistimos no adolece en cierto modo de vicios que exceden a las problemáticas del diseño y que recalcan en aspectos más profundos y con consecuencias más expansivas.

No obstante y a modo de cierre, además de la formulación de los interrogantes que quedan pendientes, a esta altura de la elaboración, estamos sin dudas en condiciones de sostener en relación al supuesto que acompañó el inicio del recorrido, que las hipótesis en el proceso de producción de conocimiento científico no están comprometidas, sino que están implicadas.

Bibliografía

- BISQUERRA ALZINA, R. (COORD.). (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- BUENDÍA EISMAN, L., COLÁS BRAVO, M. y HERNÁNDEZ PINA, F. (1998). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.
- BUNGE, M. (2004). *La investigación científica*. México y Argentina: Siglo XXI.

- CANALES, F., PINEDA, E. y DE ALVARADO, E. (1986). *Metodología de la investigación. Manual para el desarrollo de personal de salud*. U.S.A.: Organización Panamericana de la Salud.
- CEA D'ANCONA, M. (1998). *Metodología cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid: Síntesis.
- HERNÁNDEZ SAMPIERI, R., FERNÁNDEZ COLLADO, C. y BAPTISTA LUCIO, P. (1994). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- QUIVY R. y CAMPENHOUDT, L. (1999). *Manual de investigación en ciencias sociales*. México: Limusa Noriega Editores.
- SABINO, C. (1996). *El proceso de investigación*. Buenos Aires: Lumen Humanitas.
- SAMAJA, J. (1993). *Epistemología y metodología. Elementos para una teoría de la investigación científica*. Argentina: Eudeba.
- _____. (2004). *Proceso, diseño y proyecto en investigación científica*. Argentina: JVE Ediciones.
- SIERRA BRAVO, R. (1998). *Técnicas de investigación social. Teoría y ejercicios*. Madrid: Paraninfo.
- SAUTU, R. (2005). *Todo es teoría: objetivos y métodos de investigación*. Buenos Aires: Lumiere.
- TAMAYO y TAMAYO, M. (1994). *El proceso de investigación científica*. México: Limusa.
- TELLO, C. (2011). «El objeto de estudio en ciencias sociales: entre la pregunta y la hipótesis». *Cinta de Moebio* 42: 225-242.
- YUNI, J. y URBANO, C. (2006). *Técnicas para investigar 1. Recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación*. Córdoba: Brujas.

Nota sobre los autores

Javier Bassi. Psicólogo, Universidad Nacional de San Luis, Argentina; doctor en Psicología Social, Universidad Autónoma de Barcelona. Trabaja en la Universidad de Chile y la Universidad Andrés Bello. javier.e.bassi@gmail.com.

Cristián Bellei. Licenciado en Sociología, Universidad de Chile; doctor en Educación, Universidad de Harvard; director del Centro de Investigación Avanzada en Educación, U. de Chile; profesor del Departamento de Sociología, U. de Chile. cbellei@uchile.cl.

Patricia Brogna. Licenciada en Terapia Ocupacional, Universidad Nacional de Quilmes; doctora en Ciencias Políticas y Sociales con orientación en Sociología, UNAM. brogna@gmail.com.

Pablo Cottet. Sociólogo y doctor en Filosofía con mención en Estética y Teoría del Arte, Universidad de Chile; director de la Escuela de Sociología, Universidad ARCIS. pcottet@yahoo.com.

Claudio Duarte. Sociólogo, Universidad de Chile; educador popular; doctorando en Sociología, Universidad Autónoma de Barcelona; director Proyecto Anillo JUVENTUDES (SOC 1108), coordinador Núcleo de Investigación en Juventudes, Departamento de Sociología, U. de Chile. claudioduarte@u.uchile.cl.

María Eugenia Martín. Socióloga; doctora en Ciencias Políticas y Sociales, Universidad Nacional de Cuyo; docente de Técnicas Cualitativas para la investigación Social e investigadora en la UNCuyo-CONICET; docente del Doctorado en Ordenamiento Territorial. eugemartinb@yahoo.com.ar; eugeniamartin@conicet.gov.ar.

Lupicinio Íñiguez-Rueda. Doctor en Filosofía y Letras (Psicología), Universidad Autónoma de Barcelona; coordinador del Programa de Doctorado en Psicología Social, Universidad Autónoma de Barcelona. lupicinio.iniguez@uab.es.

Roberto Fernández. Psicólogo, Universidad ARCIS; magíster en Psicología Social, Universidad ARCIS/Universidad Autónoma de Barcelona; doctorando en Arquitectura y Urbanismo, Pontificia Universidad Católica de Chile.

Teresita Izura. Licenciada en Ciencias Políticas y Administración Pública, Universidad Nacional de Cuyo; doctora en Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad de Jaén, España; profesora de UNCuyo. pupuiz@yahoo.com.ar.

Liuba Kogan. Licenciada en Sociología; bachiller en Ciencias Sociales y doctora en Antropología, Pontificia Universidad Católica del Perú; jefa del Departamento Académico de Ciencias Sociales y Políticas, Universidad del Pacífico, Perú. kogan_l@up.edu.pe.

Manuel Canales. Sociólogo y doctor en Sociología, Universidad Complutense de Madrid; subdirector Proyecto Anillo JUVENTUDES (SOC 1108); profesor Universidad de Chile. mcanales@uchile.cl.

Isabel Piper. Psicóloga, Universidad Diego Portales; doctora en Psicología Social, Universidad Autónoma de Barcelona; coordinadora de Postgrado del Departamento de Psicología, FACSQ, Universidad de Chile. ipiper@u.uchile.cl.

ESTE LIBRO HA SIDO POSIBLE POR EL TRABAJO DE

COMITÉ EDITORIAL Silvia Aguilera, Mario Garcés, Luis Alberto Mansilla, Tomás Moulian, Naín Nómez, Jorge Guzmán, Julio Pinto, Paulo Slachevsky, Hernán Soto, José Leandro Urbina, Verónica Zondek, Ximena Valdés, Santiago Santa Cruz **EDICIÓN** Javiera Herrera, Matías Morales **PRODUCCIÓN EDITORIAL** Guillermo Bustamante **PROYECTOS** Ignacio Aguilera **ÁREA EDUCACIÓN** Mauricio Ahumada **DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN EDITORIAL** Leonardo Flores, Max Salinas **CORRECCIÓN DE PRUEBAS** Raúl Cáceres **COMUNIDAD DE LECTORES** Francisco Miranda **VENTAS** Elba Blamey, Luis Fre, Olga Herrera **BODEGA** Francisco Cerda, Pedro Morales, Carlos Villarroel, Hugo Jiménez **LIBRERÍAS** Nora Carreño, Ernesto Córdova, Elioska Molina **COMERCIAL GRÁFICA LOM** Juan Aguilera, Danilo Ramírez, Inés Altamirano, Eduardo Yáñez **SERVICIO AL CLIENTE** Elizardo Aguilera, José Lizana, Ingrid Rivas **DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN COMPUTACIONAL** Luis Ugalde, Jessica Ibaceta **SECRETARÍA COMERCIAL** Jessica Donoso **PRODUCCIÓN IMPRENTA** Carlos Aguilera, Gabriel Muñoz, Rómulo Saavedra **SECRETARÍA IMPRENTA** Jasmín Alfaro **PREPrensa** Daniel Alfaro **IMPRESIÓN DIGITAL** William Tobar, Carolay Saldías **IMPRESIÓN OFFSET** Rodrigo Véliz **ENCUADERNACIÓN** Ana Escudero, Andrés Rivera, Edith Zapata, Pedro Villagra, Braulio Corales, Carlos Mendoza, Fernanda Acuña **DESPACHO** Cristóbal Ferrada, Julio Guerra, Aldo Santana **MANTENCIÓN** Jaime Arel **ADMINISTRACIÓN** Mirtha Ávila, Alejandra Bustos, Andrea Veas, César Delgado, Boris Ibarra.

L O M E D I C I O N E S

PUBLICACIONES DE LOM EDICIONES

EL CONCEPTO DE IDEOLOGÍA (4 VOLUMENES)
Jorge Larraín

OBRAS ESCOGIDAS VOL. 1 Y 2
Norbert Lechner

¿SE ACATA PERO NO SE CUMPLE? ESTUDIO SOBRE LAS
NORMAS EN AMÉRICA LATINA
Kathya Araujo (editora)

EL CAPITAL
Carlos Marx

EL DESARROLLO: ENTRE EL SIMPLE CRECIMIENTO
Y EL BUEN VIVIR
Raúl Claro H.

CAMBIAR EL MUNDO SIN TOMAR EL PODER
John Holloway

MARXISMO Y POLÍTICA
Carlos Nelson Coutinho

ESCRITOS REPUBLICANOS
C. Henríquez, A. Bello, J. V. Lastarria,
F. Bilbao, J. Abasolo y V. Letelier

MARX EN EL SIGLO XXI
Claudia Drago, Tomás Moulian y Paula Vidal
(compiladores)

LAS SOCIOLOGÍAS DEL INDIVIDUO
Danilo Martuccelli y François de Singly

DESAFÍOS COMUNES. RETRATO DE LA SOCIEDAD CHILENA
Y SUS INDIVIDUOS. VOL. 1 Y 2
Kathya Araujo y Danilo Martuccelli

DEMOCRACIA REPUBLICANA / REPUBLICAN DEMOCRACY
Charles Taylor

UNA ESTRATEGIA ALTERMUNDALISTA
Gustave Massiah

GEOPOLÍTICA DE LAS DROGAS
Alain Labrousse

GRAMSCI EN CHILE
Jaime Massardo

EL DERRUMBE DEL MODELO
Alberto Mayol

REHACER LA SOCIEDAD
Murray Bookchin

SOCIOLOGÍA: INTRODUCCIÓN A LOS CLÁSICOS
O. Avendaño, M. Canales y R. Atria

CONOCIMIENTO & COMPLEJIDAD
Felipe Lecannelier Acevedo

EL COMERCIO JUSTO
V. Bisaillon, C. Gendron, O. Navarro-Flores y
A. Palma

CRİPTOPUNKS
J. Assange, J. Appelbaum, A. Müller-Maguhn y
J. Zimmermann

RADIOGRAFÍA CRÍTICA AL "MODELO CHILENO"
Gonzalo D. Martner y Eugenio Rivera (editores)

DESCOLONIZAR EL SABER
Boaventura de Sousa Santos

LA ERA DE LOS INDIVIDUOS
Carlos Andrés Charry y Nicolás Rojas Pedemonte
(editores)

LA CONSTITUCIÓN TRAMPOSA
Fernando Atria

LA PATRIA COMÚN
José Victorino Lastarria, Álvaro Covarrubias,
Domingo Santa María y Benjamín Vicuña Mackenna

BUSCANDO EL CENTRO
Miguel Baraona Cockerell

LA LECCIÓN DE ALTHUSSER
Jacques Rancière

EPISTEMOLOGÍA Y CIENCIAS SOCIALES:
ENSAYOS LATINOAMERICANOS
Francisco Osorio

ESCUCHA DE LA ESCUCHA:
ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN EN
LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA
Manuel Canales (coordinador)

INVESTIGACIÓN SOCIAL:
LENGUAJES DEL DISEÑO
Manuel Canales (coordinador)