

Capítulo 2

EL SABER DEL INVESTIGADOR

ÍNDICE

<i>EL SABER DEL INVESTIGADOR</i>	<i>125</i>
INTRODUCCIÓN	128
LAS ESCONDIDAS RIQUEZAS DE NUESTROS SABERES	131
LOS MODELOS	132
LA MEMORIA Y LOS MODELOS	132
¿QUÉ SON LOS MODELOS?	133
TIPOS DE MODELOS	134
LOS COMPONENTES DEL MODELO	135
LA REPRESENTACIÓN GRÁFICA.....	136
LAS MATRICES	136
LAS REDES	139
EL USO DE FLECHAS EN LOS MODELOS	142
LOS CONCEPTOS Y LOS MODELOS.....	147
LOS SIGNOS LINGÜÍSTICOS	147
LAS CARACTERÍSTICAS DEFINITORIAS.....	149
CONCEPTOS Y VARIABLES	162
FUNCIÓN DE LOS RASGOS ASOCIADOS	165
INDICADORES E INDICIOS.....	165
LA BÚSQUEDA DE RELACIONES	173
DEDUCCIÓN, INDUCCIÓN Y ANALOGÍA	173
LOS CAMPOS CONCEPTUALES	185
CONCEPTOS Y CAMPOS CONCEPTUALES	189
FUNCIÓN Y UTILIZACIÓN DE LOS CAMPOS CONCEPTUALES.....	190
LA PRODUCCIÓN DEL RECUERDO	193
LAS CONSECUENCIAS DEL ACTO DE RECORDAR	200
RECUPERACIÓN Y CONTROL RACIONAL	201
EL TRABAJO CON LAS UNIDADES DE ESTUDIO	202
LA PREPARACIÓN DE LAS ASOCIACIONES.....	205
EL TRABAJO CON LAS PREGUNTAS.....	210
LA PREPARACIÓN DE LAS ASOCIACIONES.....	210

CONTROL RACIONAL DEL DIAGRAMA	214
PREGUNTAS SOBRE LOS CONCEPTOS CREADOS	216
LOS MODOS DE RAZONAMIENTO EN ACTIVIDAD	217
BIBLIOGRAFÍA	220

INTRODUCCIÓN

En este capítulo examinaremos las técnicas que permiten hacer concientes y organizar los saberes que el investigador puede movilizar en relación a su objeto, antes de comenzar la revisión bibliográfica o la interrogación a informantes calificados.

Gran parte de la enseñanza, en sus diferentes niveles, ha adolecido y sigue adoleciendo de un sesgo memorista y enciclopédico, basado en una incorrecta teoría de la relación enseñanza–aprendizaje. Todo parece indicar que la concepción vigente entiende la enseñanza como el resultado de un pasaje (a través de algún conducto, que normalmente puede ser escrito u oral) de un contenido que se incluirá, serial y sumativamente, en el cerebro del alumno, iluminándolo; y de un aprendizaje cuya suficiencia se demuestra en la capacidad de repetir o combinar repeticiones. Esto explica: 1) que se actúe como si el alumno fuese un receptor pasivo, sobre el que poco o nada hay que saber para lograr éxito en el acto comunicativo; 2) el rol autoritario del enseñante; que brinda la luz de su saber o del saber de aquellos de quienes se constituye en portavoz o intérprete; y 3) la de un saber que se limita la capacidad para la repetición de conclusiones obtenidas en la investigación de ciertas autoridades y no como la capacidad de basarse en saberes previos como forma de estímulo a la creación¹.

Como muchas veces se ha dicho, en épocas como las que vivimos, poco es lo que se logra si solo se enseñan cuáles fueron los resultados logrados por uno o muchos teóricos e investigadores en sus campos de trabajo. Ese conocimiento es importante, pero lo es mucho más el enseñar a pensar y resolver problemas. Desde esta perspectiva, el enseñar a repetir los resultados de un proceso de pensamiento o de investigación empírica no es para nada suficiente. Mucho menos cuando ese proceso de enseñanza induce a creer que la capacidad de producción es patrimonio exclusivo de “los grandes pensadores”. En tal caso, no solo no se enseña a crear sino que se contribuye a aplastar la creatividad mediante el dogma de que solo es posible la subordinación al pensamiento de otros.

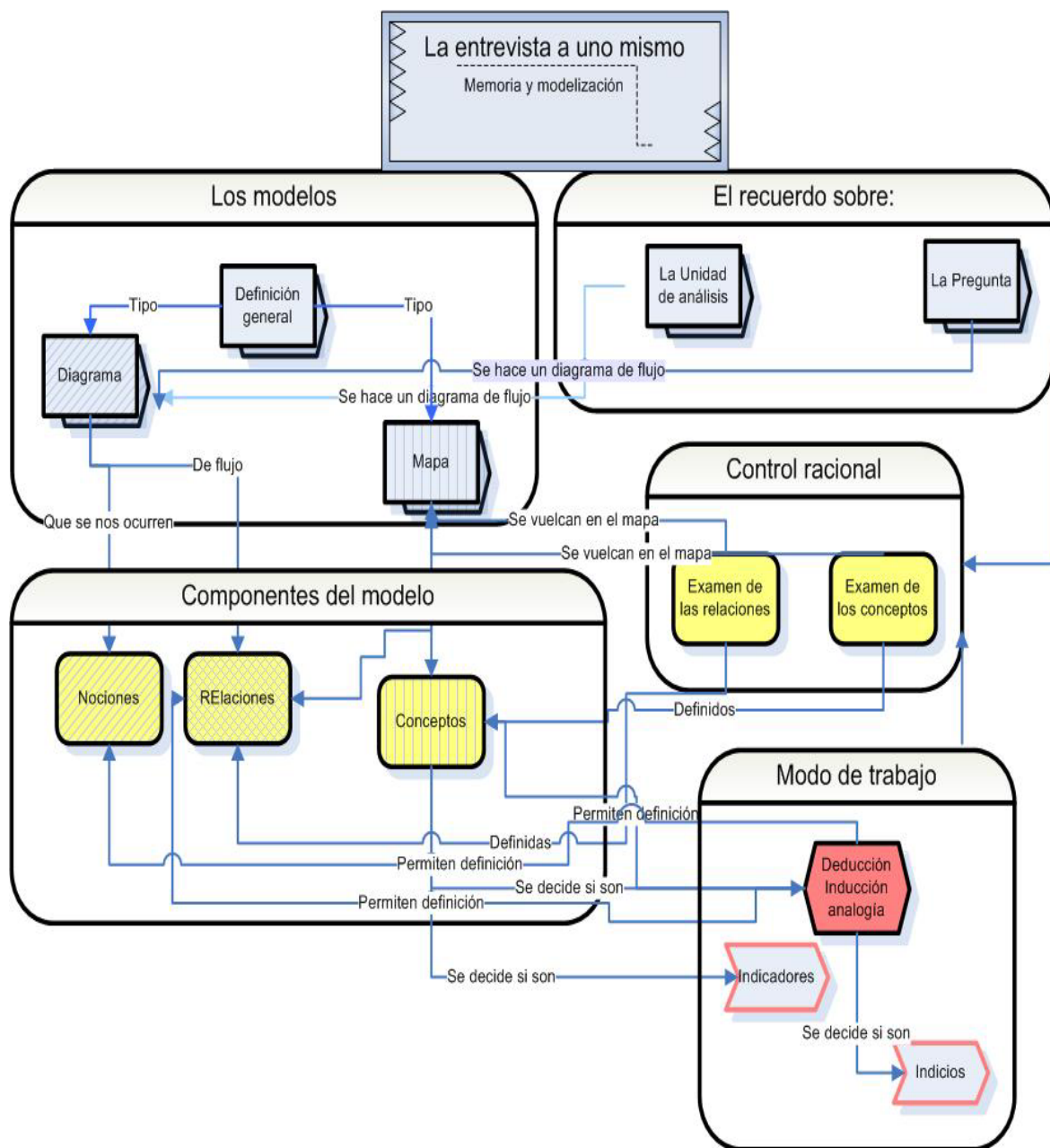
¹ Ausubel discutió el tema en forma convincente hace ya muchos años. En 1963 presentó su teoría en el libro *Psicología del aprendizaje significativo verbal*, que se complementaría en 1968 con *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo* (México: Trillas, 1976), en cuya segunda edición, de 1978, contó con las aportaciones de Joseph Novak y Helen Hanesian (México: Trillas, 1983). Entre otras publicaciones de Ausubel, merecen citarse los artículos aparecidos en el *Journal of Educational Psychology* (1960, sobre los “organizadores previos”); en la revista *Psychology in the Schools* (1969, sobre la psicología de la educación); y en la *Review of Educational Research* (1978, en defensa de los “organizadores previos”). Para una síntesis de sus propuestas ver: *Enciclopedia Encarta* (1993–2003) Microsoft Corporation.

Esos asuntos podrían ser abordados desde una perspectiva ética o política. Me limitaré a abordarlos desde la perspectiva de su eficacia. Aún en el caso de que la utopía fuese tener buenos obreros de una tayloriana cadena de montaje, la pregunta es si podemos suponer que el receptor sea un recipiente vacío, (no iluminado, como lo indica la etimología de la palabra “alumno”), sobre el que el maestro arroja contenidos (iluminantes): podemos aspirar a producir obreros de aquel tipo, pero ¿lo lograremos?, ¿o simplemente nos quedaremos a medio camino, sin creadores aptos y sin obreros disciplinados? La pregunta se funda en que, si llegásemos a la concluir que el receptor no es un recipiente vacío (lo que es fácil, mediante la realización de cualquier experimento), podríamos considerar que los contenidos cognitivos y valorativos (es decir, representacionales) previamente existente constituirán el molde que habrá de generar selectividades singulares en quien recibe la enseñanza; y de hecho, lo que indican las investigaciones sobre los actos comunicativos en general es que los receptores actúan productivamente², apoyan la percepción de cualquier observador atento a ese tipo de actos. Esas afirmaciones indican que la comunicación una relación activa; en la que el que actúa en situación de emisor solo puede dar una serie más o menos limitada de indicaciones (referidas a la imagen que pretende transmitir), que requieren de un cierto conocimiento previo del receptor para que sean comprendidas y produzcan el efecto deseado³. Dichas instrucciones tienen como misión guiar al receptor en la construcción de la representación que se procura transmitir (o, en verdad, ayudar a construir)⁴. Si esto es aceptado, la enseñanza de la metodología debe incorporar dichos supuestos, mejorando un estándar de resultados normalmente muy bajo. Al mismo tiempo, incorporar esos supuestos (lo que implica introducir otras disciplinas y no solo la lógica y/o sus recetas como saber exclusivo de los profesores de metodología) permitirá que, en la práctica, se comprenda (y comprendan también los estudiantes) que toda actividad de comunicación presente en una investigación social posee esas características; lo que sería muy favorable si se recuerda que la actividad del investigador es, hasta la redacción de su informe final, una serie de actos comunicativos. Y esto también les ayudará a comprender, a los futuros investigadores, la importancia de hacer conciente el propio saber previo (sobre sí mismo y sobre los otros) como paso fundamental en el proceso de comprensión y elaboración de lo que “otros” (teóricos o informantes calificados) saben sobre su tema.

² Entre otros ver los trabajos contenidos en el texto recopilado y prologado por van Dijk en (2001 y 2000).

³ Si bien no se refieren estrictamente al tema que en este momento abordo, no está demás dirigir la atención hacia el trabajo de Goffman, que fue precursor sobre estos aspectos de la interacción simbólica.

⁴ Sobre este tema retornaré en el último capítulo del tercer tomo. También se puede consultar a (Tomlin, Forrest, Pu, & Kim, 2001).



Dada la importancia de este momento de autoexamen, la pregunta a la que este capítulo tratará de responder es: ¿cómo lograr la toma de conciencia y la sistematización de esos saberes preexistentes?

Para comenzar será preciso recordar que las representaciones sociales son complejos sistemas de clasificación, no siempre homogéneos o coherentes, pero que guardan cierto grado de interconexión entre sí. En esta primera etapa de la investigación a la que el presente capítulo hace referencia, el investigador se vuelve sobre sí mismo para interrogar a sus propias representaciones con el doble objeto de hacerlas conscientes y organizarlas de tal modo que se le facilite el trabajo de mejorarlas, mediante la interrogación a otros que hayan trabajado temas

semejantes y/o utilizarlas. Con el objetivo de reflexionar sobre ese proceso reconstructivo, comenzaré abordando dos temas centrales: memoria y modelización⁵, para luego encarar la pregunta central del mismo. El esquema adjunto indica la relación entre los principales conceptos que habremos de discutir.

LAS ESCONDIDAS RIQUEZAS DE NUESTROS SABERES

Investigar es una aventura; y una de las grandes virtudes de toda aventura es que nos pone en situaciones en las que, para resolver los imprevistos, debemos extraer fuerzas de donde no creíamos tenerlas y hacer aflorar conocimientos de los cuales no teníamos ninguna conciencia. Todos sabemos algo útil y utilizable en nuestro trabajo: por eso es mi rechazo a un modo de transmitir conocimientos que bastardiza ese saber obtenido en la vida y se nos acumula en el cuerpo.

Tal como ya afirmase, la sacralización de ciertas nociones atribuidas a los “grandes teóricos” y los principios de autoridad que caracterizan los rituales de las instituciones académicas (en detrimento de otros saberes obtenidos de nuestra propia experiencia vital) contribuyen activamente a que los conocimientos adquiridos en la vida cotidiana sean enterrados y desactivados⁶. No obstante, ese conjunto de conocimientos incorporados en el devenir de nuestras experiencias es lo que forma el bagaje inicial con el que debe y puede contar cualquier investigador para organizar sus trabajos. Como intelectuales, nuestra responsabilidad, pero también nuestro deseo, es apropiarnos de todas aquellas pericias y conocimientos teóricos que se ponen al alcance de nuestra inteligencia; entre ellas, aquellas experiencias y elaboraciones conceptuales de colegas que trabajan sobre temas que nos interesan; y también la de los informantes calificados. Pero para que eso sea posible debemos comenzar por apreciar lo que ya hemos alcanzado. Por eso, **llamar la atención sobre la necesidad de explorar nuestros saberes de sentido común⁷ no tiene la pretensión de postular una necesaria o deseable ausencia de lecturas⁸.** Por el contrario, esas lecturas son parte de nuestra actividad cotidiana y, bien hechas, terminan formando parte substancial de los acervos del conocimiento de sentido común; esos marcos cognitivos y valorativos a los que nos refiriéramos en los capítulos anteriores. Pero, además de lo

⁵ Temas que, en tanto refieren a un proceso semejante (pues en la segunda etapa la investigación pretende reconstruir las representaciones contenidas en las fuentes) serán retomados y ampliados cuando en la tercera parte reflexionemos sobre el trabajo de campo y el análisis de sus resultados.).

⁶ Para un repaso rápido de la institución académica ver el capítulo primero.

⁷ Al respecto, recordar lo estudiado en el primer tomo y en el capítulo anterior de este segundo tomo.

⁸ Hacer teoría no es simplemente hacer largos recorridos por la historia intelectual de uno o varios personajes. En todo caso, es también el comprender como los creadores han tenido la audacia de decir su palabra.

que aprendemos leyendo, también debemos incluir lo que aprendemos en las múltiples interacciones de la vida; que nos ponen en contacto con personas diversas, situaciones distintas y contextos espaciales heterogéneos.

Por otra parte, en todas las ciencias sobre lo humano, ese es un bagaje de insustituible importancia; ya que cualquier de nuestros objetos están conformados de ese tejido que también es el de nuestras experiencias cotidianas⁹. La devaluación de las experiencias de sentido común (aquellas que adquirimos desde el nacimiento y que se incrementan cotidianamente mediante nuevas vivencias y el constante aprendizaje de la lengua) provoca un inmenso despilfarro de energías. Tal como ocurre con los millones de neuronas no utilizadas de nuestro cerebro, el saber que hemos acumulado durante nuestras vidas es un saber que, si sabemos cómo ponerlo en acción, está listo para ser utilizado y facilitar la recepción e interpretación de cada uno de los mensajes que nos llegan del entorno. Como ya se dijo, **la técnica consiste en entrevistarse uno mismo. El objetivo de esa entrevista será construir una representación lo más completa y conciente posible de nuestras representaciones previas sobre el objeto de la investigación.** Por eso es que uno de los temas abordados en este capítulo es el de las técnicas que facilitan el recuerdo.

El resultado de la puesta en práctica de esas técnicas de autoexamen, es “un modelo”; en el que aparecerán representados los resultados de aquella búsqueda. Pero, antes de iniciar el tratamiento de esas técnicas, conviene introducir el tema de los modelos (y su relación con la memoria, el conocimiento y los saberes) para que, al referirme a ellos, tengamos los mismos referentes. En el apartado siguiente discutiré el primero de esos conceptos, y su utilización en el desarrollo de la investigación; más tarde regresaré y ampliaré algunos de estos aportes introductorios.

LOS MODELOS

LA MEMORIA Y LOS MODELOS

Como indicase en el segundo capítulo del primer tomo, las representaciones eidéticas –que nos constituyen como seres sociales y permiten relacionarnos con el mundo circundante– tienen la forma de peculiares esquemas clasificatorios en los que se conjugan clases y relaciones¹⁰.

⁹ En este contexto es de mucho interés leer el trabajo de Henri Bergson, *Matière et mémoire*. Sobre este filósofo ver Barlow (1968).

¹⁰ Recordar lo dicho sobre el tema en el primer tomo y ver, para el mismo tema, el apartado LA PRODUCCIÓN DEL RECUERDO, en la página 193. Sobre el mismo tema ver Levi-Strauss (1992).

También la memoria actúa utilizando estos esquemas. Por eso es que, en su famoso trabajo sobre la memoria, Halbwachs Halbwachs (1994) afirmaba:

El individuo evoca sus recuerdos con la ayuda de los marcos de la memoria. En otros términos, los diversos grupos en que la sociedad se divide son capaces de reconstruir su pasado en cualquier momento. Pero, como ya hemos visto, las más de las veces lo deforman al tiempo que lo reconstruyen.

Más tarde, en su tríptico Mitológicas y en el ya citado El pensamiento salvaje, Levi-Strauss interpretó a las llamadas “clasificaciones totémicas” como sistemas clasificatorios en los que se expresa y resume la organización cognitiva de las comunidades en los que esas clasificaciones existen; y del mismo modo, aunque suponiéndoles contenidos menos congruentes entre sí, pueden considerarse todos los sistemas lingüísticos¹¹. De allí que, al **reconstruir lo-que-yo-se sobre mi tema**, estaremos reconstruyendo ciertos sistemas clasificatorios en la forma de un modelo que tendrá dos expresiones complementarias: a) la de una representación escrita, que permite una exposición bien articulada de los conceptos y sus relaciones y b) la de un modelo gráfico, que me permite ver rápidamente el conjunto. Ambos facilitan la toma de conciencia de nuestras representaciones iniciales como condición para lograr su mejor utilización en el trabajo de investigación; ya que hacen posible su sistematización y su crítica.

Nuevamente, es importante enfatizar que ni este modelo ni la representación escrita pretenden ser una teoría general, armónica y lógicamente coherente. Algo de esa coherencia podrá conseguirse (esa es la esperanza) al finalizar la investigación; pero ni es posible, **ni es conveniente**, comenzar con esa coherencia. En la primera etapa de la investigación, el modelo es una primordial manufactura del objeto a ser investigado. Su propósito es pasar de las representaciones más o menos espontáneas (y muchas veces preconcientes) del investigador, a una estructuración que permita un **mayor control racional** (el que sea humanamente posible) del proceso de investigación: es mediante esa cualidad que esta primera versión del modelo servirá como orientadora en la consulta al saber acumulado por otras personas.

¿QUÉ SON LOS MODELOS?

Los modelos (las representaciones) no son algo que esté fuera de nuestra experiencia cotidiana. De hecho, un concepto es un modelo simple; es una representación, en la que la definición indica cuáles son las características que debe reunir un objeto para ser parte de ese concepto; al

¹¹ Para una discusión del tema desde la lingüística ver Ducrot & Todorov 1994. Más próximo a lo que en este momento pretendo expresar es el razonamiento de Benbeniste (1997).

ser incluido en la definición, el referente empírico toma las formas contenidas en la definición, que siempre es una simplificación que nos permite apropiarnos de aquellos aspectos que nos interesan de “la cosa”¹²; de allí que, para el usuario de un concepto, lo que queda fuera de sus límites definicionales escapa a toda consideración.

De todos modos, no obstante la posibilidad de homologar conceptos y modelos, el concepto “modelo” se utilizará aquí para referirnos a una representación compleja, producida mediante una serie de conceptos relacionados de alguna manera.

TIPOS DE MODELOS

En una primera caracterización general podemos encontrar dos tipos básicos de modelos. Los modelos cerrados y altamente formalizados y los modelos abiertos y relativamente poco formalizados.

Los modelos cerrados y muy formalizados están conformados por: 1) una serie de axiomas y 2) las consecuencias deductivas que pueden desprenderse desde ellos. Cada uno de sus conceptos es definido con precisión y el conjunto de ellos está interrelacionado por reglas lógicas. Un ejemplo de este tipo de modelos es el de la geometría euclidiana. Dicho modelo está fundado en una serie de axiomas básicos, desde los cuales es deducido todo el modelo.

Lo específico de los modelos formales es que su referente es una cuidadosa y extremada estilización de lo real. Podemos representar a una montaña por medio de un triángulo isósceles y dicha representación hará posible una serie de operaciones; por ejemplo, medirla y calcular su superficie. Pero muchas otras operaciones no serán posibles; ya que habremos perdido muchos rasgos que son indispensables para conocer su especificidad. En tal caso, será necesario producir modelos menos estilizados.

Otro ejemplo es el del modelo que Marx produce en El Capital. Dicho modelo permite pensar muchos rasgos del sistema capitalista. Pero, en tanto su axiomática se apoya en un modelo cerrado, no llega a describir ni prever las complejas hibridaciones que se producen cuando se combinan formas productivas de diversos países o regiones, en lo que dio en llamarse “formaciones sociales”¹³. En su momento, el concepto de “desarrollo desigual y combinado”

¹² Es lo real conocido.

¹³ Poulantzas (1977), en la tradición marxista francesa de los años sesenta, trabajó esa relación y utilizó abundantemente el concepto “formación social”.

intentaba hacerse cargo de esas combinaciones¹⁴. Esa incorporación fue necesaria pues, para comprender las formaciones sociales, siempre producto de ese desarrollo desigual y combinado, el modelo de El Capital es tan torpe como la geometría euclidiana para describir las formas complejas de una montaña o de una costa. Para estas formaciones complejas es preciso producir modelos mucho más abiertos, complejos y, por ende, menos armónicos e integrados en su estructura lógica. En este trabajo nos dedicaremos a pensar en este segundo grupo de modelos.

Como se dijo, en el desarrollo de la investigación se partirá de modelos conjeturales para llegar a producir modelos proposicionales o **tipos**. Los modelos conjeturales tienen como propósito tornar lo más conciente posible las representaciones sobre el objeto surgidas de un estricto análisis del conocimiento previo; y, con ellas, trazar las probables opciones que describirán el objeto. Esa toma de conciencia facilitará la búsqueda de fuentes, posibilitará construir la guía para la interrogación y análisis las fuentes y el auto-examen del investigador tendiente a evitar usos no adecuados o intromisiones inadvertidas de las propias convicciones en el proceso de la investigación.

LOS COMPONENTES DEL MODELO

Si bien esta proposición será luego especificada con una serie de advertencias, lo que se mantendrá constante es que, para que sea útil, el modelo debe ser: 1) claro; 2) coherente y 3) simple (dentro de las posibilidades que ofrece el tema); o, al menos, construido de tal forma que pueda ser analizado metódicamente¹⁵. Por su parte, la interpretación de los conceptos que forman el modelo debe ser hecha teniendo en cuenta su conexión con los restantes conceptos.

Para modelizar, el emisor de un discurso científico trata, por todos los medios a su alcance, de aclarar —hasta el máximo de sus posibilidades— las definiciones con las que trabaja. Para que el proceso de definiciones sucesivas sea claro, dicho trabajo de especificación tomará en cuenta la labor hecha **con** y **en** cada categoría (que compone el modelo) por separado y luego reconsiderar el efecto de la relación de cada una con las restantes. Ambas tareas facilitan una adecuada incorporación de las precisiones que requieren las variaciones (los valores o sub categorías), y las redefiniciones que sufren dichas categorías cuando se intersectan con las restantes¹⁶.

¹⁴ En este caso, fue Trotsky uno de sus primeros usuarios.

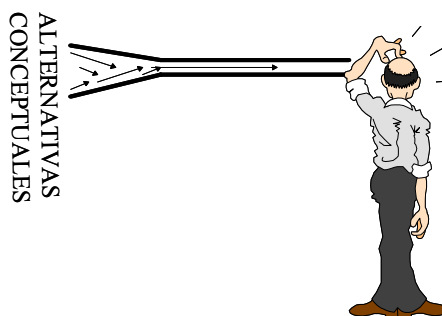
¹⁵ Una reformulación de esta visión del modelo será efectuada más adelante cuando trate sobre el modelo heurístico. Sin embargo, la base de construcción del modelo siempre será esta.

¹⁶ Aunque esto deberá ser objeto de nuevas discusiones, es conveniente adelantar que el juego de definiciones toma características

LA REPRESENTACIÓN GRÁFICA

Mientras mayor sea la complejidad del modelo en el que nos apoyamos, mayor es la necesidad de recurrir a estrategias que permitan una rápida visualización de la estructura global sobre la que estamos trabajando. Como afirmaré muchas veces, la metodología es el arte de hacer posible el acto de investigar. Para conseguir ese objetivo debemos recurrir a diversas

EL MODELO CONCEPTUAL ES EL RESULTADO DE
UNA REDUCCIÓN ESQUEMÁTICA



artimañas; una de ellas es reducir la cantidad de información mediante modelos conceptuales (Bourdieu P., Chamboredon J-C., et al. 1979)¹⁷.

Existen dos formas básicas de implementar esa representación gráfica. Cada una de ellas tiene ventajas y desventajas; y lo mejor es utilizar ambas, en diferentes momentos de nuestro proceso de trabajo. En lo que sigue nos referiremos a las matrices y redes.

LAS MATRICES

En un primer momento, una de las formas más claras de representar al objeto de investigación quizá sea la matricial. Básicamente, las matrices son tablas en las que se cruzan uno o varios renglones con una o varias columnas. Tomándolas en forma separada o en racimo, estas matrices permiten una representación sintética del objeto.

A continuación tomaremos varios ejemplos.

diferentes: a) en el momento en que las categorías son incorporadas como instrumentos heurísticos, capaces de iluminar cierto campo amplio de referentes empíricos posibles y b) cuando se trata de construir tipos que, en el informe final, serán el resultado de la investigación, en cuyo caso los conceptos dejan de ser instrumentos principalmente heurísticos para convertirse en elementos de un corpus en el que se define la teoría del objeto investigador. En este último caso, el investigador debe utilizar todos los elementos de una clara argumentación en la que los conceptos deben sufrir todas las torciones propias de la actividad discursiva (incluyendo las formas poéticas) con el propósito de producir en el lector la imagen del objeto que se quiere reproducir; en este momento el modelo se convierte en el tipo específico que describe al objeto.

¹⁷ Si bien el modelo puede ser desagregado en sus elementos conceptuales constituyentes, también puede ser pensado como un concepto complejo del objeto de estudio. Hacerlo nos permite pensar el modelo global, reconociéndolo en sus partes y en sus relaciones entre ellas. Como ya se ha dicho de diferentes modos, esa representación es siempre parcial, ya que lo real es humanamente infinito. Cabe recordar, sin embargo, que su misma parcialidad es la que nos hace posible pensarla con nuestros limitados recursos intelectuales.

1) Si tenemos una hipótesis descriptiva en la que una unidad de estudio es caracterizada por dos o más variables, la matriz tomaría la siguiente característica:

Tabla 1

Variables Unidad de análisis	Variable 1	Variable 2	Variable 3	Variable N
El grupo es	cohesionado	Auto centrado	activo	x

2) Si queremos representar diferentes estados de la unidad de estudio en diferentes períodos, la tabla podría ser la siguiente:

Tabla 2

Período Variables	PERÍODO 1	PERÍODO 2	PERÍODO 3	Comparación de cada variable en el tiempo
Variable 1				
Variable 2				
Variable 3				
Variable N				
Modelos que surgen de la asociación entre las variables de cada columna	Modelo del P1	Modelo del P2	Modelo del P3	

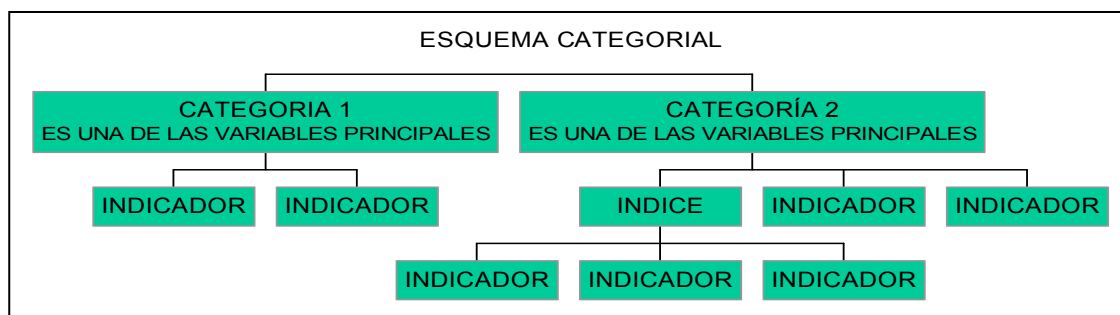
La ventaja de esta representación es su lectura rápida y sintética. Esto permite sacar conclusiones que, de otro modo, podrían ocultársenos. Por ejemplo, representado el objeto tal como aparece en la Tabla 2, se puede ver que surgen dos posibles estrategias de análisis que, combinadas entre sí, pueden ser de gran riqueza:

1. En las columnas se ven representadas las diferentes variables que caracterizan a la unidad de análisis en cada período. La comparación entre columnas permite la comparación de la unidad de análisis **entre** períodos.
2. Por su parte, cotejando los contenidos de cada celda en sentido horizontal (comparando las características de una variable en los distintos periodos) se logra otro tipo de análisis; que puede ser complementario con el anterior pues, por ejemplo, permitiría saber cuál fue la variable que más cambio y de qué modo lo hizo. Conocimiento que luego permite el regreso al análisis de las tipologías por período sabiendo cuál de esas variables es más activa, o cualquier otra característica que nos parezca interesante.

En otras situaciones, lo que puede interesarnos es la comparación entre las subunidades de estudio. En este caso la característica de la matriz sería la que se muestra en la Tabla 3:

Tabla 3

Caso Variables	Caso 1	Caso 2	Caso 3	Comparación de cada variable entre los casos
Variable 1				
Variable 2				
Variable 3				
Variable N				
Modelos que surgen de la asociación entre las variables de cada columna	Modelo del C ₁	Modelo del C ₂	Modelo del C ₃	



No obstante su utilidad, este tipo de representación tiene sus límites, dado que no permiten representar las interrelaciones; ya que las variables aparecen una después de la otra, ofreciendo un panorama en el que solo se las puede considerar de un modo serial. Para evitar esta distorsión es conveniente pasar a una representación —de las variables y/o atributos de las unidades de estudio y de las hipótesis— mediante modelos de red.

*LAS REDES*¹⁸

Una red es básicamente un conjunto de “*nudos*” (o de recuadros en los que se escribe el significante de un concepto o su código, que en el caso para el que los utilizaremos representan variables o atributos) y una serie de “*relaciones*”, que unen esos nudos y que son representables mediante diverso tipo de líneas o flechas¹⁹. Si lo que utilizamos son códigos, cada uno de los conceptos es representado, en la red, por el código (generalmente un número o letra) que le corresponde. Por su parte, las líneas que unen a esos conceptos (llamadas a veces aristas) señalan las relaciones que conducen de un concepto a otro (pueden indicar relaciones de sucesión, subordinación o de interdependencia, por ejemplo) cuyo carácter también puede hacerse explícito mediante un código.

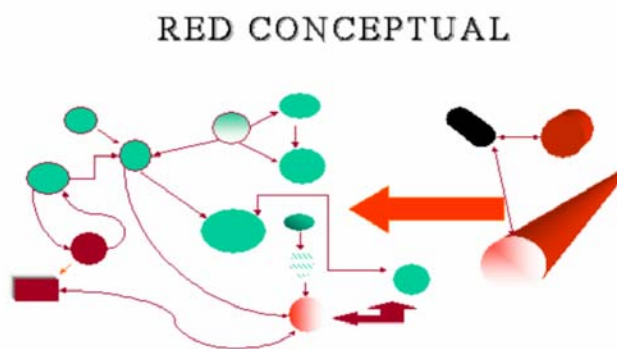
La forma más elemental de una red es la forma “arbórea”. El modelo arbóreo expresa las relaciones de subordinación verticales existentes entre los conceptos de nuestro esquema. En esta forma de representación, los conceptos toman el carácter de un despliegue. Se parte de una categoría básica, normalmente llamada raíz, y de ella se van desprendiendo diferentes niveles de subcategorías, cada una de las cuales puede, a su vez, ser fuente de otra serie de categorías.

¹⁸ Leer este apartado recordando lo afirmado en el capítulo tercero del primer tomo.

¹⁹ A las que en teoría de los grafos, se las denomina aristas.

Una forma más compleja del modelo de red es aquella en la que se interrelacionan diversos árboles conceptuales y en las que, además, pueden establecerse relaciones horizontales entre las categorías.

En todos los casos, las redes deben ser acompañadas por la definición de los conceptos que la conforman; pero ya en el esquema es conveniente expresar esas definiciones mediante códigos. Esto es, los modelos deberían tener alguna indicación sobre el significado atribuido a las variables o atributos y sus relaciones; aunque ellas, por su complejidad, deban ser luego explicadas en textos que permitan un mayor detalle respecto a lo que se quiere indicar mediante los códigos²⁰. Estas formas de representación permiten trazar y/o comprender, de una manera rápida, las interrelaciones entre las categorías que componen el objeto que se está analizando.



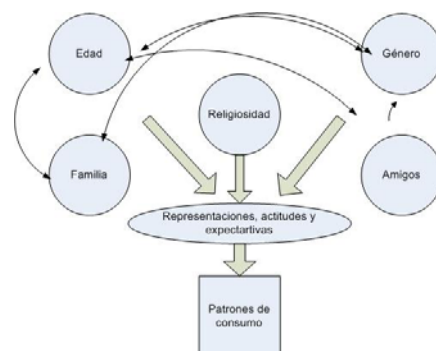
La diferencia entre el modelo gráfico y el escrito radica en que dado su despliegue argumental su lectura obliga a un despliegue espacial que hace imposible evitar una lectura secuencial; que ni siquiera la utilización de hipervínculos puede remediar totalmente, ya que no basta subsanar el tipo de interconexión entre conceptos sino que lo extenso de estos modelos obliga a que el paso de un aspecto a otro del modelo no se produzca en forma inmediata. Por el contrario, si está bien concebida, la representación gráfica facilita una percepción y lectura holística, con un tiempo de trabajo que permite utilizar la memoria de corto plazo; esto hace posible reconocer, más rápida y eficazmente, el tipo de vínculos que se está representando; lo que facilita la comprensión global y, por esa vía, comprobar, más fácilmente, si falta o sobra algo en la representación que se desea hacer²¹. Este modelo no obvia el que, en todos los casos, sea necesario adjuntarle las definiciones de los conceptos y todo el trabajo de explicación propio de la versión escrita del mismo modelo. En verdad, entre ambas expresiones hay complementación y no discordancia.

²⁰ En el capítulo cuarto de esta segunda parte retomaré el tema incorporando otras cuestiones que tornan más amplia y a su vez más compleja, la capacidad descriptiva del modelo. Por el momento, las redes aparecen como identidades relacionadas entre sí mediante líneas, llamadas “aristas” en teoría de los grafos.

²¹ Por esas mismas razones, una presentación de ese tipo permite que quién lee el texto por primera vez, perciba rápidamente cuál es la conceptualización utilizada y se convenza de que está leyendo el trabajo de alguien que sabe lo que tiene entre manos.

Ahorra bien, el modelo llega a su consumación al final de la investigación. Al principio solo será una versión tentativa y solamente realizada con fines de ir avanzando en la auto comprensión del tema; ya que casi nunca las categorías están plena y correctamente imaginadas antes de comenzar la investigación.

Muchas veces, el recuerdo de nuestros conocimientos se activa mediante asociaciones con los estímulos que presenta el texto; en otros, las asociaciones evocadas durante el contacto con lo investigado permiten nuevas intuiciones y la necesidad de nuevos conceptos; por lo que casi en todos esos casos, al modelo inicial deben agregársele nuevas categorías y hasta puede ser indispensable revisar todos los criterios puestos en juego en la primera categorización. Pero en todos los casos, contar con un modelo inicial permite que el trabajo sea más claro, dinámico y efectivo. El modelo



inicial llega a reelaborarse tanto que al final casi no mantiene trazos parecidos a los del comienzo. Pero es ese modelo inicial el que permite hacer las correcciones. Lo que no existe no se corrige. Y no ir poniendo en el papel o sobre la pantalla de la computadora lo que se va comprendiendo y descubriendo, hace muy difícil el juicio crítico sobre los propios pensamientos.

Para ejemplificar tomemos el esquema conceptual que presentamos en la figura siguiente. En este esquema conceptual, que luego retomaremos en ejemplos posteriores, se articulan siete conceptos básicos. “Patrones de consumo” es la unidad de estudio: aquella sobre la cual versa la investigación y que podría tricotomizarse en: “no consumo”, “consumo”, “consumo abusivo”. Mientras que las otras forman parte de una hipótesis en la que se conjetura qué características podrían estar asociadas a los diversos “patrones de consumo”.

Al estudiar este modelo, se podrían hacer asociaciones simples entre la unidad de estudio y las restantes categorías: por ejemplo, asignándoles el papel de “variables contextuales, intervinientes, causales o asociadas”²². Luego, mediante un examen más detenido se podría conjeturar la existencia probable de otro tipo de relaciones más complejas, lo cual puede ser muy importante si el investigador no quiere correr el riesgo de una sobre simplificación. Una vez que se interrelacionan las influencias mutuas de las diversas variables del modelo se construye un

²² Los distintos tipos de variables será estudiados en un apartado posterior.

modelo multivariado, de mucha mayor complejidad²³. Volveremos sobre este tema en otros capítulos.

EL USO DE FLECHAS EN LOS MODELOS

En la introducción a este apartado hice una analogía entre los espacios conceptuales y las zonas de un mapa, que en este caso será el mapa del objeto de la investigación a que estamos abocados. Siguiendo con la metáfora, una de las tareas de la investigación es la de ir perfeccionando esos mapas. Un conocimiento más elaborado permitirá una reproducción progresivamente más exacta; y, sobre todo, más eficaz, del objeto real representado en el mapa, tanto en cada uno de sus sectores como en la referencia general.

Para que la reproducción pueda leerse más fácilmente, se deben producir mapas generales y sectoriales²⁴. En los mapas generales tomamos una idea de conjunto y captamos las definiciones esenciales. En los sectoriales podemos incluir las subcategorías o la red que está conceptualmente incluida en una categoría. Entre una zona y otra se van luego indicando los caminos de ida y regreso, que permiten individualizar el grado y tipo de interdependencia que existe entre ellas. Esos caminos de ida y vuelta y el tipo de interdependencia que, según se cree, existen entre las zonas a explorar, son simbolizados en el modelo conceptual mediante flechas.

Por ejemplo, una de las flechas que pueden verse en el esquema conceptual representado en la figura siguiente es la que une al “género” con el “patrones de consumo de drogas”. Eso significa que el investigador habrá de examinar la relación que pueda existir entre la pertenencia al “género masculino” o al “género femenino” y la adopción de diferentes patrones de consumo de drogas. Por otra parte, se puede ver que esa flecha tiene una sola dirección. Esto significa que la conjetura es que “el género” tendrá un papel activo en la aparición de ciertos “patrones de consumo de droga”, pero que no se espera que la relación inversa sea cierta.

La unidireccionalidad de la relación entre “género” y “patrones de consumo de droga” es poco discutible y en muchos casos, su planteo puede generar una sonrisa divertida. No ocurre lo mismo con otras relaciones. En el mismo esquema, la relación entre “religiosidad” y “patrones de consumo de drogas” puede ser presentada como una relación de dos direcciones.

²³ Bajo el nombre de “mapas conceptuales” Novak (1964) propuso la utilización de modelos semejantes para la enseñanza-aprendizaje de las ciencias.

²⁴ Es de aclarar que en la investigación de la que ese esquema fue extraído, cada categoría dio lugar a esquemas específicos, por lo que la modelización inicial de la investigación consistió en 78 esquemas interrelacionados.

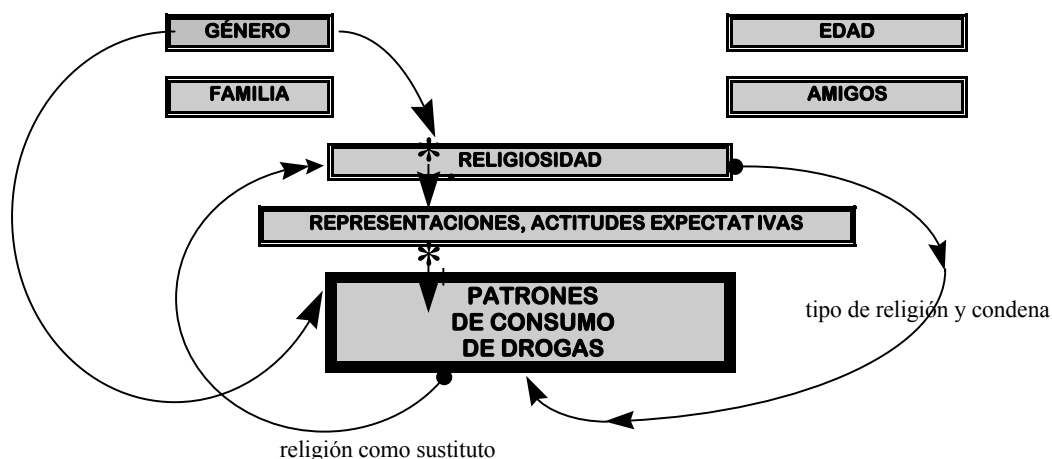


Figura 1

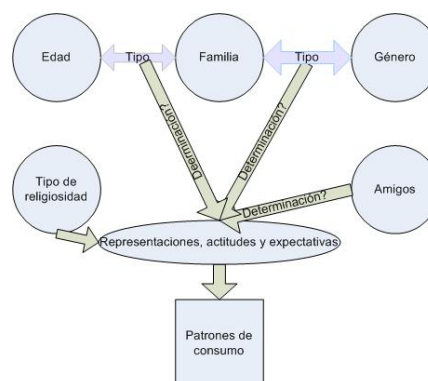
En este caso, la relación puede estar bien indicada mediante una flecha de dos puntas; pero es necesario profundizarla mediante un nuevo esquema, para que no produzca confusiones. Es lo que antes se comentara en relación a esquemas sectoriales; leída literalmente, la relación bi-direccional indica que un mayor o menor grado de religiosidad o un cierto “tipo de religiosidad” puede estar asociado a un cierto “patrón de consumo de drogas” (consumo o no consumo, mayor o menor consumo o consumo de ciertas drogas más que de otras o cualquier otra tipología que el investigador haya definido); pero esa bi-direccionalidad no transcurre por los mismos caminos; por el contrario, la conjetura implícita en la bi-direccionalidad puede ser de dos tipos:

- 1) tener ciertos patrones de consumo de droga puede desencadenar una búsqueda de religiosidad como forma de apoyo contra la adicción (en este caso, la cierto patrón de consumo es lo que lleva a la búsqueda religiosa) y
- 2) la participación en una cierta religiosidad inhibe ciertos patrones de consumo de drogas e impulsa otros (en este caso, es la religión la que determina cierto tipo de consumo de drogas, que puede ser la total abstinencia, por ejemplo).

También en la relación entre “genero”, “religiosidad” y “patrones de consumo de drogas” pueden existir interrelaciones como, por ejemplo, “mujeres con cierto tipo de religión y cierto grado de religiosidad” asociadas con “patrones de consumo”. Esa relación también puede ser esquematizada mediante flechas que atraviesen las variables mencionadas, aunque la idea es más difícil de transmitir mediante el uso exclusivo del esquema y es imprescindible completar éste con una explicación escrita y/o construir esquemas específicos. En todos los casos, esa

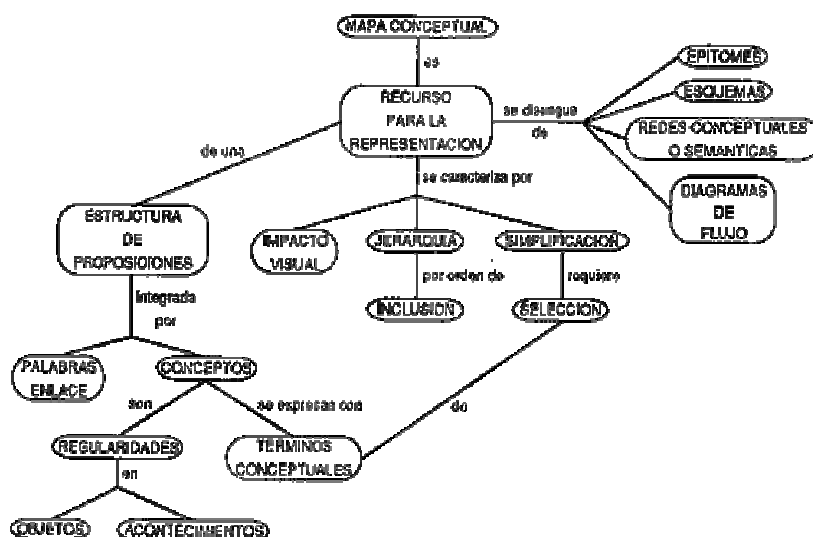
combinación de conceptos puede también dar paso a la construcción de conceptos específicos, en los que esa combinación se manifieste clara y diferenciadamente.

Otra manera de presentar el mismo esquema, pero con diferentes flechas, es la del cuadro de la derecha; en el que las mismas variables que en los dos anteriores, aparecen relacionadas de otro modo.



En definitiva, cuando se trata de representar un objeto de investigación como un conjunto de conceptos y relaciones, es conveniente recurrir a los llamados “mapas conceptuales” cuya lógica es la siguiente²⁵:

Al principio, los mapas conceptuales indican el tipo de variables y relaciones conjeturales que incluimos en el modelo. Pero como se dijo anteriormente, el mismo modelo es una variable, por lo que el avance de la investigación nos irá permitiendo construir dos o más esquemas en el que las variables y sus interrelaciones sean diferentes, mostrando la diversidad encontrada durante el proceso de investigación.

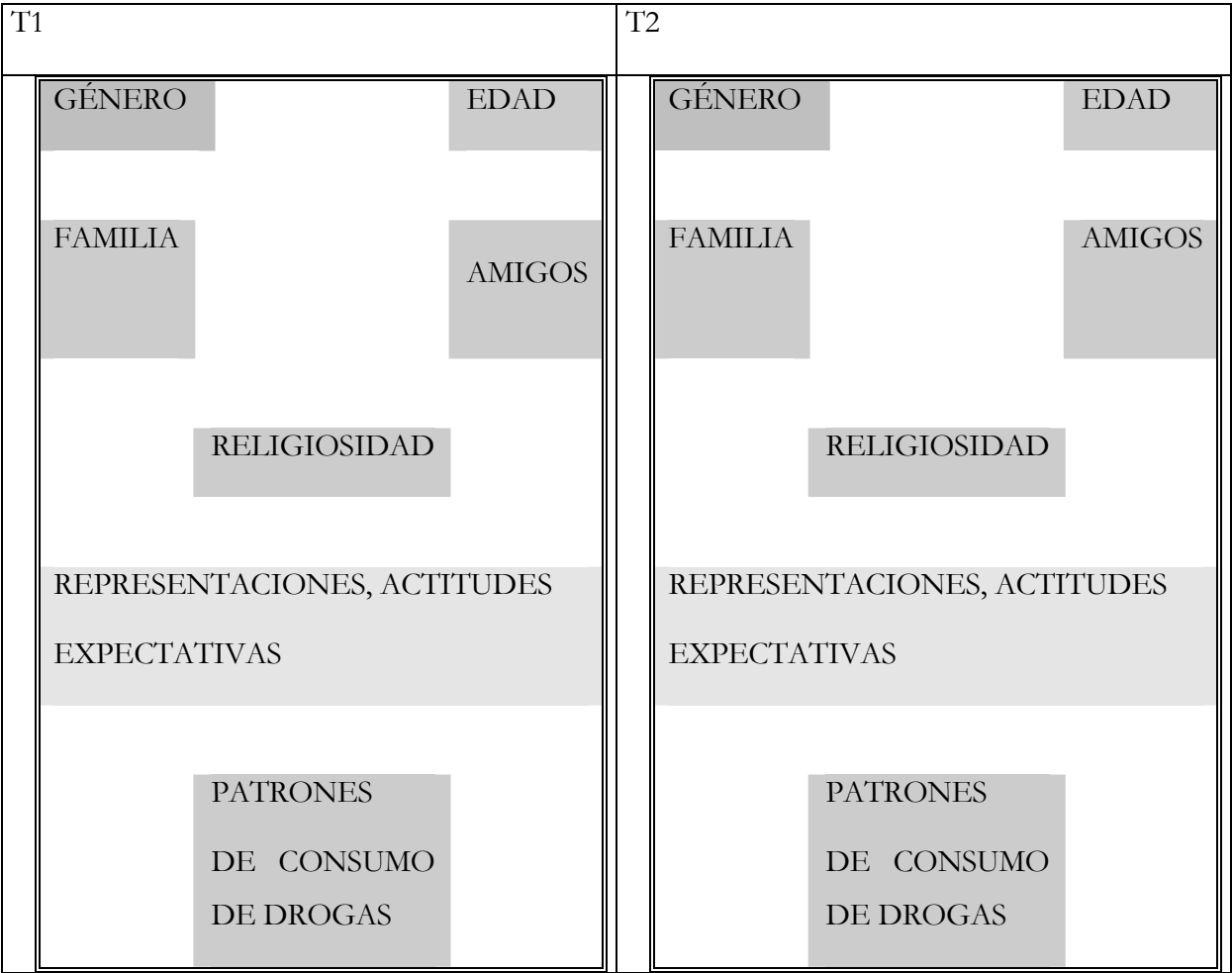


²⁵ Este mapa ha sido extraído de: <http://venus.javeriana.edu.co/qualitas/mayo97.html>

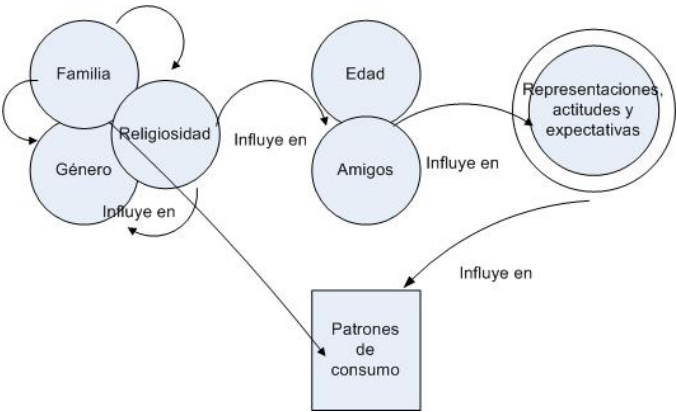
LOS CAMBIOS TEMPORALES

Una de las cuestiones que el esquema presentado es incapaz de transmitir es el cambio que ocurre (o los cambios que ocurren) en el desarrollo temporal. En este caso, la dificultad de representación gráfica es casi idéntica a nuestra propia dificultad de representación cognitiva del cambio. Para conocer, hacemos cortes que “congelan” el tiempo. No podríamos actuar de otro modo, pues no tenemos capacidades para ello. Lo que sí podemos es hacer ficciones que nos permitan reconstruir esa imagen temporal. Eso es lo que hace el cine, por ejemplo, al convertir una infinidad de fotografías pasadas en sucesión rápida en una imagen en movimiento. Eso es lo que debemos inventar nosotros para que sea más vívida la comunicación verbal de esa sucesión temporal. En la presentación gráfica no podemos más que presentar las fotografías; esto es, los modelos que podrían representar los cambios que se dan en las variables a lo largo del tiempo. La base, el primer esquema, no puede ser, desde ya, una representación de lo que será el producto final, ni, posiblemente, tampoco el producto luego de transcurrido un tiempo, pues en el primer momento recién estamos en el punto de partida del movimiento. Por eso, en el primer esquema solo podemos anunciar nuestra intención de hacer una representación de las variaciones temporales presentando dos momentos idénticos; y las variaciones que conjeturamos entre ellos.

En esa primera presentación se mantienen las mismas variables y las interrelaciones que organizaban todo el modelo. Pero se agrega un elemento de sucesión temporal, representado en el ejemplo por la duplicación del esquema; pero que en cada caso habrá que evaluar según el tipo de cambio esperado. En ciertas investigaciones, cada uno de los sub-modelos se aplicará a un momento sucesivo de la vida, por ejemplo, de un individuo o de una institución; pero en otras lo representado depende del objeto. Por supuesto, las variaciones también pueden ser muy grandes en relación con la cantidad de momentos representados. Se puede representar un gran número de momentos de la sucesión temporal y para cada uno de ellos conjeturar variaciones, que son incorporadas al modelo en sus representaciones del tiempo 2 (T_2) o tiempo 3 (T_3), etc. .



En esto, como en toda construcción de un modelo, lo que decide es la imaginación y las necesidades del investigador. Pero, más allá de sus diferencias, el modelo cumple una función de suma importancia en la organización de la investigación. En investigaciones en las que se han de incluir múltiples casos y en las que trabajan varios investigadores, el modelo cobra aún mayor importancia, ya que es un medio que ayuda a discutir, intercambiar opiniones y confirmar los acuerdos sobre la investigación conjunta. Cuando se recurre a este tipo de modelos, el modelo



del T₂ deberá reflejar los cambios conjeturalmente previstos por los investigadores.

Otra posibilidad de representación es la que provee un diagrama de flujo; que es útil cuando cambian los estados de una identidad o cuando de una

identidad se pasa a otra de la cual es condición, por alguna razón²⁶. En el diagrama de la derecha se presentan las categorías antes utilizadas pero, en este caso representando una conjetura sobre las secuencias de influencias relativas.

Hasta ahora, en todos los casos discutidos, cada concepto que forma un modelo tiene una y solo una definición. Más adelante discutiremos la pertinencia heurística de esa limitación en esta etapa de la investigación, cuyo principal objetivo es descubrir nuevos conceptos y nuevas relaciones. Pero por ahora es conveniente no hacer más compleja la exposición y continuar con ese tipo de modelos.

LOS CONCEPTOS Y LOS MODELOS

El modelo es un conjunto de conceptos y sus interacciones. En las diferentes etapas de la investigación, la fuente de esos conceptos e interrelaciones será distinta. Pero lo común a todas es aquella característica básica: ser un conjunto de conceptos y relaciones. Por ello, para comprender mejor el modo de construir modelos es necesario discutir ambos elementos²⁷. Comenzando por los conceptos.

LOS SIGNOS LINGÜÍSTICOS

Hasta ahora hemos utilizado frecuentemente la palabra “concepto” o “categoría” para referirnos a la materia prima con la que trabajamos en la reconstrucción de nuestros saberes respecto del objeto. Para obtener mayor alcance y dominio racional sobre el tema es necesario profundizar ahora sobre esas palabras, aclarando que, por ahora, utilizaré “categoría”, “concepto” o “signo lingüístico”, de manera intercambiable.

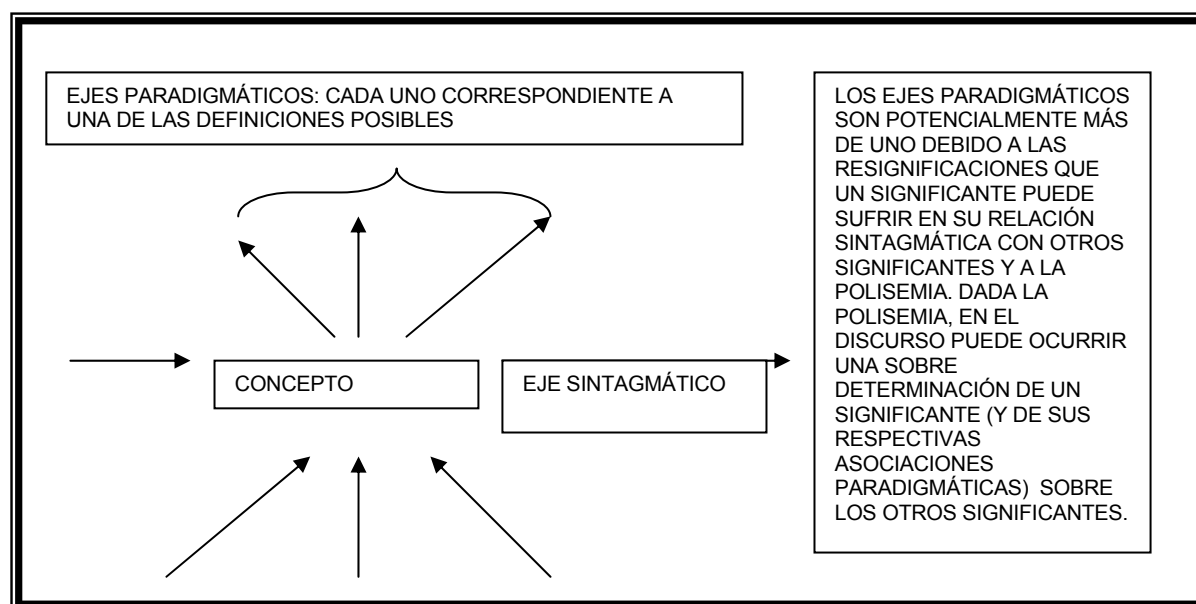
La lingüística contemporánea ha demostrado (en forma clara y harto convincente) la imposibilidad de entender los conceptos como unidades cuyo significado sea unívoco e independiente del contexto. Ya Saussure sostenía la necesidad de atribuir al valor, y no al significado, el predominio en la conformación de una cierta significación²⁸. Esto indica que, más

²⁶ El arsenal de modelos es ya relativamente abundante, en el curso del trabajo iré presentando otros que pueden ser útiles o utilizables, con transformaciones respecto a su destino inicial, en la investigación cualitativa.

²⁷ Con los elementos que hasta ahora han sido aportados durante la lectura, la exposición de este apartado estará inevitablemente simplificada. Es conveniente retornar sobre ella y criticarla luego de la lectura del último capítulo del tercer tomo, en el que se expondrán algunos de los más recientes desarrollos de la teoría del discurso. En todo caso, lo que hace menos errada la simplificación de estos apartados es que el tipo de discurso al que ahora apunto, el de la modelización científica, es uno de los que tienen mayores restricciones tendientes a proporcionar al lector indicaciones lo más abundantes y precisas posibles para asegurar que aquel reciba la información tal como el emisor buscaba que la recibiese. Por ello es que los temas de la polisemia y de los efectos de contexto son menos tratados; sobre estos aspectos de la cuestión trabajaremos en el tercer tomo.

²⁸ Para este tema de la determinación sistémica conviene recordar las reflexiones del tercer capítulo del primer tomo.

allá de que los diccionarios nos provean de una serie de significados habitualmente adjudicados a una palabra, es **el uso** de la misma; esto es, las relaciones paradigmáticas y sintagmáticas²⁹ ella entabla con otras. De allí que la noción de valor permita, en Saussure, definir el sentido de una palabra por el lugar que ocupa en aquellas relaciones. En ese mismo sentido, Benveniste (1997) afirmaba que la frase es normalmente la unidad básica de significados discursivos (o de la significancia). En la frase, el significado de cada uno de los conceptos es especificado por su relación: 1) con los demás, 2) con la forma en que es expresado (timbre, altura, intensidad, duración), 3) con el tiempo y lugar institucional en que es emitido³⁰. Por otra parte, si bien el significante tiene la forma de una unidad, no ocurre lo mismo con el significado. El significado es una proposición, también formada por conceptos y relaciones sintácticas, que se unifican bajo el nombre proporcionado por el significante, lo que hace aún más utópico todo intento de pensar el concepto como una unidad indivisible y autosuficiente.



No obstante, aludir a la significación como el producto de la inserción del concepto en una proposición no puede llevarnos a la conclusión de que los significados atribuidos a un concepto, y que figuran en los diccionarios, no sean útiles y utilizables³¹. La propia elección de los significados atribuidos a un concepto y sus connotaciones juega de una manera significativa: ¿por qué se seleccionó ese significado o esa connotación?, las respuestas a esa pregunta pueden ser

²⁹ Sobre estos conceptos consultar, entre otros a Ducrot y Teodorov, 1994.

³⁰ Aceptar esto implica que los modelos no solo son interpretables como elementos en relación sino como sistemas. Sobre la cuestión de la determinación estructural o sistémica volveré en el capítulo 4; aunque ya hemos visto estas cuestiones, en una perspectiva general, en el capítulo tercero del primero tomo.

³¹ Tales significados forman parte de la historia del concepto.

diferentes, pero cada una atribuirá, al acto de selección y a sus consecuencias, un sentido diverso. Además, todos los juegos de palabras, las resignificaciones y otros juegos del lenguaje cobran sentido en relación a esos significados habituales, sin los cuales la comunidad lingüística sería imposible³². Para lograr sus efectos, el locutor tiene en mente un lector o escucha, tipificados; al que atribuye cierto caudal de conocimiento de la lengua y sus referentes. Sin embargo, esto no implica necesariamente que el receptor se adecue a esa tipificación. Mientras más se aleja el receptor del modo en que fue tipificado, mayores pueden ser las resignificaciones inesperadas que tenga el discurso entre los receptores.

Indudablemente, las precisiones anteriores parecerán un poco misteriosas hasta que se desarrolle la argumentación en su conjunto, pero valgan en todo caso para hacer notar el grado de provisionalidad con el que estaremos trabajando en estos primeros apartados³³.

LAS CARACTERÍSTICAS DEFINITORIAS

Todo el trabajo de construcción del modelo conceptual (que comenzamos a cimentar mediante las técnicas antes discutidas, y que se irá perfeccionando hasta componer la base sobre la que se trabajará en la posterior búsqueda, preparación, interrogación y análisis de las fuentes) comienza con una ardua y cuidadosa labor de categorización o, dicho de otra manera, de clasificación. Es un proceso en el que se van incorporando las informaciones de las fuentes³⁴ dentro de la configuración de nuestro objeto de investigación. Eso es lo que torna sumamente importante un esmerado trabajo de elucidación de los procesos clasificatorios y, en particular, el proceso de construcción conceptual que emprendemos a continuación.

Dada la complejidad del tema que comenzamos a tratar, es conveniente inaugurar el trabajo — que ha de conducirnos a la formación del modelo en el que se propone una síntesis del conocimiento con el que iniciamos la investigación y que será el tema del capítulo cuarto— recurriendo a las formas más conocidas de tratamiento de los conceptos. Para empezar, llamaremos “concepto” a la representación simbólica de un cierto aspecto de lo real en la que es posible distinguir dos elementos principales: el “significante” y el “significado”³⁵.

³² Un ruido no comunica en sí nada. Si en el contexto este adquiere significado, en ese momento, el ruido se convierte en signo.

³³ Este tema será retomado, desde otra perspectiva, en el último capítulo del tercer tomo.

³⁴ Sobre el concepto “fuente” ver el primer capítulo del tercer tomo.

³⁵ Se trata del concepto “signo”, aplicado a nuestro tema. Para una discusión sobre “signo” ver, entre otros, a Ducrot & Todorov (1994)

El significante es una imagen —que puede ser acústica (un cierto ruido), visual (un cierto trazo o figura) o táctil (un cierto relieve) — que evoca uno o varios significados. El significado es, en cambio, la imagen que, en nuestra mente, corresponde al recorte de lo real sobre el que estamos hablando o investigando y que al ponerse en palabras se convierte, a su vez, en un sistema conceptual. En un discurso, todo significado es representado por uno o varios significantes o a la inversa. Significado y significante son aspectos in-escindibles en la caracterización de un concepto. Un significante sin significado es un mero ruido o una mera raya o un mero relieve. Un significado sin significante no llega a articularse. Ni siquiera se constituye.

Representación



Lo real

Pero el que ambos se impliquen, no indica que haya alguna relación necesaria entre un cierto significante y un cierto significado. La relación entre el significante y el significado es arbitraria; ya que nada obliga a que sea esa, y sólo esa imagen (acústica, visual o táctil), la que corresponda a ese significado³⁶. En todo caso, la conjunción es históricamente construida; y solo luego de esa construcción la relación nos aparece como necesaria.

Esto es importante. El carácter arbitrario de la unión entre significante y significado produce interacciones muy variadas y variables entre ambos. Puede haber más de un significado para un mismo significante o, por el contrario, puede existir más de un significante que aluda a un mismo significado; y esa relación es, como adelantara, históricamente reelaborada.

El primer caso (cuando hay más de un significado para un mismo significante) es el que más problemas crea en la comunicación. Pues si no se aclara explícitamente cuál de los significados se quiere tomar en cuenta, la confusión puede ser grave; dado que el emisor puede estar pensando en uno de los significados y el receptor en otro. En el ejemplo siguiente, el significante “carro” refiere tanto a un vehículo de motor como a uno de tracción a sangre. Esa multiviosidad puede causar inconvenientes. Tomemos como ejemplo el caso de un argentino que, luego de un larguísimo viaje, llega por primera vez a Puerto Rico con Anabel, una amiga puertorriqueña.

Desde el aeropuerto de Luís Muñoz Marín, en Isla Verde, van hasta el pueblo de Jayuya, muy distante de allí. En Jayuya los recibe la familia de Anabel. La conversación pronto se concentra en la belleza de los casas de estilo colonial español. Viendo el interés de Carlos por ese tipo de

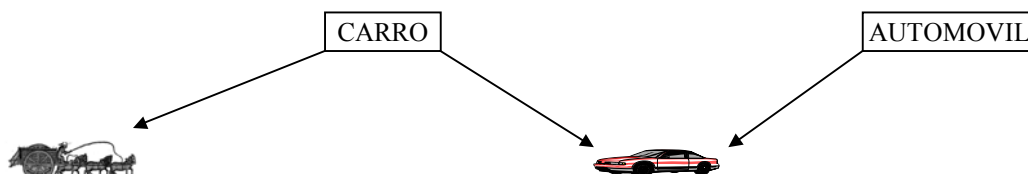
³⁶ Lo real siempre queda fuera del concepto, por lo que, tal como se planteó en el capítulo anterior, el grado de adecuación del representante con el representado es un problema que se replantea constantemente.

construcción, y con la mejor intención de hacerle agradable el viaje, insisten en llevarlo a dar “un paseo en carro hasta el Viejo San Juan”.

La oferta del padre de Anabel llega justo en el momento en que Carlos, aunque no se atreve a confesarlo, siente el inmenso cansancio del viaje. Al escuchar la propuesta imagina el viaje de varios días que significaría el trayecto en carro hasta el viejo San Juan y lo demoledor que puede ser un viaje tan largo sobre un vehículo con ruedas de madera y arrastrado por un caballo. La cortesía y el amor propio le impiden negarse. De golpe se le ocurre pensar que:

"Si en  tardaron casi tres horas, en  ese viaje llevaría más de veinticuatro. Y pensando eso se desmayó”.

Como es de suponer, la impresión de Carlos no hubiese sido tan grande si hubiese recordado que es posible que existan más de un significante para un mismo significado. En ese caso se hubiese apresurado a solicitar que definiesen la palabra que se estaba usando.



En efecto, debido a la relación arbitraria existente entre significado y significante, y a las variadas combinaciones que pueden haber entre uno y otro, la única manera de evitar equívocos en la comunicación es definiendo los principales significantes que se están utilizando. De esa manera se asegura que el receptor defina los significantes recibidos de la misma manera en que el emisor los utilizó.

La anécdota recién narrada es, por supuesto, un invento. En condiciones normales, Carlos habría sospechado rápidamente que el “carro”, al que se refería el padre de Anabel, no era un vehículo de tracción a sangre; por una parte, porque esos vehículos ya casi no se usan en las zonas más urbanizadas de América y, por otra parte, porque es difícil imaginar que alguien, en su sano juicio, hubiese propuesto semejante paseo a quien está llegando de un viaje de muchas horas. En general, las conversaciones de la vida cotidiana están cruzadas por ese tipo de confusiones. Pero, en la mayoría de los casos, esas confusiones no provocan graves consecuencias ni perduran mucho tiempo, ya que todos acostumbramos a definir y comprender los términos contextualmente; y si notamos que algo no anda bien en nuestra interpretación, somos capaces de incluir el contexto para comprender el significado de una palabra. Esto indica, por otra parte, algo que en el tercer tomo veremos con mayor detalle: que ningún mensaje no

debe ser comprendido como una transmisión completa y autosuficiente de información. Por el contrario, el mensaje es una serie de indicios destinados a movilizar nuestros bagajes de conocimientos³⁷. En algunos encuadres, esto es, en algunos tipos o géneros de mensajes, se requiere que exista mayor cantidad de indicios para evitar o al menos disminuir el grado de libertad del receptor en la interpretación. Este es particularmente el caso de los mensajes científicos, que deben cuidar que lo comunicado sea comprendido por el receptor con el mínimo de malos entendidos³⁸.

Como ya se dijo, los conceptos siempre se presentan con otros signos cuyas respectivas identidades se constituyen en sus relaciones mutuas. Sin embargo, en las comunicaciones de las ciencias sociales, en las que los conceptos se aproximan mucho a los utilizados en el lenguaje común, y donde no siempre el contexto de las proposiciones es tan explícito, los significantes claves deben ser claramente definidos para evitar cualquier error en la interpretación del receptor.

El segundo caso, cuando varios significantes corresponden a un mismo significado, es el de los sinónimos. Tomando el ejemplo anterior, “carro” y “automóvil” son sinónimos: dos significantes que denotan un mismo significado de “vehículo de motor”³⁹. Estos son de gran importancia para el logro de una expresión sutil y variada de las ideas que se están exponiendo, pero no suelen provocar ninguna confusión en el proceso comunicativo, a menos que el receptor ignore el significado de esa palabra (lo cual se soluciona con el diccionario) o sea incapaz de captar sus significado preciso dentro del contexto en el que se expone.

Dada la importancia de la definición en la gestión léxica, en lo que sigue ampliaremos las referencias a las llamadas definición “esencial”⁴⁰ y definición “descriptiva”⁴¹.

³⁷ Tenerlo en cuenta es importante para llegar a apreciar en toda su magnitud la necesidad de comenzar la investigación con una cuidadosa revisión y sistematización de aquello “que yo se”, en el comienzo de la investigación. Esa sistematización nos ayuda a aprovechar al máximo esos saberes en la interpretación de los textos a los que nos enfrentamos y sobre los que trabajamos.

³⁸ Ello también ocurre cuando intercambiamos con un extranjero.

³⁹ Para no confundirnos, es útil agregar que la sustitución de una palabra por otra no siempre es requerida por razones de estilo. Por el contrario, muchos sinónimos, pese a sus semejanzas, expresan significaciones sutilmente diferentes, que permiten una precisión mayor en lo que se quiere expresar.

⁴⁰ Lo de “esencial” no refiere a ninguna metafísica de las esencias sino a un modo de definición en la que, a diferencia de la “descriptiva”, se pretende indicar los elementos comunes de los componentes de una clase.

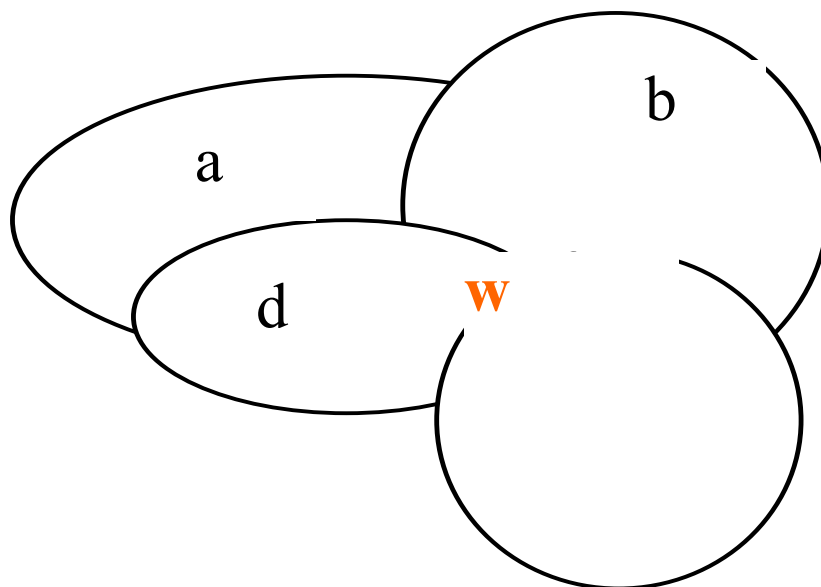
⁴¹ Más adelante discutiremos otras dos, primero la definición operacional y más adelante la que llamaremos definición heurística. Todas ellas cumplen importantes funciones en la investigación y que deben ser detenidamente pensadas para hacer posible un adecuado procesamiento y análisis de los datos.

La definición “esencial” es eminentemente teórica. Tiene por función caracterizar lo que es propio de un determinado concepto (los rasgos que son comunes a los referentes incluidos en el concepto y que son determinados sea por vía inductiva sea por vía propositiva), distinguiéndolo así de todos los otros conceptos posibles.

Esa delimitación y relación se establece indicando dos coordenadas:

1. la clase más general en la que se reconoce incorporado el objeto definido, que desde Aristóteles se denomina “género próximo” y
2. la “diferencia específica”; esto es: la diferencia que presenta lo definido en relación a todos los otros elementos que comparten la misma cualidad genérica antes indicada.

Otro tipo de definición, que podríamos llamar descriptiva, se obtiene indicando todas las características que debe reunir un objeto para ser incluido en esa clase sin establecer ni una jerarquía ni una clasificación de esos elementos. En este caso, considerando cada una de esas características como parte de un concepto o clase, la definición estaría indicando el lugar en que se cruzan todos esos conjuntos. Esto es, si decimos que la palabra **W** corresponde a un objeto que reúne las características **a, b, c, d**, lo que decimos es que **W** es el producto de la intersección de los conjuntos **a, b, c, d**. Lo cual podría ser representado por el esquema siguiente:



La definición esencial puede ser pensada como el efecto del cruce entre dos o más conjuntos abstractos. En la definición de “ser humano”, Aristóteles cruza el conjunto de los “seres con vida” (al que llama género próximo”) y el conjunto de los “seres racionales” que él concibe como su “diferencia específica”. En el primer conjunto, los seres humanos comparten la clase con todos los otros animales, distinguiendo así este primer conjunto de otro, formado por todo

lo existente. En el segundo conjunto, los seres humanos comparten el rasgo “racionalidad” sólo con Dios o con el Logos. En la intersección de ambas clases está el ser humano, cuya identidad surge de esa relación entre conjuntos diversos. Algo parecido ocurre con la definición “descriptiva”, pero el nivel de abstracción utilizado es mucho menor.

Cuando se distingue el género próximo y la diferencia específica se están dando coordenadas que permiten un acuerdo entre los interlocutores respecto a los referentes —la realidad específica— que se quiere representar. Cuando se define mediante la intersección de diversas características; aquellas entidades que no comparten esas características quedan fuera de la clase. Como en toda estructura del pensamiento humano, la definición adquiere su sentido pleno en relación con todas las otras definiciones y no en sí misma; esto es, forman parte de la trama compleja del lenguaje. Si las coordenadas presentadas en la definición parecen suficientes es por que los interlocutores comparten otros conceptos, que dan sentido a cada uno de los significantes utilizados en la nueva definición. Pero si se hiciera un examen detenido de cada uno de los significantes que están incluidos en una definición, podríamos recorrer, sin mucha dificultad, una gran parte del tesoro de signos que posee una cierta cultura, depositados en su lengua: iríamos, una a una, recorriendo gran parte de sus palabras; como si exploráramos un diccionario que, en lugar de sernos presentado como un listado alfabético, muestra la red de relaciones que une a un concepto con otros conceptos.

Clasificar de este modo tiene **ventajas** y **desventajas**. La principal ventaja proviene de la economía de esfuerzos que significa agrupar individuos o elementos diferentes dentro de un nombre común y referirse a ellos en forma rápida y comprensible para quien conoce las claves de nuestra clasificación. Para poder clasificar de esa forma, y que el concepto sea comprensible, debemos haber indicado cuáles son las características comunes que incluimos en una misma clase. Esa es la función de la definición. Teniendo siempre en cuenta que esa agrupación de individuos en una clase tiende, al mismo tiempo, a oscurecer las diferencias que existen entre ellos. Tener en cuenta ambas cuestiones es de fundamental importancia en cualquier actividad intelectual, incluida la investigación, en la que trabajamos con conceptos, entendidos como clases.

Como toda constitución de un cierto ente a partir de sus límites, una definición es a la vez una afirmación y una negación. Eso no significa, de todas formas, que mediante esa afirmación y negación se incluya siempre un sólo caso. Esa sería sólo una de las definiciones posibles, referida a los nombres propios. Normalmente, en la comunicación, recurrimos a conceptos que refieren

a series de entes agrupados en un mismo significante debido a algún criterio. Son signos que, en su definición (en la que se indica qué es lo incorporado y qué lo no incorporado bajo un determinado significante), incluyen una serie de caracteres correspondientes a una clase de cosas. A la vez que se supone que esas características no existen (en esa misma proporción y combinación) en otras clases de cosas.

Dado que un concepto nunca agotan las características “reales” de las entidades a las que refiere el concepto, cada uno de ellos puede ser a su vez diferenciado en subclases. En dichas subclases se agruparan otras características de sus unidades, en un proceso que puede llegar a ser casi infinito; pues no sabemos aun cuáles son los elementos más pequeños a los que teóricamente podríamos llegar en el proceso de diferenciación conceptual. No hay pues otros criterios que los de utilidad para justificar la decisión sobre qué incluir y qué dejar fuera de la clasificación a la que alude el concepto. Lo mismo ocurre en un sentido inverso. Siempre podremos encontrar un criterio que agrupe muchos referentes en una misma clase. En ese caso, podríamos llegar a tener clases tan amplias que no nos permiten ninguna discriminación útil. Desde ambos puntos de vista, la clasificación conceptual, la creación y relación entre de conceptos, es una cuestión práctica. Se deben producir categorías lo suficientemente discriminatorias como para comprender el tema sobre el que estamos trabajando; y, al mismo tiempo, cuidar que esa definición se ajuste al nivel de especificidad que consideremos necesario para que esa comprensión sea lo más precisa posible.

En todos los casos conviene aclarar, lo mejor y más detalladamente posible:

1. las razones por las que se establecieron cada uno de los criterios clasificatorios,
2. qué relación guardan esos criterios con otros, a los que están asociados en la investigación y
3. cuáles son los criterios que justifican cierto nivel de discriminación en la clasificación.

Las clasificaciones, como todo aspecto del proceso de conocimiento, son una creación. Por lo que nada sería menos adecuado que la creencia en que la clasificación refleja la realidad; y sería aún mucho más inadecuado pensar que es **esa** clasificación y no **otra** la única clasificación en que la realidad puede ser aprehendida.

Por el contrario, más que pensar en algún tipo de reflejo (sobre el cual nunca llegaremos a tener pruebas definitivas) es conveniente pensar en el grado de utilidad de la clasificación: la clasificación puede ser más o menos útil según cumpla las funciones antes indicadas; y su utilidad, dado el grado de discriminación que consideramos necesaria, es el único criterio que

debe tenerse en cuenta cuando se la evalúa. Tomar la decisión de formar un conjunto permite enfatizar en ciertas semejanzas; mientras que si determinamos que esas características no pueden ir agrupadas en un mismo conjunto —sino en dos o tres o más— lo que decidimos es enfatizar las diferencias. Esto es algo que se debe decidir viendo las ventajas y desventajas de cada decisión; y es muy posible que en la investigación debamos combinar ambas necesidades, haciendo una clasificación muy discriminada, con conceptos más concretos y al mismo tiempo definir conceptos más generales y abstractos en los que se agrupen los fenómenos u objetos a los que se refieren los conceptos más concretos. En el análisis, que posteriormente explicaremos, del diagrama de flujo es importante pensar sobre el grado de discriminación que requiere la investigación.

El exceso y el defecto en la discriminación puede ser un obstáculo a la comprensión. Tal como adecuadamente recuerda Hospers (1954), el tipo de clasificación que emprendemos depende de nuestros intereses y de nuestra necesidad de reconocer tanto las semejanzas como las diferencias con las que articulamos nuestro objeto de conocimiento⁴². Una de las mayores demostraciones de pericia en la investigación es la de lograr un balance adecuado entre la economía en el trabajo y un grado de discriminación conceptual que permita una adecuada comprensión del objeto estudiado⁴³.

SOBRE LA IDENTIDAD: CONCEPTO-CLASE

Desde ahora y en adelante, incorporaré constantes equivalencias entre los “conceptos” y las “clases”; equivalencia en la que las definiciones serán tratadas como un conjunto de criterios que permiten diferenciar una clase de otra. Esto, si bien no altera para nada los que normalmente se afirma sobre los conceptos, permite acostumbrarnos a una nomenclatura que será útil en el momento del análisis. La actividad de investigación es, de manera particular, una actividad de clasificación y los conceptos aparecerán (en casi todos los momentos, pero sobre todo en el comienzo de la investigación) como el lugar en el que se efectúa esa clasificación. Pasamos pues a tratar sobre los conceptos y sus definiciones.

Para lograr aquel uso de los conceptos como “clases o conjuntos” vale la pena interrogarse un poco más sobre los supuestos que se desprenden de esta forma de encarar la definición.

⁴² Profundizar en este aspecto de la cuestión significaría retomar el trabajo de investigación sobre la relación que se establece entre conocimiento y lo real, cosa que está lejos de nuestras posibilidades en este momento si queremos llegar de una vez al uso de esas clasificaciones en la construcción de un modelo heurístico.

⁴³ Para ampliar, y en gran medida cualificar las afirmaciones de este capítulo, ver el capítulo quinto del tercer tomo.

Como dijimos, las características incluidas en la definición constituyen los criterios que permiten clasificar algo dentro de un concepto. Desde esa perspectiva, “la definición” es el conjunto de rasgos que permiten que un ente sea o no sea incluido en una clase; en tanto posean esos rasgos en común, la definición ignora las diferencias. Dicho de otra manera, desde la perspectiva de la definición todos los entes agrupados en un concepto son idénticos y la única operación autorizada por ella es la de decidir si un ente está dentro o fuera de esa clase.

LAS CARACTERÍSTICAS ASOCIADAS

Teniendo en cuenta lo afirmado hasta ahora, debemos sin embargo aclarar que, para el trabajo que nos ocupa en este capítulo, no es en la definición del diccionario donde pueden encontrarse muchas de las fuentes de asociación útiles en el trabajo investigativo. En todo caso, examinar las distintas definiciones puede ser un ejercicio interesante desde la perspectiva de abrir nuevas dimensiones sobre el objeto de la investigación. Pero a ella hay que agregar los rasgos que en el devenir del uso de los conceptos se les han ido asociados.

Luego de establecida la definición y hecha la correspondiente clasificación (para incluir aquellos elementos que comparten la misma designación) obtenemos una clase, que potencial o realmente contiene un conjunto de entes⁴⁴. La palabra “denotación” hace referencia a todos los entes que entran en esa clase. No hay denotación si no hay entes. En caso de haberlos, la denotación siempre incluye las características definicionales. Pero en el uso de esos conceptos esos rasgos no actúan solos, sino formando sistema con otros rasgos, no definicionales, que desde ahora llamaremos “rasgos asociados” o connotados, y que están normalmente presentes en el uso de dicho concepto, pues en la historia de ese uso se les han ido sumando, en determinados contextos socioculturales.

Los **rasgos asociados** a un concepto van siendo producidos por su uso. Si bien no siempre aparecen en los diccionarios, son claves en la interpretación de los conceptos en un ámbito cultural concreto. En dichos ambientes, el uso del concepto trae al receptor un conjunto de esos rasgos y ellos serán incluidos en el valor asignado a ese concepto en lo que se está escuchando. Por ejemplo, al concepto “rico”⁴⁵ se le asocian normalmente ciertos rasgos relativos a la vestimenta, al tipo de habitación, a ciertas formas de utilizar el tiempo libre, al uso de determinados medios de transporte, a cierto modo de hablar, etc.. Podría ocurrir que una

⁴⁴ Puede haber un concepto sin que existan entes que reúnan las características de ese concepto. Desde esa perspectiva, para constituirse el concepto no requiere de existentes. Puede haber conceptos mitológicos o conceptos conjeturales sobre algo que se nombra porque se prevé o imagina su existencia aunque ella no haya sido experimentada nunca.

⁴⁵ Acaudalado, adinerado.

persona no sea rica y comparta esos rasgos (porque quiere aparecer como rica) o, en el otro extremo, podrían existir ciertas personas que siendo ricas no compartan esos rasgos (un avaro, por ejemplo)⁴⁶. Pero como estos últimos son casos excepcionales y a los primeros se los puede detectar eligiendo aquellos rasgos asociados más difícilmente imitables, quien escucha la palabra la asociará, en gran medida preconcientemente, con aquellos rasgos normalmente asociados, y al modo en que ellos se manifiestan en determinada tradición cultural. De allí que tales rasgos puedan servir como “indicadores” de estatus social, tanto para un investigador como para cualquier integrante de un cierto núcleo cultural o para quien conozca dichas costumbres.

En el proceso asociativo al que dedicaremos la posterior discusión de este capítulo, se mezclaran rasgos definicionales y rasgos asociados. La posterior crítica racional de los resultados de aquel proceso nos permitirá distinguir unos de otros y elaborar un esquema en el que se distribuyan en forma adecuada a nuestra investigación⁴⁷. Dada la importancia de las costumbres lingüísticas de una comunidad en la construcción de los rasgos asociados, su captación enriquecerá, en grado sumo, el esquema conceptual con el que comenzamos a trabajar.

Pero no siempre la riqueza alcanzada será la misma. Si trabajamos sobre nuestras representaciones, nuestro conocimiento llega a su grado máximo, pero si la misma técnica la utilizamos para reconstruir el diagrama de un texto ajeno, la riqueza de la interpretación dependerá de la mayor o menor familiaridad del investigador con los usos lingüísticos de las sociabilidades en las que se sitúa su objeto. Es por ello que ese conocimiento, mientras más amplio, permitirá una mayor utilización de las fuentes con las que se trabajará.

Aun en los casos en los que trabajemos con nuestros saberes, si en esta primera etapa el investigador está tratando de reconstruir sus ideas al respecto de un tema, no deberá olvidar que el mapa que surja de esas asociaciones tendrá mayor o menor pertinencia según el grado de su familiaridad con los rasgos de su objeto, y, en general, con los usos y costumbres de las sociabilidades que pretende estudiar. Si el investigador pertenece al mismo tipo de sociabilidades

⁴⁶ En la obra de Lloyd Warner y muchos de sus discípulos se puede encontrar un refinado uso y clasificación de estos rasgos asociados a estatus sociales y/o étnicos.

⁴⁷ Para evitar confusiones, sobre todo en el momento de compartir el trabajo con otras personas, es de aclarar, sin embargo, que la diferencia entre denotación y designación no se mantiene en forma permanente. Hay casos en que ciertas características denotativas están universalmente asociadas a los rasgos definicionales. Sin embargo, puede ocurrir que ellas no hayan sido incluidas en la definición porque: a) en cierto momento esos rasgos no fueron percibidos o b) no fue percibida su universalidad. Puede también ocurrir que en algunas comunidades, por razones históricas, se hayan incluidos como definicionales ciertos rasgos que en otras comunidades aparezcan como denotativos. En cada una de esas comunidades la realidad se construye de diferentes maneras. Pero la interacción puede producir la incorporación de los denotativos como definicionales, reuniendo los aportes de cada una de las comunidades. En esa situación la similitud definicional se consigue mediante una ampliación de la definición.

que los miembros de su objeto de investigación, sus asociaciones le permitirán construir un modelo mucho más apto que si ello no ocurre. En este último caso, en la segunda fase, al preguntarse por el saber de “los otros” debería incluir la colaboración de informantes calificados, que le permitan conocer mejor el universo sociocultural y las consecuentes costumbres lingüísticas de aquellos núcleos, para afinar su conceptualización de tal manera que pueda establecer un grado de comunicación adecuada con sus interlocutores⁴⁸.

En síntesis. Cada uno de **los entes** posee una doble característica: 1) comparten los rasgos incluidos en la definición, 2) son, o pueden ser, diferentes entre sí en otras características, que denominamos asociadas⁴⁹.

Teniendo en cuenta esto, el grado de diferenciación en los rasgos asociados da cuenta del grado de homogeneidad alcanzado por la clase y, en caso de ser conveniente, puede sentar las bases para una subclasificación. Esto nos lleva también a una última característica de los conceptos en tanto clases: el de su “dotación”.

Con lo dicho hasta ahora hemos tenido en cuenta los rasgos definicionales y los concomitantes o asociados. Al mismo tiempo, podemos referirnos a otra cualidad de la clase si incorporamos la *cantidad* de elementos agrupados en esa clase. Una clase, o concepto, puede distinguirse de otra clase, o concepto, por la cantidad de entes que entran en su definición. A esa cantidad la llamaremos “dotación”.

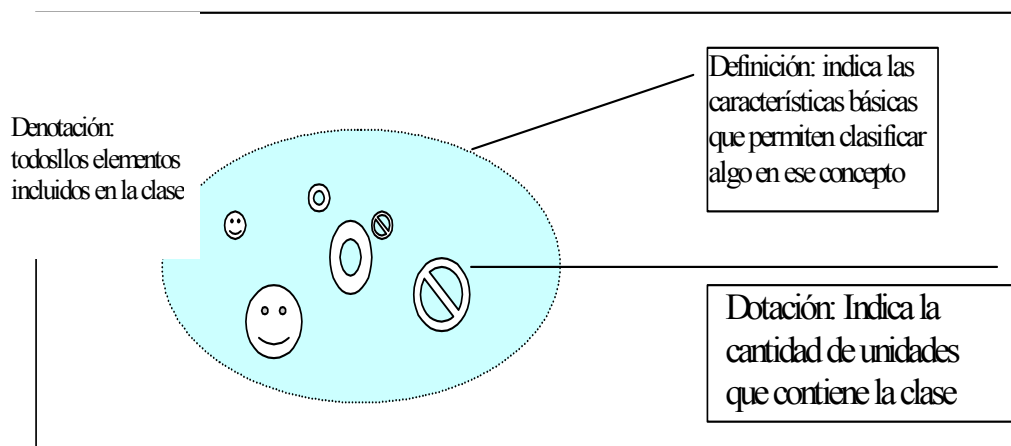
Tener iguales o diferentes cantidades de elementos denotados permite comparar clases entre sí. Desde esta perspectiva, habrá clases con dotaciones muy numerosas y clases con dotaciones poco numerosas; o, si hacemos un análisis de las frecuencias con las que aparecen diferentes características concomitantes, podríamos percibir si la clase es suficientemente homogénea —cuando la dispersión es pequeña—; muy heterogénea —cuando la dispersión es muy grande—; o potencialmente inestable —cuando las frecuencias se agrupan en uno u otro de los extremos de la dispersión, caso en el cual es necesario pensar si no sería conveniente una reclasificación. Un concepto cuya dotación es muy dispersa es un concepto de mayor ambigüedad y con mayores posibilidades de merecer reclasificaciones que otro con una dispersión muy pequeña, que tiende a ser más preciso desde la perspectiva de sus referentes.

⁴⁸ Este será uno de los temas del próximo capítulo.

⁴⁹ Debido a esto último, un concepto en dos situaciones puede permitir una comparación respecto a sus características asociadas. Por ejemplo, se puede comparar la población masculina en dos países desde la perspectiva del color de sus pieles o de sus etnias, o de su altura, etc. Al establecer esas relaciones, lo que se compara son características asociadas. Esta es una de las posibles estrategias de investigación.

En este caso, aplicar medidas de tendencia central y medidas de dispersión podría indicarnos el grado de homogeneidad o heterogeneidad de cada clase y compararlas desde esa perspectiva. Una operación semejante permite evaluar el grado de consistencia del concepto.

Podemos representar lo dicho en forma gráfica.



En la gráfica aparece un círculo punteado. El carácter punteado de las límites del círculo indica la potencial permeabilidad de sus fronteras, que permiten redefiniciones permanentes según las necesidades del investigador —siempre que esas redefiniciones sean explícitamente planteadas— pero indica también los límites en la precisión que el investigador logra en sus definiciones.

En el caso del esquema que tomamos como ejemplo, el concepto es “circunferencia”. Su definición es “Curva cerrada y plana cuyos puntos equidistan de otro punto, situado en el mismo plano, llamado centro”.

Como podrá notarse, todos los elementos que figuran en el conjunto comparten las características definicionales; por eso pueden formar parte del conjunto. Pero se diferencian entre sí por otras características. Esas otras características son las características concomitantes o asociadas⁵⁰. Como dije, si fuera necesario, ellas nos permitirían hacer sub-clasificaciones dentro de ese conjunto de circunferencias. Al mismo tiempo, en el conjunto hay seis elementos. Estos constituyen *la dotación* de esa clase. La dotación es una característica de la clase en su conjunto y no de los elementos que la conforman. Esa característica permite comparar una clase con otra.

⁵⁰ Muy posiblemente, muchos de esos individuos, si pensados desde otro punto de vista, podrían ser desplazados hacia otros conceptos. Esto hace a otra de las características de toda definición que es la de su potencial ambigüedad. La ambigüedad es constitutiva de las construcciones lingüísticas; tal como lo pudimos verlo en las referencias a Anabel y su novio. Normalmente, la comprensión de un concepto supera su ambigüedad, pues quien recibe el concepto lo hace dentro de un contexto. Pero, a su vez, esa ambigüedad también permite una constante producción lingüística mediante la que se van creando conceptos cada vez más sofisticados, capaces de dar nombre a situaciones antes no bien diferenciadas. La metáfora y la metonimia son posibles por esta característica de los conceptos.

SÍNTESIS

La primera cualidad de una clase es la indicada por la definición. Un concepto se diferencia de otro concepto por las cualidades incluidas en su definición.

La segunda cualidad es el grado de homogeneidad de las características concomitantes de sus elementos. Las características concomitantes de sus unidades permiten caracterizar el grado de homogeneidad de las unidades agrupadas en un concepto. Teniendo en cuenta las características concomitantes de los elementos que conforman su denotación, hay clases más homogéneas que otras. Esto permitiría: 1) evaluar la posibilidad de establecer subclases; 2) evaluar la pertinencia de ese concepto o el grado de inestabilidad que presenta, si la distribución de las características concomitantes de sus unidades es muy grande o muy sesgada en un sentido⁵¹; 3) utilizar las características concomitantes como indicadores o indicios del concepto; 4) comparar la misma clase en diferentes localizaciones según el tipo de características concomitantes que se perciben⁵².

La tercer cualidad del concepto es la de poseer una dotación mayor o menor. Los nombres propios, por ejemplo, son conceptos que poseen una dotación cercana a la unidad. Mientras que otros conceptos pueden poseer muchas unidades. Es posible comparar los conceptos según las dotaciones que le son propias⁵³.

Con estos elementos podemos retornar al procedimiento asociativo que habíamos comenzado a reseñar y que permite la producción de un primer modelo: el de nuestras representaciones del objeto.

⁵¹ En este último caso podría ser adecuado incorporar a esos elementos en otra clase.

⁵² Además de los conceptos clasificatorios, que permiten diferencias grupos de objetos, podemos producir conceptos comparativos. En el lenguaje ordinario, estos conceptos comparativos equivalen al “grado comparativo de los adjetivos”. Como afirma Jesús Mosterín (1984): “Introducir un concepto comparativo para una característica que los individuos de un dominio poseen en mayor o menor grado consiste en definir dos relaciones (una de coincidencia y otra de precedencia) respecto a esa característica, es decir, indicar cuándo los objetos de ese dominio coinciden respecto a esa característica y cuándo uno precede al otro respecto a ella.”

⁵³ Sobre esto se volverá, en la tercera parte, en los capítulos referidos al análisis. Por ahora, es importante adelantar una consecuencia que es básica para romper con la vieja y mal aventurada distinción entre cuantitativistas y cualitativistas. La investigación es una sola. En la investigación, lo que se trata de conocer son cualidades de objetos. La cantidad no es algo esotérico, que abre un campo totalmente diferente al de las investigaciones llamadas “cualitativas”. Por el contrario, la cantidad es una de las cualidades importantes de cualquier clase. El uso de la estadística es, desde esta perspectiva, una herramienta de gran importancia también para los llamados cualitativistas. Lo que determina o no la oportunidad y el monto de su utilización depende de criterios prácticos respecto al objeto de la investigación y no a preferencias del investigador surgidas de la pertenencia a una u otra tradición tribal. En la cuantificación de las dotaciones de las variables, lo que se hace es una traducción entre dos lenguajes: el de la teoría social y el de la estadística. Se pasa desde el lenguaje de la teoría social al lenguaje de la estadística con el fin de utilizar las potencialidades de ésta en el procesamiento de la información. Pero para que esa traducción sea legítima, es obligatorio que la variable pueda ser pensada con una lógica semejante a la del álgebra que se le aplicará. Esto depende de la característica de la variable o de las elecciones sobre el tipo de muestra a utilizar.

Pero antes conviene insistir en el límite de todo estudio léxico. Como ya indicara, es en la enunciación donde el concepto cobra su valor o sentido específico. De ese modo, en la producción de nuestros modelos debemos estar atentos, no solo a los conceptos que lo componen sino al modo en que los relacionamos, cuidando que, en esas relaciones, no se altere el sentido principal de aquello que estamos queriendo comunicarnos o comunicar. Es teniendo en cuenta estos temas, en cuyo detalle sería prematuro entrar ahora, que conviene volver sobre esta cuestión una vez leído el último capítulo del tercer tomo. Ese regreso será de gran utilidad para perfeccionar el trabajo sobre el que ahora estoy dando las primeras indicaciones.

CONCEPTOS Y VARIABLES

Como se dijo, toda la investigación puede ser pensada como una compleja construcción conceptual. En esa medida, las unidades básicas de esas construcciones son los conceptos y sus relaciones. Pero no todos los conceptos cumplen las mismas funciones. En este apartado discutiremos algunas de esas diferencias cuyo conocimiento puede ser de gran utilidad en el momento de hacer el control y apropiación racional de aquel producto de nuestras asociaciones, expresado primero en el diagrama reflujo y luego en la red o mapa conceptual.

La primera distinción importante es la que existe entre “variables” y “atributos”.

Hay conceptos que se refieren a las unidades de observación o interrogación (que en esta etapa son los teóricos o los informantes calificados) o a las unidades de estudio (aquello sobre lo que se pretende conocer algo). Estos son conceptos que se mantienen generalmente constantes durante toda la investigación⁵⁴. Otros, en cambio, son conceptos que forman parte del modelo conceptual que se está construyendo e incluyen un rango de cualidades conjeturalmente atribuidas al objeto.

Los primeros, son conceptos que no varían: nombran “algo” que se quiere estudiar y ese “algo”, se mantiene constante durante toda la investigación⁵⁵. En cambio, los conceptos que forman el modelo conceptual conjetural son variables; porque no incluyen una única cualidad, rasgo o atributo, sino que poseen más de una; y el resultado de la investigación será que el objeto se ubicará en (o será adecuadamente descrito por) una de ellas.

⁵⁴ Como dije en el capítulo primero de esta parte, puede ocurrir que durante la investigación lleguemos a percibir que uno o más rasgos de la unidad de estudio no sean pertinentes y que haya otros que serían de mayor utilidad para comprender nuestro tema. Sin embargo, el objetivo principal de la investigación no es el de encontrar esas diferencias. Por el contrario, el supuesto es que hemos construido adecuadamente nuestras unidades de estudio.

⁵⁵ Si la investigación llevase a cambiar esos conceptos este sería un hallazgo, ya que en el momento de iniciar el trabajo se suponía que esas definiciones se apoyaban en un conocimiento cierto de la unidad de estudio, salvo en relación a lo que se pregunta.

En realidad, si hay una investigación es porque en el objeto es posible encontrar diversas posiciones entre las subclases de las variables (por ejemplo, las “actitudes ante los migrantes” pueden ser “favorables” o “desfavorables”). Si tales variaciones no fueran esperables; si solo fuese posible esperar una, y solo una, “actitud ante los migrantes”; o si conociéramos cuál es la “actitud ante los migrantes”, la investigación no tendría objeto. Lo tiene porque pensamos que llevará a determinar cuál es esa actitud, lo que supone un cambio en nuestro conocimiento: desde conocimiento insuficiente a conocimiento más complejo o acabado. Por ejemplo, si alguien define que “el ser humano es un animal racional”, está articulando una proposición sobre la que no es necesario investigar nada: es un postulado; aceptada esa proposición, nadie que sea irracional será humano y viceversa. Si, en cambio, se formula esa proposición como una hipótesis, abriendo la posibilidad de que no todo humano sea un animal racional, podríamos encontrar un campo abierto a la investigación y “racionalidad del ser humano” sería un concepto al que se le reconocen dos posibles posiciones: la de “ser racional” y la de “no ser racional”. Si se da una variable (esto es, una clase de objetos), lo que se investiga es cuál de sus subclases describe mejor el objeto.

Debido a esa “variación” de los conceptos que son incluidos en la construcción conceptual de una investigación, dichos conceptos llevan el nombre de “variables”. Esas variables pueden presentar diferentes posiciones: a esas posiciones se les llama “valores” (cuando representados numéricamente en un sistema graduado y jerárquico) o atributos. Los valores o atributos son conceptos que se representan una posición en una secuencia o alternativa.

Ahora bien, como toda variable es también (en tanto concepto) una construcción cognitiva, al determinar con qué variables trabajaremos también debemos tener claro cómo construiremos intelectualmente el tipo de cambio atribuido a cada variable. Según sea el modo en que construimos el tipo de cambio atribuido a la variable deberemos utilizar una u otra técnica de medición. Desde esa perspectiva, muchos teóricos indican que las variables pueden ser: 1) continuas y 2) discretas.

Las variables tienen el carácter de “continuas” cuando las posibilidades de variación de sus características significantes o concomitantes (que permitirían organizar subclases) son muy grandes (humanamente infinitas) y entre cada uno de los valores de esa característica **no podemos, no deseamos o no nos parece útil atribuirle alguna solución de continuidad**⁵⁶.

⁵⁶ Cuando son cuantificables, las variables continuas admiten su medición en escalas de intervalo o de razón. El uso de escalas de razón en ciencias sociales no solo es poco útil debido a que no existen conceptos a los que se pueda atribuir esa cualidad de

Una variable que puede ser imaginada como continua es, por ejemplo, “la duración”. Las variables tienen el carácter de “discretas” cuando la variación de sus características significantes o concomitantes **tiene, o queremos, o nos parece útil, atribuirle** alguna solución de continuidad; por lo que entre sus valores se producen discontinuidades⁵⁷. Una variable discreta puede ser, por ejemplo, “la etnia”.

El que una variable aparezca como variable continua o como variable discreta no se debe a cualidades específicas del objeto real (que siempre se mantiene en el horizonte del conocimiento) sino a la manera en que el investigador se dispuso a conceptualizarla. Es importante tener en cuenta esto, para no equivocarse en la lectura de cualquier investigación y para no errar en el manejo de las variables en la propia investigación. Es el investigador el que habrá de decidir si quiere y si se puede trabajar con variables de un nivel o de otro; definiendo entonces el concepto de acuerdo a esa exigencia.

Por ejemplo, si se tiene en cuenta la definición jurídica, la nacionalidad es claramente una variable discreta, medible en el nivel nominal (ya que desde este punto de vista no hay términos medios ni graduaciones: se es alemán o no; y lo mismo ocurre en la definición de cualquier nacionalidad). En cambio, si se tienen en cuenta factores socio-culturales, la nacionalidad puede ser un concepto que se maneje como variable ordinal: ya que desde ese punto de vista se puede decir perfectamente que un extranjero que reside en México es: más, o menos, mexicano, según el grado de aculturación en el que se esté teniendo en cuenta las características definitorias que se tomen en consideración cuando se define “grado de aculturación”.

Cada uno de esos tipos de variable contiene formas de variación, o posiciones en la variación, que son diferentes. En el vocabulario normalmente utilizado, cada una de las subclases de una variable se llama “valor de la variable”. Por ejemplo: en la variable clase social, “alta”, “media”, “baja”, son valores⁵⁸. Volveremos sobre el tema al considerar las opciones de medición.

variación infinita. En realidad, toda suposición de infinito es una suposición metafísica. No hay categoría alguna en el lenguaje que pueda dar cuenta de ella a menos que sea de forma residual: como lo diferente a lo finito. Otro tanto ocurre con el supuesto de un cero absoluto. No hay ninguna clase en la que se pueda predicar un cero absoluto. En realidad, como las clases son producto de la actividad lingüística, todas las clases tienen un cero convencionalmente establecido en el momento en que se instituyó la definición; integrando ciertas cualidades y excluyendo otras. De ser este un argumento acertado, la escala más adecuada a los supuestos desde los que se puede partir en el análisis será la escala de intervalos.

⁵⁷ Las dotaciones de las variables discretas admiten su medición en escalas nominales, ordinales y de intervalo, siempre que la cantidad de unidades atribuya alguna significación a las operaciones estadísticas que se ponen en juego.

⁵⁸ Las variables también suelen ser clasificadas como “cualitativas” o “cuantitativas”. Pero, para ser rigurosos, dicha clasificación no debería utilizarse. A ciencia cierta, no hay variables cuantitativas: por el contrario, las variables designan siempre las cualidades del objeto que se está describiendo o explicando. Todas las variables son, por ello, cualitativas. Y lo que se quiere indicar con los predicados “cualitativo” y “cuantitativo” no es algo referido a las características de las variables sino a la forma

FUNCIÓN DE LOS RASGOS ASOCIADOS

Antes de comenzar, es curioso anotar una paradoja que tiene consecuencias importantes sobre el modo en que el investigador se prepara para la investigación.

Los que llamamos **conceptos claves** lo son debido a que, si no los identificamos, la investigación andaría sin rumbo. Sin embargo, durante el trabajo, **la mayor dificultad relativa no se encuentra en la determinación de cuáles son los conceptos o variables claves; por el contrario, mucho más difícil es construir las mediaciones que permitirá construir la información sobre esas variables.**

Si bien el tratamiento de esas “mediaciones” será retomado y profundizado en el tercer tomo del libro, en el apartado siguiente haré una más o menos larga digresión sobre los mismos. La razón de esta digresión es doble. Por una parte, el proceso asociativo puede ser un momento privilegiado en el reconocimiento de posibles indicios e indicadores. Por el otro, porque es una forma concreta de retomar el tema de la relación entre conocimiento acumulado y nuevo conocimiento desde dos perspectivas que aparecen complementarias luego de distinguir el modo en que operan los indicadores y los indicios. Vamos pues a la cuestión.

INDICADORES E INDICIOS

“Indicadores” e “indicios” son conceptos que poseen un carácter instrumental en el proceso investigativo: cada uno de ellos, expresa una de las posibilidades de producción de información; son conceptos que aluden a “modos de encontrar” aquello que se está buscando. Ambos se producen con miras a un mismo resultado. Pero, en cada uno de ellos, la manera en que se opera la relación entre viejo y nuevo conocimiento es diferente, por lo que vale la pena el considerarlos separadamente.

en que habremos de procesarlas. Por lo que, lo que tienen en mente aquellos que hacen dicha clasificación no puede ser incluido en una clasificación de variables sino en una clasificación de modos de procesamiento de la información relativa a esas variables. En esta perspectiva, de lo que se trata es de diferenciar: a) aquellas variables que pueden ser procesadas utilizando el auxilio de la estadística, de aquellas otras que no pueden ser procesadas con ese auxilio, y b) dentro de las que podrían ser procesadas con el auxilio de la estadística, dicha separación entre variables cuantitativas y cualitativas permite diferenciar distintas rutinas estadísticas, que se diferencian por dos razones básicas: 1) el “nivel de medición” con el que se puede tratar la variable y 2) el tipo de modelo que se tomaría como base en el tratamiento estadístico (por ejemplo, si se puede o no utilizar la curva normal como modelo de comparación). Sin duda, el auxilio de la estadística en el procesamiento de la información es de gran utilidad y permite procesar grandes cantidades de información en muy poco tiempo. Pero no todas las variables pueden – o no todas deberían— ser tratadas cuantitativamente. Sobre este tema vale la pena detenerse debido a la epidemia de cuantificación que invadió por mucho tiempo a las ciencias sociales.

INDICADORES

Si se entiende que la clasificación es parte esencial de la tarea de investigación, uno de los desafíos que debe enfrentar un investigador es el de encontrar señales que le permitan realizar esa tarea. Pero ocurre que, si bien esto se dice fácilmente, ella raramente es simple debido a dos razones:

1. no siempre los rasgos que forman parte de la definición del concepto son captables por los sentidos;
2. si la búsqueda se realiza mediante la interrogación a sujetos, no siempre se puede dar por supuesta una identidad en las definiciones que el investigador tiene del significante que designa al concepto y la que, sobre ese mismo significante, tiene el respondente; y si esto no fuese tenido en cuenta, el investigador incluiría, en una misma clase, objetos o sujetos correspondientes a criterios clasificatorios diferentes. Para solucionar esas dificultades, el investigador debe encontrar aquellas características, definicionales o concomitantes, que al mismo tiempo le permitan: a) efectivizar la clasificación y b) hacerla según criterios uniformes. Tales características definicionales o asociadas se llaman “indicadores”, en tanto *indican* la posibilidad de clasificar algo en cierta clase.

Cuando utiliza el investigador “indicadores”, es porque parte de conceptos claramente definidos y se confía en que esa definición se ajusta a la representación de lo que se está buscando. Dada esa definición, la cuestión es determinar si los objetos o sujetos que se propone estudiar son clasificables, y en qué grado, dentro de las categorías preestablecidas. Para determinar cuáles son los “indicadores” se requiere un cuidadoso trabajo:

- 1) hacer explícita la definición teórica del concepto y sus respectivas características concomitantes.
- 2) encontrar las diferentes dimensiones o campos teóricos incluidos en las definiciones.
- 3) hacer un listado de los principales indicadores que, en cada dimensión, podrían ser aptos para construir la información sobre el concepto.
- 4) seleccionar aquellos indicadores que sean más confiables, dentro de los que están al alcance del investigador.

Como puede notarse, la búsqueda mediante indicadores supone el ejercicio de un conocimiento preexistente tanto del concepto como de sus indicadores, que pueden ser rasgos definicionales o

asociados⁵⁹. La novedad que puede surgir mediante el uso de indicadores es de dos tipos: 1) saber qué objetos o sujetos están incluidos en esa clasificación y 2) saber si esa clasificación describe o no al universo que se está estudiando.

INDICIOS

El indicio es, posiblemente, el método más frecuentemente utilizado por los investigadores que utilizan técnicas no estructuradas. Sin embargo, su tratamiento es menos frecuente en los textos dedicados a las metodologías y técnicas de investigación. Esto es una grave falencia; pues, pensar en los indicios nos permite pensar en el modo típico de operar de un investigador en este tipo de investigaciones.

Debido a esta importancia y a aquella ausencia, antes de pensar en sus características, vale la pena leer pasajes en que se cuentan aventuras de investigadores que utilizan este tipo de instrumento. Dichos pasajes nos permitirán ver el modo en que los “indicios” son utilizados, para luego extraer una definición del concepto y una determinación del modo en que opera el viejo conocimiento en su uso.

El primero de esos textos corresponde a la imagen del “rastreador” tal como la retrató Domingo Faustino Sarmiento:

El rastreador es un personaje grave, circunspecto, cuyas aseveraciones hacían fe en los tribunales inferiores. La conciencia del saber que posee, le da cierta dignidad reservada y misteriosa. Todos lo tratan con consideración: el pobre, porque puede hacerle mal, calumniándolo o denunciándolo; el propietario, porque su testimonio puede faltarle. Un robo se ha ejecutado durante la noche; no bien se nota, corren a busca una pisada del ladrón, y, encontrada, se cubre con algo para que el viento no la disipe. Se llama enseguida al rastreador, que ve el rastro, y lo sigue sin mirar sino de tarde en tarde el suelo, como si sus ojos vieran de relieve esta pisada que para otro es imperceptible. Sigue el curso de las calles, atraviesa los huertos, entra en una casa y, señalando un hombre que encuentra, dice fríamente: -“¡Este es!” El delito está probado y raro es el delincuente que resiste a la acusación. Para él, más que para el juez, la deposición del rastreador es la evidencia misma; negarla sería ridículo, absurdo. Se somete, pues, a este testigo, que considera como el dedo de Dios que lo señala. Yo mismo he conocido a Calíbar, que ha ejercido en una provincia su oficio durante cuarenta años consecutivos. Tiene ahora cerca de ochenta años; encorvado por la edad, conserva sin embargo, un aspecto venerable y lleno de dignidad. Cuando le hablan de su reputación fabulosa, contesta: - “Ya no valgo nada, ahí están los niños”; los niños son sus hijos, que han aprendido en la escuela de tan famosos maestro. Se cuenta de él, que durante un viaje a Buenos Aires, le robaron una vez su montura de gala. Su mujer tapó el rastro con una artesa. Dos meses después Calíbar regresó, vio el rastro ya borrado e imperceptible para otros ojos, y no se habló más del caso. Año y medio después, Calíbar marchaba cabizbajo por una calle de los suburbios, entra en una casa, y encuentra su montura

⁵⁹ El uso de indicadores es muy frecuente cuando se utilizan fuentes estructuradas. Pero perfectamente puede formar parte de una investigación con fuentes no estructuradas en los casos en que las categorías estén claramente definidas y no se prevea la existencia de códigos alternativos.

ennegrecida ya, y casi inutilizada por el uso. ¡Había encontrado el rastro de su raptor después de dos años! En el año 1930, un reo condenado a muerte se había escapado de la cárcel. Calibar fue encargado de buscarlo. El infeliz, previendo que sería rastreado, había tomado todas las precauciones que la imagen del cadalso le sugirió. ¡Precauciones inútiles! Acaso sólo sirvieron para perderle; porque, comprometido Calibar en su reputación, el amor propio ofendido le hizo desempeñar con calor una tarea que perdía a un hombre, pero que probaba su maravillosa vista. El prófugo aprovechaba todas las desigualdades del suelo para no dejar huellas; cuerdas enteras había marchado pisando con la punta del pie; trepábase enseguida a las murallas bajas, cruzaba un sitio, y volvía para atrás. Calibar le seguía sin perder la pista; si le sucedía momentáneamente extraviarse, al hallarla de nuevo exclamaba: - “¿Dónde te mías-dir!” Al fin llegó a una acequia de agua en los suburbios, cuya corriente había seguido aquél rastreador... ¡Inútil! Calibar iba por las orillas, sin inquietud, sin vacilar. Al fin se detiene, examina unas hierbas, y dice: - “Por aquí ha salido; no hay rastros, ¡pero esas gotas de agua en los pastos lo indican!” Entrando en una viña, Calibar reconoce las tapias que la rodeaban, y dijo: - “Adentro está!”. La partida de soldados se cansó de buscar, y volvió a dar cuenta de la inutilidad de las pesquisas. - “No ha salido”, fue la breve respuesta, que, sin moverse, sin proceder a nuevo examen, dio el rastreador. No había salido, en efecto, y al día siguiente fue ejecutado. En 1830, algunos presos políticos intentaban una evasión: todo estaba preparado, los auxiliares de afuera prevenidos; en el momento de efectuarla uno dijo: - “¿Y Calibar?” - “¡Cierto!” Contestaron los otros, anonadados, aterrados. - “¡Calibar!” Sus familiares pudieron conseguir de Calibar que estuviese enfermo cuatro días desde la evasión, y así pudo efectuarse sin inconveniente.

También en la literatura universal hay reminiscencias de artes parecidas. Los textos de Conan Doyle son ricos en ese tipo de formas de descubrimiento. Transcribo un pasaje de uno de sus textos famosos para pensar, más adelante, sobre este tipo de trabajo. Cuenta Watson que:

Viendo que Holmes estaba demasiado absorbido en sus pensamientos para conversar, aparté bruscamente el papel en blanco y, apoyándome en mi silla, me puse a pensar distraídamente. De repente, la voz de mi compañero irrumpió en mis pensamientos.

“-Tiene razón, Watson -dijo. Parece una forma muy absurda de solucionar un conflicto.

¡De lo más absurda! -exclamé y, cayendo de pronto en la cuenta de que se acababa de hacer eco del más íntimo pensamiento de mi espíritu, me incorporé de un salto en mi silla y me quedé mirándole con atónita sorpresa.

-¿Qué es esto, Holmes? -grité-. Es más de lo que habría imaginado jamás.

Se rió de buen grado de mi perplejidad.

-Recordará -dijo-, que hace poco tiempo, cuando le leí aquel pasaje de uno de los ensayos de Poe en el que un razonador atento sigue los pensamientos no expresados de su compañero, se sintió inclinado a tratar el asunto como un mero tour-de-force del autor. Al comentar yo que tenía el hábito constante de hacer lo mismo, usted dio muestras de incredulidad.

-¡Oh, no!

—Quizá no con palabras, mi querido Watson, pero desde luego sí con su entrecejo. Así que al verle tirar el periódico y ensimismarse en un hilo de pensamientos, me he sentido muy feliz de tener la oportunidad de ir siguiendo éste y por fin de interrumpirlo, para demostrarle que había estado en contacto con usted.

Pero yo estaba muy lejos de quedar satisfecho.

—En el ejemplo que usted me leyó —dije—, el razonador llegó a sus conclusiones a partir de las acciones del hombre al que observaba. Si no recuerdo mal, tropezó y cayó sobre un montón de piedras, levantó la vista hacia las estrellas, y así sucesivamente. Pero yo he estado sentado quieto en mi silla, así que, ¿qué pistas he podido darle?

—Es usted injusto consigo mismo. Las facciones le son dadas al hombre como el medio que le permite expresar sus emociones, y las suyas le son leales servidoras.

—¿Está tratando de decirme que ha seguido el hilo de mi pensamiento a través de mis facciones?

—Sus facciones, y sobre todo sus ojos. Quizá ni usted mismo recuerde cómo se ha iniciado su ensueño.

—Pues no.

—Yo se lo diré. Después de tirar su periódico, que ha sido el movimiento que ha atraído mi atención hacia usted, ha permanecido medio minuto sentado totalmente inexpresivo. Luego su mirada se ha clavado en el retrato del general Gordon, al que acaba de cambiar el marco, y he visto, por la alteración de su rostro, que se había iniciado en su mente un hilo de pensamiento. Pero no le ha llevado demasiado lejos. Su mirada se ha desviado enseguida hacia el retrato sin marco de Henry Ward Becher situado encima de sus libros. Luego ha elevado la vista hacia la pared, y desde luego quedaba patente lo que eso significaba. Estaba usted pensando que si le pusiera un marco al retrato, cubriría el espacio vacío y al mismo tiempo haría buen contrapunto con el de Gordon.

—¡Me has seguido fantásticamente! —exclamé.

—Hasta aquí era difícil perderse. Pero acto seguido sus pensamientos han vuelto a Becher, y le ha estado mirando con insistencia, como si estuviera estudiando al personaje por sus rasgos. Luego sus ojos se han desarrugado, aunque ha continuado mirando hacia él, con expresión pensativa. Estaba rememorando los incidentes de la vida de Becher. Me he dado perfecta cuenta de que no ha podido hacer eso sin evocar la misión que realizó a favor del Norte durante la guerra civil, ya que recuerdo que había expresado su apasionada indignación por la forma en que fue recibido por los más turbulentos de los nuestros. Eran tan hondos sus sentimientos al respecto, que sabía que no podía pensar en Becher sin pensar también en ello. Cuando un momento después he observado que su mirada se desviaba del cuadro, he sospechado que su mente se había centrado en la guerra civil, y al repasar en sus labios apretados, sus ojos centelleantes y sus puños cerrados, he quedado convencido de que en efecto estaba pensando en la valentía que ambos bandos demostraron en aquella lucha desesperada. Pero una vez más su rostro se ha entristecido, y a meneado la cabeza. Estaba meditando sobre el sufrimiento, el horror y el inútil sacrificio de tantas vidas. Su mano se ha deslizado hacia su antigua herida y ha aflorado una sonrisa a sus labios, lo que me ha hecho comprender que le había asaltado la idea de lo ridículo que es este método de solucionar asuntos internacionales. Al llegar a ese punto he manifestado que estaba de acuerdo con usted en lo absurdo de la cosa, y he tenido la satisfacción de comprobar que todas mis deducciones eran correctas.

—¡Perfecto! —dije—. Y ahora que ya me lo ha explicado, confieso que estoy tan atónito como antes (Conan Doyle 1987).

Al incorporar estas citas, no traigo a la consideración del lector algo que sea absolutamente novedoso. Carlo Ginzburg (1983) escribió, hace más de una década, un artículo titulado “Señales: Raíces de un paradigma indiciario”. En él muestra cómo, partiendo del interés por encontrar rastros que permitiesen adjudicar las obras de arte a sus verdaderos autores, el italiano Carlo Morelli propuso un método basado en la búsqueda de indicios no usualmente tenidos en cuenta. Encontrar esos indicios le permitía identificar la autoría de aquellas obras de arte que no se sabía a quién atribuir o de las cuales se sospechaba que eran falsificaciones. Guinzburg comenzó así un recorrido en el que relaciona, con inteligencia, las antiquísimas actividades de los cazadores —tratando de interpretar huellas efímeras y tenues, para encontrar a sus presas— con la búsqueda de síntomas —en las curas de las almas o de los cuerpos—, con las cuidadosas codificaciones del saber adivinatorio y con muchas otras formas del saber práctico⁶⁰. Pensemos ahora en lo que nos enseñan los textos expuestos más arriba.

El problema que debe resolver un rastreador es diferente al descrito en el caso de los “indicadores”. No se trata de clasificar algo dentro de categorías preestablecidas. Por el contrario, se trata de determinar **la clase** a la que corresponde un rasgo encontrado en un texto, sea éste una pintura, un cuerpo humano, un testimonio o un camino.

Los indicios se distinguen de los indicadores en algo fundamental. El investigador que utiliza indicadores conoce el “todo” (esto es, la categoría) y utiliza esos indicadores para ver si ese todo existe o no (o en qué grado existe) allí donde se lo está buscando. En los casos que acabo de relatar, el todo no existe en la mente del observador en forma definida y conciente. Lo que conforma dicha totalidad es justamente el misterio que debe descubrir. **Es el descubrimiento de indicios lo que le permite esa reconstrucción mediante la producción sucesivas conjeturas.** Lo único que el “sabueso” posee son rastros, indicios ⁶¹ y alguna capacidad para compararlos, clasificarlos y sacar conclusiones de ese trabajo. Se trata entonces de ver cómo es que se produce ese camino que lleva desde las partes (potenciales en un primer momento) al todo, que se constituirá en el momento del descubrimiento.

⁶⁰ Sobre el indicio en la medicina, ver: Foucault 1981.

⁶¹ Si bien muchos intérpretes de Pierce han unificado el concepto de indicios y el de analogías, creo que su operatoria es diferente, por lo cual es conveniente separarlas analíticamente aun cuando trabajen juntas en el acto de la investigación.

Holmes dice y repite a su compañero que el secreto de su arte es el de prestar atención a los detalles. Sarmiento, por su parte, al terminar su retrato del rastreador se pregunta: “¿Qué misterio es éste del rastreador? ¿Qué poder microscópico se desenvuelve en el órgano de la vista de estos hombres?” En ambos casos, lo que se destaca en esos textos es la capacidad para percibir el detalle, la disposición a estar atento al detalle. Es tal disposición la que permite discriminar cada detalle dentro del conjunto innumerable de informaciones que provee cualquier acontecimiento. Pero ¿qué importancia tendría un detalle si el ojo experto no pudiese relacionarlo con la totalidad mayor que aparece en su memoria en el momento en que el detalle le parece significativo? ⁶².

El indicio no tiene esa calidad por sí mismo. Si tal fuese el caso, todos podríamos detectarlo. Cuando el investigador convierte “un detalle” en “un indicio” es porque ese rasgo fue abstraído del contexto —en el que se encuentra en el momento de la observación— y conjeturalmente relacionado con otras totalidades conocidas en experiencias anteriores. Para que un indicio sea tal, el observador es un experto que moviliza todos sus conocimientos previos. Apoyado en ese tesoro de conocimientos acumulados puede relacionar lo que ve con una imagen global. Es mediante esa relación que, para él, el rastro es visible y se convierte en indicio.

En algún caso se podría hablar de la agudeza perceptiva innata de esos seres. Pero ¿de qué serviría esa agudeza perceptiva si, en sus cerebros y en sus cuerpos, no existiese una memorización de abundantísimos ejemplos de fenómenos o situaciones que le pueden servir de apoyo para descifrar lo que está viendo en el momento de la investigación? ¿es posible pensar que esos conocimientos nada tienen que ver con sus capacidades de descubrir lo oculto a partir de rastros que para la mayor parte de la gente son invisibles o insignificantes? Aquí vuelve a cobrar importancia lo dicho sobre el carácter activo del conocimiento y sobre el papel del conocimiento acumulado en la producción de nuevos conocimientos⁶³. Nada de lo que construimos como mensaje es una totalidad de informaciones sino una serie de indicios que nos permiten, sobre la base del conocimiento preexistente, reconstruir los que aparece en ese mensaje. Los mensajes son, por ello, un bagaje de indicios que requieren de un intérprete cuyos

⁶² En otro texto se produce una escena similar: ¿Cómo diablos dedujo eso?— Pregunté. Era más fácil saberlo que explicar cómo lo sabía. Si le pidiera que demostrara que dos más dos son cuatro, se vería en serias dificultades, y, sin embargo, está usted seguro del hecho. Incluso al otro lado de la calle pude ver una gran ancla azul tatuada en la mano del hombre. Eso indicaba el mar. Tenía porte militar, sin embargo, y patillas cortadas a la longitud reglamentaria. Teníamos, pues, a un infante de marina. Era un hombre con cierta dosis de infatuación, y con cierto aire de mando. Habrá usted observado su modo de llevar la cabeza erguida y de blandir el bastón. Un hombre seguro de sí mismo, respetable, de mediana edad, a juzgar por su cara...Hechos todos que me llevaron a creer que había sido sargento.

⁶³ Se retoma y amplía este tema en el capítulo cuarto del próximo tomo.

conocimientos le facultan producir sobre esos indicios una cierta representación. ¿Cuál es el tipo de conocimiento que permite detectar “indicios”? Pocos podrían atreverse a opinar que los antiguos cazadores, los rastreadores o Holmes no han acumulado conocimientos. En todos los casos, estos personajes han tenido la capacidad de ir almacenando representaciones. Pero aún ese almacenamiento sería inservible si no fuesen capaces de hacerlos trabajar, audaz e inteligentemente, en la producción de sucesivas conjeturas. Mientras más variado y completo sea el bagaje de representaciones, es más probable que en ellos encuentren analogías que le sugieran pistas interpretativas. Mientras menos erudito y más creativo sea el uso de esos conocimientos, mayor será su capacidad de generar esas conjeturas e ir produciendo ensayos y errores que le permitan afinar su primera representación. Esas figuras son paradigmáticas para el aprendizaje de nuestro oficio y nos alejan de toda creencia en el conocimiento como suma de saberes que solo sirven para ser repetidos.

En los primeros momentos el indicio no es certeza. Los indicios, como cualquier aspecto de lo real conocido, puede formar parte de totalidades diversas. En algunos casos, el indicio puede ser muy claro; en otras, puede serlo mucho menos, en tanto puede pertenecer a muy distintas totalidades. Es entonces cuando el trabajo de ensimismamiento del investigador y su apasionada búsqueda de nuevos indicios tiene como propósito ir recortando las totalidades posibles. Con papel y lápiz o sin ellos, el investigador sigue el método propuesto por los inductivistas. Método que permite sucesivas comparaciones. Pero lo hace a partir de un profundo conocimiento de los temas relativos a su investigación. Justamente los chascos de los investigadores policiales de la Scotland Yard —que Doyle se divierte en mostrar— surgen de la ignorancia, que los incapacita para detectar rasgos que para Holmes, son evidentes⁶⁴.

Podría decirse que toda la vida de los rastreadores ha sido una permanente acumulación de saberes que le permitirán ejercer tal capacidad de percibir, relacionar, buscar nuevos rastros, volver a percibir, volver a comparar; y, en cada caso, ir construyendo conclusiones parciales; que van poco a poco acercándose a las formas del objeto buscado; o, en todo caso, a bordear el objeto no conocido hasta adquirir la capacidad de designarlo; es decir, de producir su concepto.

⁶⁴ Esos policías utilizaban los indicadores aprendidos sin considerar que también el probable asesino conocía esos indicadores y podía, por ende, crear con su manipulación pistas falsas. Holmes los ignoraba y procuraba indicios, cuya manipulación es mucho menos probable, pues son muchos y la mayoría permanecen inconcientes para una persona normal, pues forman parte de lo que son.

LO COMÚN Y LO DIVERSO

Lo que por ahora conviene enfatizar es que, pese a que el proceso de producción de conocimientos es diferente, en el uso de indicadores e indicios se utiliza el conocimiento anterior como vía y estímulo para arribar a nuevos conocimientos. Sin embargo, en el caso de los indicadores, el conocimiento anterior está fijado en la definición del concepto. En cambio, en el indicio, el conocimiento anterior no es una unidad homogénea sino un caudal amplio y diverso, tácito pero en condiciones de ser activado, en el universo de saberes del investigador, capacitando la percepción. Mientras menos amplia sea la diversidad de conocimientos en potencia que tenga el investigador menor será su capacidad de ver un detalle, establecer analogías y darles significado en el interior de su búsqueda. Es aquí que aparece algo que seguiré mostrando y sobre el que sacaré conclusiones más adelante: el conocimiento anterior que se pone en movimiento en la investigación no debe ser pensable como una unidad uniformizada en el interior de un único cuerpo teórico. Por el contrario, es una cantidad de nociones de fuentes diversas. La creación se relaciona con esa diversidad. Y el examen exhaustivo de los propios conocimientos es un paso indispensable (junto con la indispensable autorización para utilizarlos). Muchos de los conceptos que aparezcan en el diagrama de flujo debemos contemplarlos desde esta posibilidad: quizá no digan nada; pero, en caso contrario, nos abren campos desde los que establecer relaciones de analogía que facilitarán posteriores descubrimientos.

LA BÚSQUEDA DE RELACIONES

Así como una tarea exigida para el control racional de nuestro conocimiento es la de examinar cada uno de los conceptos, también lo es pensar en su producción y en la reconstrucción de sus relaciones. En este apartado próximo comienzo la tarea de examinar algunos modos de razonamiento que pueden ser incorporados en el análisis de sus relaciones.

DEDUCCIÓN, INDUCCIÓN Y ANALOGÍA

Los indicadores son producto de la deducción a partir del conocimiento de las características definicionales y asociadas a un concepto. La posterior relación entre ese concepto y otros (o entre un indicio y otro) requiere de ciertos modos de razonar. Una vez captado un concepto, un indicio o un indicador probable, el investigador va conectando ese concepto, ese indicio o indicador con otros mediante alguna forma de razonamiento⁶⁵. Desde la perspectiva del tema

⁶⁵ Por supuesto, estos modos de razonar serán nuevamente utilizados en el análisis de las fuentes y en la construcción de nuestras tipologías finales. Esto no es raro, pues la investigación debería ser pensada como una espiral, en la que siempre se está

que estamos encarando, importa ver cómo, en esos modos de razonar, se relacionan viejo y nuevo conocimiento.

Muchos teóricos denominan métodos a esas formas del razonamiento. Creo que esa denominación no es la más adecuada ya que no constituyen estrategias, en el sentido preciso de la palabra, como si lo son los métodos. Por el contrario, no creo que ninguno de los métodos pueda prescindir de todas y cada uno de esos modos de razonar; por lo que prefiero llamarlas técnicas del razonamiento y no métodos. Es sobre esas técnicas que reflexionaré en los próximos apartados.

LA DEDUCCIÓN

Es quizá la técnica de razonamiento más divulgada. Recuerdo su formato clásico.

En el caso bien conocido del silogismo:

Todos los seres humanos son mortales

Rosa es un ser humano.

Estamos ante la presencia de dos enunciados y de ambos se puede deducir un tercero:

Rosa es mortal

En el procedimiento deductivo se parte de determinados enunciados que expresan verdades aceptadas o conjeturas. La verdad o aceptabilidad de las premisas es lo que asegura que las conclusiones tengan las mismas características de verdad o aceptabilidad. Esto habilita, por una parte, para obtener conocimientos a partir de los que ya se disponen y, por otra, hace factible la confirmación de la veracidad de ciertas afirmaciones, mediante su puesta en relación con premisas que se creen verdaderas.

Debe notarse sin embargo que, como en la premisa principal está incluido todo lo que luego será expresado en las conclusiones, a ciencia cierta, en la deducción no hay novedad cognitiva en general, sino novedad para la conciencia del investigador: deducción mediante, el investigador toma conciencia de los contenidos, previamente no concientes, de sus conocimientos previos.

Sin embargo, un examen más profundo de los procesos deductivos puestos en práctica por los científicos puede darnos otros aportes para la búsqueda emprendida. Como muy claramente lo plantea Klimosky, la actividad de los científicos que trabajan con el método hipotético deductivo

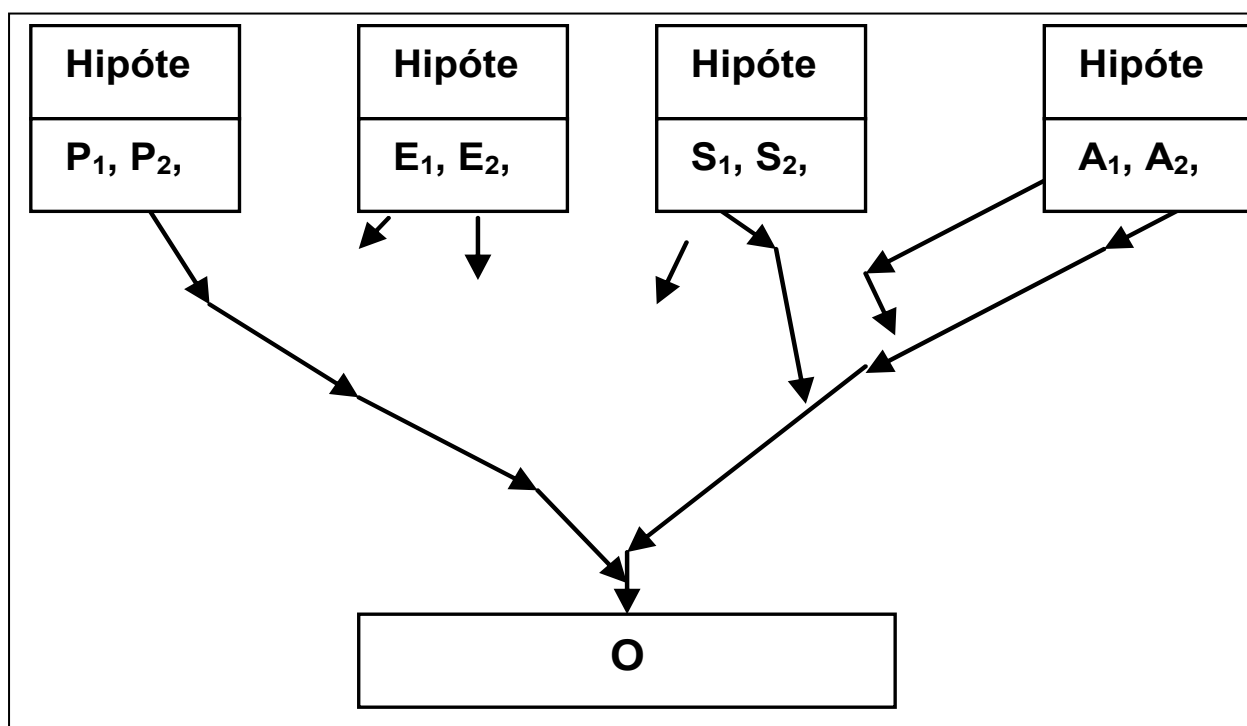
produciendo conocimiento.

está lejos de ser descrita adecuadamente mediante ese esquema simple del razonamiento deductivo; y es por eso que su productividad es mucho mayor que la que habilitaría este procedimiento simplificado. Examinar lo que el autor manifiesta al respecto puede darnos nuevas pistas respecto al modo en que se establece, en el método hipotético deductivo (y en cualquier proceso de investigación), la relación entre viejo y nuevo conocimiento.

Comenzando con la discusión sobre “el método hipotético deductivo en versión compleja” Klimosky (1995) afirma:

...toda teoría emplea palabras o conceptos presupuestos que provienen de teorías y disciplinas anteriores, y cuyo sentido se acepta como conocido e introducido por ellas. (...) Llamaremos “teorías presupuestas” a todas aquellas que, por razones de vocabulario o por necesidades de la deducción a partir de las hipótesis fundamentales de la teoría específica en estudio, intervienen en la contrastación o desarrollo de esta última.

Para mostrar esquemáticamente el tipo de relación que se establece entre las diferentes hipótesis en el proceso de investigación, Klimosky desarrolla un esquema de gran utilidad que transcribo a continuación.



Refiriéndose a ese conjunto de hipótesis, Klimosky agrega:

En algunos casos, si nos remontamos jerárquicamente hasta su punto de partida, este cuerpo de hipótesis puede involucrar una parte considerable de todo el conocimiento científico disponible. Esto daría razón, en cierto modo, al llamado criterio holístico, según el cual toda aseveración científica compromete, si no a todo el conocimiento humano, a buena parte del mismo (1995: 215).

El gran mérito de ese enorme pensador es que, si bien sigue participando de la creencia en que el método hipotético deductivo es el formato básico de todo conocimiento científico, su inteligencia le permite llegar a los límites mismos de las posibilidades de ese abordaje. Al hacer las afirmaciones que desarrolla en los capítulos 13 y 14 de la obra que estoy citando, la preocupación de Klimosky es mostrar la insuficiencia de lo que él llama método hipotético deductivo en su versión simple. Las preguntas que Klimosky se plantea son las siguientes: 1) ¿cuándo una teoría es definitivamente refutada por alguna consecuencia observacional?; y 2) en el caso en que se la considere efectivamente refutada: ¿qué es lo que ha sido refutada, la teoría en sí misma o algunas de las hipótesis provenientes de las teorías presupuestas, que son muchas y están incluidas aun en cada una de las tecnologías puestas en práctica? Los capítulos 13 y 14 son una cuidadosa revisión de las diferentes fuentes de error posibles y los modos en que los científicos recurren a distintos auxiliares teóricos (como, por ejemplo, las hipótesis *ad hoc*) como forma de explicar la falla experimental de la hipótesis. Estas últimas hipótesis, que surgen de la propia actividad creadora de los científicos y que fuera vilipendiada por Popper, son rescatadas por Klimosky como una vía posible para continuar con las investigaciones. Exhorto a que el lector vaya a ese texto —ejemplar por su claridad y agudeza de razonamiento— y llegue a ver cómo Klimosky se introduce esa complejidad casi infinita de los procesos de refutación. Es muy interesante ver cómo, junto a Khun y a Lakatos, llega a concluir que **más que por refutación, las teorías se abandonan simplemente por el cansancio de los científicos que comparten un campo disciplinario**. Ese cansancio ante la necesidad renovada de producir “parches”, y no la refutación en un experimento crucial, es lo que los lleva a replantear todo el campo de supuestos desde los que anteriormente se partía. Cuando alguno de ellos hace ese abandono con algún éxito, es muy probable que cuente con múltiples adeptos.

...sofisticada o compleja, caracterizada por la estrategia conservadora, y a la que Popper parece adherir con más entusiasmo en otros fragmentos. En la versión simple se supone que una teoría científica es un conjunto de hipótesis que puede ser comparada, mediante relaciones deductivas, con lo que muestra la base empírica. Si no hay concordancia, la teoría queda descartada y no volverá a ingresar al ámbito científico. Ello provoca, a lo largo de la historia de la ciencia, el abandono continuo de teorías equivocadas y tal sería la clave del concepto de progreso científico. Cuando no se produce la refutación, la teoría queda corroborada y ello permite que se la mantenga y emplee, en forma provisoria, hasta que otras contrastaciones acaben por refutarla y deba ser abandonada. Por el contrario, el método hipotético deductivo en versión compleja concibe a una teoría científica como formando parte, según el contexto y las circunstancias, de una red de hipótesis vinculadas con el material de trabajo, con teorías presupuestas y con observaciones que pueden ponerse en duda y ser responsables de las refutaciones. La estrategia conservadora característica de esta versión del método aconseja en tal caso examinar las distintas hipótesis y observaciones presentes a la hora de contrastar o emplear la teoría que presenta dificultades, lo cual provoca un peculiar tipo de investigación en busca de premisas "culpables".

Esto nos advierte que una teoría no se abandona en sí misma porque presenta refutaciones, ya que la responsabilidad podría recaer sobre hipótesis ajenas a ella o sobre las observaciones; y también que una teoría descartada en cierto momento puede volver a ser aceptada por la comunidad científica si se ponen en tela de juicio los datos que han servido para refutarla o las hipótesis auxiliares que han intervenido en la refutación. El cambio de teoría no es aquí un accidente abrupto como en el caso de la versión simple, en que una mera refutación anula el valor de una teoría, sino un proceso más complicado, que incluye componentes sociológicos. La comunidad científica puede sentirse fastidiada o insatisfecha por las repetidas anomalías que produce el uso de una teoría y por los continuos cambios de hipótesis auxiliares a que tal situación obliga. Entonces, por cansancio o por sensación de escándalo, se adopta una nueva teoría, de mayor eficacia explicativa y predictiva, y que por tanto no presenta las dificultades de la anterior. Nótese que, de cualquier manera, la experiencia conserva su papel de agente de cambio en la historia de la ciencia. Volveremos sobre el tema al discutir la posición de algunos de los llamados "nuevos epistemólogos", como Kuhn y Lakatos, y nuestro análisis servirá para discutir y reforzar parcial o totalmente, ese punto de vista.

Para nuestros desarrollos posteriores, una de las principales consecuencias de los comentarios extraídos de la exposición de Klimosky es que, en el método hipotético deductivo, el proceso de conocimiento no solo comienza y se basa en el conocimiento acumulado, sino que **ese conocimiento en el que se basa no es homogéneo ni proviene de una única fuente**. Por el contrario, **encuentra sus raíces en una multiplicidad muy grande de fuentes de muy diverso orden**. Por lo tanto, la relación entre viejo y nuevo conocimiento debe ser repensada como la relación entre una plural diversidad de conocimientos preexistentes.

Desde la preocupación refutacionista, esa diversidad de fuentes puede ser la ocasión para detectar los culpables de la refutación o de la posibilidad de una corroboración espuria. Pero también es posible pensar que en la aceptación de esa diversidad es que pueden encontrarse los secretos del pensamiento creativo. Esto es lo retomaremos más adelante.

LA INDUCCIÓN

El razonamiento inductivo parte de la observación de los fenómenos singulares y se apoya en ella para construir afirmaciones generales, en las que se incluyen las características comunes a los objetos observados. Su punto de partida es una serie de observaciones de casos individuales. Luego el induccionista establece una comparación entre esas observaciones y, si concluye que entre esos casos hay alguna comunidad, tales elementos se incluyen en una misma clase (Black 1984).

Cuando en dicha clase se agrupan elementos que comparten rasgos comunes, lo que se obtiene es un concepto. Cuando lo que se agrupa en esa clase son relaciones entre fenómenos, esa clase será llamada una ley. Las leyes pueden ser deterministas —cuando se confía en que la inducción

ha cubierto todos los casos posibles⁶⁶ —o probabilística⁶⁷— cuando no se cree haber cubierto todos los casos y existe una posibilidad de que aparezcan casos que no se ajusten a la ley.

En síntesis, en el método inductivo, el proceso de conocimiento va desde una acumulación de observaciones sobre casos individuales hacia la formulación de un concepto o una ley⁶⁸. Un caso de razonamiento inductivo sería el siguiente: si las observaciones **a, b, c, d, e, ... n**, de la población **Ñ**, contienen el rasgo **Q**, podremos afirmar que todas las **Ñ** son **Q**⁶⁹.

En su sentido más estricto, el inductivismo es postulado por epistemologías de corte empirista, en las que se supone que la percepción es en conducto neutro que lleva las imágenes de lo real al pensamiento⁷⁰. Puestas así las cosas, el **conocimiento preexistente** será valorado de dos maneras:

- 1) hace innecesaria la investigación, ya que no vale la pena investigar lo que ya ha sido conceptualizado, o
- 2) es una fuente de prejuicios que deben ser aniquilados para permitir una correcta percepción de los hechos.

⁶⁶ Presupuesto de dudoso apoyo, ya que desde nuestras capacidades humanas el mundo aparece como infinito.

⁶⁷ Aunque no en sentido estadístico, pues normalmente no se conoce el universo dentro del cual calcular las probabilidades.

⁶⁸ Desde esa perspectiva, las pruebas lógicas no constituyen el principal criterio de validez; lo que valida los conceptos y la ley es la serie de observaciones en las que se apoyan, mientras que todos aquellos criterios que permitirían evitar construcciones espurias cumplen un papel subordinado en el proceso de descubrimiento. Por lo que la discusión principal se refiere a cuántas deben ser las observaciones coincidentes para llegar a formular una ley que sea cierta o, al menos, probablemente cierta. El inductivismo constituye su reinado en la comprobación de hechos. Y ese será el flanco que atacará en forma casi exclusiva la crítica popperiana. Según él, la inducción es incapaz, por un lado, de producir generalizaciones indudablemente universales y, por el otro, de probar la veracidad de una proposición también universal (Miller 1995: 114-130). Ambos límites tienen un origen común: mediante la inducción es imposible saber con certeza que no hay posibilidades de que en próximas observaciones no aparezca un caso que no confirme la ley. Dada esa imposibilidad, la verificación es un proceso inagotable; por lo que, para evitar esa traba a la construcción de un conocimiento cierto, Popper propuso su conocido método de la falsación: es cierto que ni diez ni cien verificaciones alcanzan para probar definitivamente la verdad de una proposición universal; por el contrario, basta una sola refutación para demostrar su falsedad. Por ello, el camino más rápido y efectivo es el de investigar hipótesis contradictorias con la que se está corroborando. Resumiendo esa idea Popper (1991: 46) dice: *“...pienso... que las teorías científicas no son el resumen de observaciones, sino que son invenciones, conjeturas, valientemente expuestas a juicio, que han de ser eliminadas si se demuestra que están en desacuerdo con las observaciones, con las observaciones que no sean de carácter accidental sino como regla, tomadas con la intención explícita de comprobar una teoría, obteniendo, si fuera posible, una refutación definitiva.”*

⁶⁹ Durante un año, nos situamos en la entrada de varios conciertos de Rock, observamos el largo del cabello de los fanáticos que entran al lugar y anotamos cuántos de los que entran llevan el cabello largo y cuántos no; al cabo de un tiempo confrontamos la serie de nuestras observaciones. Si hubiésemos encontrado que: los jóvenes a, b, c, e, f, etc. etc. (esto es, la gran mayoría de los jóvenes) llevan el cabellos largo, podríamos inducir que: “Todos los rockeros usan el cabello largo”.

⁷⁰ Por su parte, la simple inducción es un proceso de construcción conceptual que ignora sus propias determinaciones, por lo que termina construyendo edificios teóricos incapaces de dar cuenta de sus propios supuestos, prejuicios y limitaciones perceptivas. Un inductivista es un deductivista ingenuo, que ignora que en el momento de encontrarse con la realidad, lo que hizo fue tamizarla con sus grillas conceptuales, en un movimiento que fue del ojo a la cosa y no de la cosa al ojo, como él cree.

Desde esa perspectiva, el conocimiento aparece como un puro proceso de creación desde lo real. Por lo que, dado que las clases no son preexistentes sino, por el contrario, son un producto de la actividad cognitiva, su aparición siempre constituye una novedad. Sin embargo, ¿cómo pensar **Q**, en el ejemplo antes mencionado?

Todo el segundo capítulo del primer tomo tuvo el propósito de mostrar el carácter construido de los conocimiento y así eludir —entre uno de los fantasmas que asolaron largo tiempo la teorías del conocimiento— al fantasma del empirismo. Con ese propósito, sostuve dos tesis que se contraponen con cualquier concepción inductivista de cuño empirista. La primera de ellas fue postular la ausencia de una inicial “página en blanco” y la otra, el de la imposibilidad de pensar un camino cognitivo que pueda ser asimilado al elementalismo. Ahora bien, si lo dicho es cierto, **Q** es un concepto; que puede ser: a) un elemento de la designación de otro concepto o b) parte de las características asociadas a un concepto, que ahora es convertida en parte de la designación de un nuevo concepto. En ese sentido, la novedad conceptual aportada por la inducción es el efecto de la clasificación o reclasificación y no una emanación de lo real⁷¹.

Por otra parte, cada “significante” cobra sentido en el interior de una “cadena de significantes”. Por eso, es imposible pensar en “Aconcagua” (o en cualquier otro significante) sin pensar inmediatamente en una “montaña”; o pensar en María sin pensar en un ser humano de “sexo femenino”, etc. etc. Pero, mucho más aun, es imposible pensar en “Aconcagua” sin incluir también las mitologías existentes en torno a los significados de su altura, o a los de la cordillera a la que pertenece; y tampoco es posible pensar en “María” sin incluir ese nombre en una historia religiosa; y en un género; y en todos los significados que ese género ha tomado en nuestro mundo cultural. Esto es, cada concepto incluye un conjunto de rasgos asociados en interacciones complejas⁷².

Esto no indica que no se puedan hacer nuevas clasificaciones o reclasificaciones, pero sí indica que la cuestión no puede ser pensada como un arco que emergiendo de elementos simples (observables por la vía de los sentidos y por principio inconexos) nos lleve a la construcción de clases; desde las que luego se reconocerá la posibilidad de incluir en ellas nuevos particulares

⁷¹ En general, el razonamiento empirista se ha utilizado para la producción de conexiones causales entre fenómenos. Este aspecto de la cuestión no nos habrá de interesar en este momento.

⁷² Interacciones caracterizadas por su capacidad de redefinir las identidades de los elementos si pudiésemos considerar esas identidades tal como existirían en otro sistema de interacciones.

basadas en nuevas observaciones. Para estas cuestiones, el arco no es una buena metáfora y la inducción, en su versión empirista, es un método imposible⁷³.

En cambio, la inducción podría ser una buena manera de pensar el proceso de descubrimiento si, alterando las asociaciones empiristas normalmente ligadas al concepto “inducción”, lo pensamos como un proceso de clarificaciones y clasificaciones en la que se pasa de un saber a otro, más preciso y diferenciado. Esto es lo que, según creo, ocurre durante la actividad de los científicos sociales durante el proceso de investigación.

Supongamos un científico social que por desvaríos de la fortuna llega, como le ocurrió a Robinson Crusoe, a una isla desierta. Está, indudablemente, en las peores circunstancias. No sabe nada del universo en el que irá desarrollando su investigación y ni siquiera eligió su muestra. Si hubiese sido él quien voluntariamente hubiese elegido esos lugares hubiese comenzado su indagación contando con una serie de conocimientos y presunciones: el lugar en el que se encuentra ¿es un continente?, ¿es una isla?, ¿está habitada?, ¿será peligrosa? Al estilo de Cristóbal Colón, tendría al menos la hipótesis de haber llegado a la India y de saber cuál era el beneficio de esa llegada.

Aunque no siempre se tiene conciencia de esto, en la elección de su universo y de su muestra, el científico ya ha incluido una serie muy grande de conocimientos y decisiones teóricas que, si luego las tiene presentes, le ayudarán en el futuro desarrollo de sus trabajos de investigación. El sujeto de referencia ignora esas informaciones. Sin embargo, aun en su desolación, el investigador Robinsoneano en ningún momento no estará desprovisto de conjeturas. Desde el instante mismo en que recupera el conocimiento, sus órganos sensoriales comienzan un trabajo de traducciones sucesivas entre sus experiencias sensoriales previas, ya organizadas conceptualmente, y las nuevas sensaciones. En ese nuevo aprendizaje, las sensaciones que produce la arena se convierten en playa; la humedad y lo salobre, en agua de mar y la vegetación, perceptible a la distancia, en la posibilidad de estar cerca de una tierra firme –lo que aumentaría sus probabilidades de no ser nuevamente arrojado por una ola al interior del mar, y sentirse jugando con los peces o radicando en las entrañas de algún tiburón. Pero también puede suceder que sus traducciones no sean felices. Al salir del agua, por ejemplo, quizá piense que está por pisar el tronco de un árbol, hasta que éste se mueve, mostrando las fauces de un animal desconocido. Descubrir es arriesgarse al error. Pero lo constante será que, en todas sus nuevas actividades, **lo real** de sus percepciones estará en todo momento conformado por un concepto.

⁷³ Sobre la metáfora del Arco del conocimiento ver: Oldroyd (1986).

Todos los posteriores procesos investigativos (mediante los que irá construyendo un estado de situación y una estrategia de supervivencia) serán una continuación de este febril ir y venir entre generalidades de diverso nivel y comparaciones de diferente tipo. Actividades que, en muchas ocasiones, lo llevarán a descubrir que las analogías (entre lo visto y lo pensado) no siempre llegan a ser suficientemente satisfactorias, por lo que se verá obligado a la creación de nuevos conceptos, que algún día podrá transmitir a sus contemporáneos.

De hecho, si momentáneamente olvidamos la ingenua fe en la pureza de las impresiones sensibles, los induccionistas han pensado las cosas de una manera bastante próxima a la que acabo de plantear. Su pecado era creer que lo visto era independiente de cualquier tipo de saberes y experiencias previas. Pecaban por la inocente confianza en la fidelidad y el carácter primordial de las sensaciones. Pero, desterrada esa falsa concepción de la actividad sensible, y reemplazada por la de un juego mucho más intrincado, complejo y rico en determinaciones, la inducción —junto a la actividad deductiva y otras actividades a las que luego me referiré— pasa a ser una buena descripción del proceso cognitivo.

Bacon, por tomar uno de los elaboradores originarios⁷⁴, si bien no llegó a cuestionar los modos en que los sentidos contribuyen a la producción del conocimiento, situaba el mayor esfuerzo del científico en una tarea de comparación y clasificación de entidades que muy difícilmente podríamos catalogar —aunque en este caso el autor no logra una clara distinción, en esas entidades, entre lo que es dado y el dato— como hechos físicos sin más. Más que hechos son conceptos. Para proceder correctamente en la identificación de relaciones causales, Bacon propuso tres tablas: la primera es la “tabla de presencia”, en la cual se anotan todas las circunstancias en las que se produjo el fenómeno; la segunda es “la tabla de ausencia”, en la cual se anotan los actos en los que no se presentó el fenómeno y la tercera es la “tabla de grados”, en la cual se anotan los casos con las respectivas variaciones en intensidad en que presentaban el rasgo estudiado. Como puede notarse, el resultado de la operación con las tres tablas es una clasificación⁷⁵. Esa operación clasificatoria puede perfectamente hacerse sin necesidad de compartir los postulados empiristas.

Otro tanto ocurre con teóricos como Herschel; que retomó, en Inglaterra, el impulso baconiano hacia el pensamiento inductivo, como fuente del descubrimiento científico. Tal como lo señala Oldroyd, Herschel propuso que el primer paso en el ascenso inductivo debe caracterizarse como

⁷⁴ En la filosofía moderna.

⁷⁵ Más tarde, el famoso Jhon Stuart Mill retorna al enfoque propuesto por Bacon incorporándole algunas variaciones.

una tarea de análisis de los fenómenos. Supuestamente, la imagen que se presenta ante este epistemólogo y científico inglés es la de un estudioso que aparece y se relaciona con el mundo empírico —con una lupa, un telescopio o a simple vista— con el fin de examinar cuidadosamente lo que tiene delante. Para ejemplificar esa tarea, Herschel expuso una breve referencia a un posible estudio del sonido. En él dice que, como primer fase de cualquier estudio sobre ese tema se estará recorriendo el siguiente camino:

Primero. La emoción de un movimiento en un cuerpo sonoro. Segundo. La transmisión de este movimiento al aire u otro medio que se interpone entre el cuerpo sonoro y nuestros oídos. Tercero. La propagación de ese movimiento de partícula a partícula del medio a través de una sucesión ordenada. Cuarto. Su transmisión desde las partículas del medio adyacente al oído, al propio oído. Quinto. Su traslado en el oído, mediante un determinado mecanismo, hacia los nervios auditivos. Sexto. La emoción de la sensación.

Propongámonos mentalmente el experimento recomendado por el teórico inglés y examinemos cada uno de sus pensamientos al respecto. Luego hagamos lo mismo con cada una de las palabras con las que Herschel describe ese encuentro con la naturaleza. Preguntémonos inmediatamente si, en alguno de esos pensamientos o en alguna de esas palabras, está la pura materia. Creo que no cabe duda que “emoción”, “movimiento”, “cuerpo”, “sonoro”, “aire u otro medio de transmisión”, “propagación”, etc. etc. son todos conceptos y conceptualizaciones teóricas sobre el objeto y nunca el objeto mismo. Esto no indica que, con esas conceptualizaciones básicas y mediante una hábil combinación y experimentación, el investigador no llegue a formular teorías más completas y complejas sobre el asunto. Eso es indiscutible. Pero en ningún momento se puede justificar que esto se explique como un proceso cuyo origen se encuentre en la pura impresión sensible. Por eso es que Herschel tenía razón en llamar “análisis” a este primer momento. No porque durante esa fase se distinga lo real en sus componentes, sino porque se distinguen y reelaboran los conceptos con los que primero nos representamos ese real, para ir evaluándolos uno a uno y luego ir recomponiendo una imagen conjetural del todo ⁷⁶.

⁷⁶ La inducción es, vistas las cosas de esta manera, un proceso que va desde clases menos generales, con relación al objeto analizado, y que cumplen la función de indicios, hacia clases más generales y abstractas; o, en otras investigaciones, desde conceptos referidos a singulares hacia lo que por ahora podremos llamar leyes; en tanto esas leyes sean pensadas como clasificaciones de una generalidad tal que permiten suponer que incluyen otros objetos distintos a los que hemos estudiado concretamente en la propia investigación; y, más tarde, la acumulación y puesta en relación de esas leyes constituirá una teoría, que comporta una generalización de gran alcance y servirá de apoyo conjetural a una gran gama de nuevas investigaciones.

Ya en los tiempos del gran empirista John Stuart Mill, Whewell retomó la epistemología kantiana proponiendo que los hechos son un producto de la relación entre la actividad del sujeto y los estímulos del mundo real. Según él, dado ese postulado, los “hechos” a los que se referían los empiristas eran solo teorías que **por su mayor aceptación**, parecían totalmente indiscutibles (y, por ende, como hechos). Esa mayor aceptación era lo que diferenciaba a “los hechos” de las llamadas “teorías”: estas tenían un menor grado sedimentación y de aceptación. Según lo expone Black (Anonymous. 1984), William Whewel afirmaba que:

*El espacio, el tiempo, la causalidad, pertenecen al elemento **a priori**, que se combina con la sensación para producir conocimientos. Así la inducción parte de los elementos empíricos — hechos, datos, sensaciones, cosas—, conecta estos elementos mediante elementos **a priori** — ideas, teorías, concepciones— y conduce a proposiciones generales de las cuales pueden inferirse nuevos elementos empíricos de deducción. Para Wewbell, la oposición entre método inductivo y método deductivo es artificiosa y se basa en un malentendido de la naturaleza de la investigación científica (Black, M; 1984).*

Desde esa perspectiva, rechazó la reducción empirista. Para Whewell no hay datos con independencia de los conceptos que los que se encarnan. El que ciertos datos aparezcan ante las personas como “datos naturales” proviene del grado de familiaridad y aceptación inter-subjetiva de esos conceptos. Superado ese efecto intersubjetivo de “naturalización”, el dato es un concepto⁷⁷. Por lo que, dada esa premisa, la inducción será siempre un proceso que partiendo de ciertas categorías, tiende a su generalización mediante agregaciones sucesivas. Según aquel autor:

La concepción ideal que la propia mente aporta es superinducida sobre los hechos que fueron presentados originalmente a la observación. Antes de que la verdad inductiva sea detectada, los hechos ya están allí [como conceptos; agregado del autor: HRS], aunque están fundamentalmente desconectados. La concepción que el descubridor les aplica les confiere conexión y unidad (citado por Oldroyd, 1993: 245).

Como puede verse en la última cita de Whewell, la relación entre el conocimiento anterior y el nuevo conocimiento está exhaustivamente clara. Es el conocimiento anterior el que hace posible el nuevo conocimiento. Basta agregar, a esa propuesta, que los investigadores inductivistas, pretendiendo “recolectar datos”, y en la medida en que no se interrogan sobre el origen de sus conceptos previos, hacen intervenir en sus actividades, sin saberlo concientemente, teorías de muy diversas estirpes. Diversidad que no por desconocida es menos importante para los efectos del descubrimiento. Conclusión que nos permite, también aquí, encontrarnos con que el conocimiento anterior no puede ser pensado como una entidad uniforme sino como el nombre

⁷⁷ Naturalidad con la que Klimosky quiere salvar al método hipotético deductivo llamando a esas teorías aceptadas fenómenos observacionales. Jugada en la que, si bien salvar al principio inductivo, poco favor hace a la comprensión del proceso cognitivo.

en el que se reúnen diversidades muy variadas.

LA ANALOGÍA

Otro modo de ir construyendo una imagen del objeto, que es parecida pero no idéntica a la anterior, es la utilización de la analogía.

En términos generales, “analogía” es la correlación entre los términos de dos o varios sistemas, órdenes o clases. Es decir, la existencia de una relación entre cada uno de los términos de un sistema o clase y cada uno de los términos de otro u otra⁷⁸. Una relación analógica entre dos conceptos puede ocurrir cuando estos comparten rasgos designativos o denotativos comunes. Pero también puede ocurrir que, ante algo no conocido, se perciban, en el fenómeno que aparece desde lo real, características análogas a fenómenos conocidos. En este caso, la relación analógica se convierte en una fuente desde la cual comenzar la indagación de esa novedad, utilizando la comparación con los análogos conocidos⁷⁹.

Una utilización singular es la que Peirce dio en llamar “reproducción” o “abducción”. Son los indicios los que le permiten, a un observador cultivado en su manejo, establecer hipótesis que en algunas circunstancias, se deben al conocimiento de la entidad a la que esos indicios podrían corresponder y que en otras, permiten la construcción de analogías, que dan paso a hipótesis que luego serán afinadas mediante la inducción y/o la deducción (Sebeok & Ulmiker-Sebeok 1987) .

Son esas reminiscencias analógicas las que deben ser cuidadosamente evaluadas y razonadas por el observador⁸⁰. Mediante un proceso inductivo, en el que la observación es guiada por clasificaciones ya conocidas, se pueden ir sumando y descartando elementos hasta llegar a construir una imagen que, una vez nombrada, pasa a formar un nuevo concepto o si se siguió el camino de la abducción, se confirma o no el o los conceptos conjeturados⁸¹. En la analogía ese conocimiento previo aún no existe y su utilización permite un apoyo para construirlo.

⁷⁸ Platón presentó la idea de analogía en La República; también en el Timeo, al comparar el “bien” con el “sol” e indicar que el primero desempeña en el mundo inteligible el mismo papel que desempeña el segundo en el mundo sensible. Esta analogía se refuerza con la relación establecida por Platón entre el “bien” y el “sol”, la cual es, a su entender, comparable con la existente entre un padre y el hijo, pues el “bien” ha engendrado el “sol” a semejanza suya. Varios pensadores posteriores adoptaron y desarrollaron estas concepciones de Platón (Ferrater Mora, 1978)

⁷⁹ En la inducción, una de las fuentes de la creación de conceptos es esa analogía, que permite el comienzo de un sistema clasificatorio que termine con la producción de un nuevo concepto.

⁸⁰ En la aplicación de las leyes jurídicas es frecuente la aplicación de este método. Que se ha convertido en una técnica de interpretación legal que consiste en aplicar a la cuestión planteada una norma prevista para un supuesto similar.

⁸¹ Sobre la utilización de la analogía en la medicina ver: Foucault, 1981.

La función de la analogía se parece a la función de la metáfora (aunque se desempeñan en diferentes ámbitos discursivos) pero en verdad no es exactamente igual a ella. La metáfora también acude a la co-presencia de dos conjuntos conceptuales —diferentes en ciertos aspectos, pero equivalentes en otros— que al unirse ofrecen la posibilidad de producir un nuevo concepto o una nueva sensación o sentimiento que ninguno de los anteriores podía producir. En el caso de la analogía su función es heurística, no produce un nuevo concepto mediante asociación de los preexistentes sino que establece una apoyatura en la tarea de descubrimiento. En la primera la relación entre conocimientos diversos permite la aparición de un nuevo concepto. En la segunda se produce una base desde la cual se podrá incluir lo observado en la categoría previamente existente o crear una nueva categoría utilizando, en ambos casos, las técnicas inductivas.

Durkheim afirmaba:

No carece de interés investigar si una ley, establecida por un orden de hechos, no se encuentra en otra parte, mutatis mutandis; esta comparación puede incluso servir para confirmarla y comprender mejor su alcance. En suma, la analogía es una forma legítima de comparación y éste es el único medio práctico que disponemos para conseguir que las cosas se vuelvan inteligibles.

En el caso del razonamiento por analogía reaparece la importancia de la acumulación de muchos y diversos conocimientos. No solo es la presencia del conocimiento anterior lo que hace posible la analogía. Por el contrario, si ese conocimiento anterior no es amplio y diverso, las posibilidades de razonar por analogía es tan pobre que casi resulta inútil. Mientras mayor sea la diversidad y amplitud de nuestros conocimientos, mayor será la capacidad potencial para que el razonamiento por analogía se produzca.

LOS CAMPOS CONCEPTUALES

En el primer tomo, discutimos la producción conceptual desde el punto de vista constructivista. En relación con las preocupaciones de este capítulo, una de las conclusiones que en ese momento de obtuvo nos llevaba a pensar que no se percibe aquello para lo que no tenemos conceptos. Poco después, en el primer capítulo de este tomo hice un elogio de la creatividad. Sin embargo, si bien se analiza, la creatividad no pasa de ser un hermoso pero inalcanzable objetivo si en verdad aceptamos que el conocimiento anterior determina las posibilidades del nuevo conocimiento, tal como se desprende de proponer que nada de lo no conceptualizado (conocimiento anterior) puede ser percibido; esto es, si se supone que se percibe dentro del

campo de lo conocido, pero no fuera de él⁸². ¿Puede resolverse esa aparente aporía? Como su solución está en los fundamentos de el–por–qué–de–la investigación (y en este capítulo hemos comenzado a recorrer el camino que la organiza) es indispensable detenerse un momento en esa cuestión; según lo que concluyamos será el carácter de los conceptos y relaciones con las que construiremos el mapa conceptual.

Como muchas veces lo recordaron Feyeraben (1981a) y otros metodólogos menos dogmáticos, nunca los epistemólogos han dado buenas recetas para la creatividad científica; y, menos frecuentemente aún, un científico creativo ha hecho caso de esas recetas, aunque luego creyera describir correctamente su proceso intelectual recurriendo a esos cánones. En lugar pues de crear recetas, lo posible es pensar sobre cómo se podría actuar reproduciendo, de alguna manera, esa diversidad y hasta conflictualidad entre ideas que está en la base de la creación⁸³. Ese será el motivo del próximo apartado; y hacia allí será enfocada la noción de “campos conceptuales”.

Como adelantara, tanto para este capítulo como para el próximo, la importancia de esta discusión se funda en la necesidad de pensar sobre: ¿cómo actuar ante definiciones total o parcialmente distintas de uno o varios de los conceptos con los que estamos preparando nuestro esquema conceptual⁸⁴?

En las últimas dos décadas han surgido varios enfoques que han contribuido a poner en jaque la hegemonía del método hipotético deductivo en la investigación social, proponiendo nuevas metodologías. Uno de los representantes latinoamericanos de la crítica a esa escuela es Hugo Zemelman (1992c; 1979b; 1987; 1992b; 1992a; 1979a). Entre sus proposiciones, los llamados “conceptos ordenadores básicos” representan un momento clave en la construcción del objeto y en su análisis; y, tal como los concibo, pueden ser la fuente de una solución a la pregunta antes esbozada. Mi objetivo es llegar a presentar el concepto “campo conceptual” y ofrecerlo como una posible vía de solución a la aporía presentada anteriormente, sobre las posibilidades de encontrar o producir novedades en la investigación y comprender ese proceso desde un punto de vista constructivista. Para el desarrollo de la exploración, retomaré parcialmente algunas de las sugerencias de la metodología zemelmaniana, aunque insertando las propuestas del teórico

⁸² En ese caso habría conocimiento por deducción (en el que se hace conciente lo contenido en las premisas) o por comparación entre entes conocidos, dentro del espectro de lo posible dado el conocimiento existente.

⁸³ El propósito es reflexionar sobre el tema para examinar modos posibles de trabajar.

⁸⁴ En el próximo capítulo, será de utilidad para el objetivo de dar forma y función a aquel espacio de “síntesis” que aparece en la última columna de la matriz de comparación entre las conceptualizaciones de diversos autores.

chileno en un paradigma teórico y metodológico muy diferente al utilizado por él, variante de las cuales Zemelman no tiene ninguna responsabilidad.

Lo que retomo de la propuesta de Zemelman es que la construcción creativa del dato debe ser garantizada por un forzamiento conflictivo de la propia perspectiva teórica inicial; y, dentro de esa proposición general, una sugerencia importante: es posible y conveniente distinguir dos funciones de los conceptos: 1) las “funciones epistemológicas” (que yo denominaré “metodológica o heurística”, para enfatizar esa procura del descubrimiento que tienen, en este caso, los conceptos ordenadores) y 2) las funciones teóricas de los conceptos. (Zemelman. 1979a y 1992b).

Refiriéndose a lo que da el nombre de “función epistemológica de los conceptos”, dice Zemelman:

...consideramos que la función epistemológica no maneja a los conceptos y a las estructuras conceptuales en función de su contenido (a través del mecanismo de la formulación de hipótesis) sino mediante su apertura hacia las múltiples modalidades de concreción de la realidad objetiva. En ese sentido, ningún concepto utilizado en función epistemológica es una afirmación sobre modalidades particulares de concreción, sino que, más bien, implica la posibilidad de reconocer una amplitud de concreciones posibles (Zemelman 1987): 55-56).

Dados los argumentos que precedieron a estas consideraciones, para que la investigación pueda abrirse a la novedad, la relación del investigador con la realidad no debe quedar determinada por la relación teórica (cuyo requisito es hacer buenas y coherentes descripciones o explicaciones) sino por la necesidad de construir objetos en función de lo que Zemelman llama “un razonamiento articulado”, tendiente a posibilitar el descubrimiento. Según el autor, en la primera fase de la construcción del objeto de investigación, es inadecuado el cierre teórico del campo en el que se configuran las determinaciones potenciales del objeto. Es por eso que no se pueden utilizar los conceptos en su función teórica, pues las múltiples determinaciones potenciales de un objeto no pueden estar contempladas en la teoría; ya que en ese caso la investigación sería inútil o solo sería útil aquella que pretende corroborarla. Desde mi perspectiva (muy diferente a la de Zemelman, en cuanto al modo de entender la relación teoría realidad⁸⁵), esta imposibilidad se desprende de dos suposiciones respecto a la función de la teoría: 1) que es un efecto de los procesos de selección y reconstrucción a los que nos referimos en el capítulo anterior y al comienzo de este capítulo y 2) que tiene por misión arriesgar una respuesta en la que se postula una cierta articulación de las determinaciones que describen o explican al objeto.

⁸⁵ Tema que fuera uno de los objetos privilegiados del primer tomo.

Inspirado en aquellas consideraciones de Zemelman, considero que las teorías, (partiendo de sus propias estipulaciones, y para lograr sus legítimos objetivos) necesariamente reducen el objeto a un lugar dentro de un sistema de determinaciones totalmente estructurado; las teorías describen o explican; y mal cumplirían su función si afirmasen que una cosa puede o no puede existir, puede o no puede ser de cierta manera, etc.. Pero, para facilitar aparición de la novedad, se debe romper con esa postulación taxativa; y eso puede lograrse si, en el comienzo de la investigación, haciendo uso de la negatividad de los conceptos, reunimos conceptualizaciones diferentes referidas a un fenómeno aproximadamente común⁸⁶. Si eso se logra, el campo de percepciones posibles del investigador se amplía notablemente.

Por ejemplo “clases” y “estratos” coinciden en tematizar la “diferenciación social”; y otro tanto puede ocurrir con diferentes definiciones de “pobreza” o de “pueblo”. Cada uno de ellos, son conceptualizaciones que pueden ser agrupadas en un mismo “campo conceptual”, en el que, por sus rasgos definitorios o asociados, se agrupan conceptos que comparten una misma, o parecidas, líneas de asociación paradigmática⁸⁷. Esto es, reconocidas las relaciones de similitud referencial, pueden ponerse en relación interactiva conceptos provenientes de distintas teorías; interacción de la que podemos extraer intuiciones importantes para nuestro trabajo.

Así expuesta, la función del “campo conceptual” es la de romper la exclusividad producida por el cierre conceptual teórico. En su función heurística, los campos conceptuales servirán para delimitar zonas de examen e investigación (delimitación astigmática, se podría decir, ya que sus límites son todo lo aproximado que permita esta diversidad que justamente se caracteriza por edificar fronteras clasificatorias diversas). Si nos permitimos utilizar una metáfora, en esta etapa los conceptos deben ser pensados como “ojos” u “oídos” (como instrumentos de nuestra percepción) y/o como “predios que se abren a la observación” (que variarán según cuál sea el alcance del instrumento de observación utilizado), pero no como descriptores de una realidad. Ello es útil en el comienzo de la investigación. El hablar de “campos conceptuales” y no de “conceptos ordenadores” permite destacar esa cualidad a la que me estoy refiriendo: los “campos” no son conceptos en sentido estricto, esto es lo que intentaré de elaborar en el próximo apartado.

⁸⁶ Podría argumentarse con razón que los conceptos crean su propia realidad. Pero, si bien eso es cierto, también lo es que dentro de un universo de experiencias más o menos semejantes, los referentes suelen ser parecidos y es posible traducir las diferencias mediante un juego de comparaciones, para encontrar lo semejante y lo diferente entre esas construcciones. Retorno al tema más adelante.

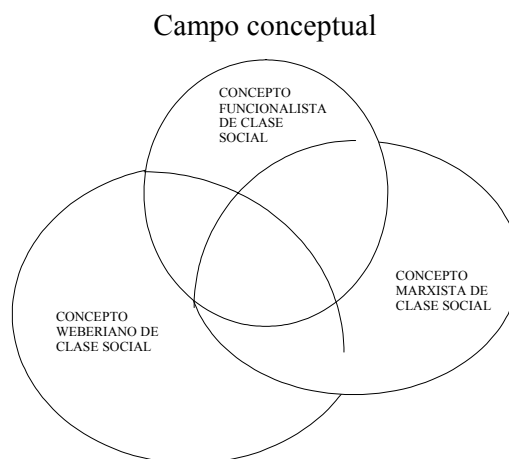
⁸⁷ Sobre este concepto ver Ducrot & Todorov 1994.

CONCEPTOS Y CAMPOS CONCEPTUALES⁸⁸

En apartados anteriores, el tratamiento hecho sobre los conceptos colocó el énfasis en la rigurosidad de las definiciones y en la claridad y univocidad de los modelos. Las proposiciones hechas en ese momento servirán tanto a quienes rechazan lo que propongo en este apartado como para tenerlas en cuenta tanto en la interpretación de las diferencias que propongo y en la redacción del informe final. Esas características de los conceptos teóricos consienten un discurso que, dentro de las posibilidades racionales del investigador, lo capacitan (en el momento de la construcción de los modelos y sus conceptos) para saber, y hacer saber, de qué habla. Eso es justamente lo que se pone en cuestión cuando proclamamos que la investigación comienza mediante la estructuración de “campos conceptuales”; en los que, forzosamente, los conceptos incluidos en él poseen definiciones distintas y/o contrapuestas.

Ahora bien, en el comienzo de la exploración, es justamente esa diferenciación o contraposición lo que me parece interesante; ya que produce una tensión cognitiva que debe ser resuelta; y esa tensión puede ser la fuente energética del trabajo de descubrimiento. Pero con una aclaración, para encararla no basta con decir que, en esta etapa los conceptos cumplen una función heurística. Si lo que predomina es la confusión terminológica, la investigación heredará forzosamente esa confusión y perderá toda su pretendida rigurosidad metodológica. Retorno pues a la discusión sobre los campos conceptuales con el propósito de afrontar este peligro.

¿Qué forma adquieren esos “campos conceptuales”? ¿Son acaso una suma informe de definiciones diferentes y hasta contrapuestas? Es claro que, si se acepta esta noción, los resultados serán, automáticamente, los recién expresados: confusión generalizada. No se trata, sin embargo, de producir una ensalada conceptual, en la que todo se dice a la misma vez y de diferente forma. Por el contrario, el trabajo del metodólogo será el de mantener claramente diferenciadas las definiciones de cada concepto y la manifestación de las similitudes y deferencias que se pudieron detectar entre ellos mediante la comparación.



⁸⁸ Sobre la importancia de la negatividad y la diversidad en el comienzo de la investigación recordar lo expuso en el último capítulo del primer tomo.

Retorno al ejemplo de la “diferenciación social”. Tal problemática ha sido objeto de diferentes especulaciones y ha dado lugar a la producción de distintos conceptos. Cada uno ha enfocado aspectos diferentes de esa problemática. En su función teórica, los conceptos de cada una de las teorizaciones sobre la “diferenciación social” guardan un alto grado de coherencia interna y externa. El choque se producirá entre ellas. **Lo importante es reconocer y utilizar dichas tensiones.** Si se obtiene ese reconocimiento, el investigador se encontrará ante preguntas que antes podrían no habérsele ocurrido. Incorporarlas en la investigación enriquecerá el horizonte de búsquedas. En etapas posteriores, el investigador se verá obligado a preguntarse: ¿cuál de esos conceptos o cuál combinación de esos conceptos me permite captar mejor la complejidad del objeto que se está investigando? Durante la interrogación a las fuentes (incluyendo el procesamiento y análisis) se verá obligado o incentivado en el sentido de convertir esas diferentes formas de corte y las respectivas incoherencias conceptuales en problemas de investigación: las diferencias o contradicciones, sometidas a los modos de razonamiento antes tratados, pasan a ser una parte del problema a ser resuelto durante la investigación y no un obstáculo para su evolución.

Como antes dijéramos, la verdad está repartida entre muchas teorizaciones. Por eso es muy probable que, de la contraposición de conceptos con raíz teórica diferente, surja la necesidad de una re-conceptualización que haga más aguda nuestra percepción como investigadores. Mientras tanto, ha sido puesta en jaque la propia certeza, por la contraposición entre las teorizaciones, y, al mismo tiempo, el suelo a explorar ha sido ampliado significativamente. Al finalizar el trabajo, una de las secuelas puede ser la creación de un nuevo concepto; otra, la de reafirmar la eficacia descriptiva y/o explicativa de uno de los conceptos incluidos en la investigación; fundando las razones por las que otros conceptos fueron dejados de lado. Habremos conquistado algo de lo que buscábamos; pero como sobre ese aspecto de la conquista deberemos retornar una y otra vez en capítulos posteriores; contentémoslo por ahora con examinar un poco más el tema planteado desde la perspectiva del trabajo de gabinete previo al trabajo de campo, que es el objetivo de este tomo.

FUNCIÓN Y UTILIZACIÓN DE LOS CAMPOS CONCEPTUALES

Según lo afirmado, desde una perspectiva puramente metodológica, la definición de los “campos conceptuales” no reivindica el “género próximo” y la “diferencia específica”; ni se consuela con simples definiciones descriptivas hechas desde una única perspectiva. El “campo conceptual” difiere de los conceptos y su definición teórica (a la que, a la larga, la investigación conducirá), en

que es una yuxtaposición más o menos ordenada de rasgos correspondientes a conceptos originados en diversas teorías y experiencias de sentido común⁸⁹.

Ahora bien, junto a la saludable incorporación del pensamiento khuniano en las ciencias sociales⁹⁰, se incorporó una idea que si aceptada, haría muy discutible la propuesta que acabo de presentar: la de la inconmensurabilidad de los paradigmas. Tal como afirmase en el primer tomo, la idea es interesante y acertada desde un punto de vista constructivista; pero solo en parte, porque supone una falta de comunicación: no solo falta de posibilidades comunicativas, sino de la efectiva existencia de intercambios más o menos polémicos entre comunidades con diferentes paradigmas: lo que es fácticamente falso; las revistas, libros y encuentros académicos están empapados por esas polémicas. Por lo que, si existen intercambios más o menos polémicos, es indispensable pensar que se han inventado traducciones que hagan posibles esos intercambios: eso es lo que supongo. Por lo que la propuesta que estoy haciendo es verosímil para todo aquel que acepte la existencia, dentro de las prácticas sociales y culturales, de un nivel mínimo de debate. Si ese debate existe, algunas de las discusiones entabladas pueden ser caracterizadas como disputas meramente verbales; en las que se discuten significantes diferentes con significados semejantes o a la inversa: en esos casos hay incomunicación efectiva; pero cuando el debate es conceptual, éste sería imposible si no existiese la capacidad de que cada una de las partes comprenda los significados de los conceptos utilizados por la otra parte⁹¹. Observar esos campos de comunicación compartidos por los combatientes permite reconocer las superposiciones parciales y las diferencias entre conceptos; es más, aún cuando el debate parece ser una conversación de sordos, preguntarse qué es lo que obstruye la comunicación puede indicarnos algo respecto a la fertilidad de los conceptos utilizados. Observación que nos permitirá reconocer explícitas discusiones, en las que las alternativas son expuestas sin ocultamiento o reconocer las influencias mutuas en sus efectos; ya que son muchos los intelectuales que se inspiran en otras tradiciones sin informar sobre ello; sea porque esa incorporación fue inconciente o porque no lo se la quiere (para privilegiar la propia originalidad) o se la puede (por las sanciones que ello produciría en la propia comunidad) informar.

⁸⁹ Como podrá notarse, he abandonado adrede el concepto de “concepto ordenador” utilizado por Zemelman pues, si bien la idea seguida tiene en esa teorización sus raíces, el desarrollo posterior está lejos de seguir el mismo camino y llegar a conclusiones parecidas.

⁹⁰ Ver al respecto el segundo capítulo del primer tomo.

⁹¹ Como ya indicase en el tomo primero, es una característica del conflicto el producir campos de comunicación que permiten el encuentro entre los combatientes.

Los campos conceptuales son el resultado de ese trabajo de examen y comparación. Desde esa perspectiva, el campo conceptual es una forma laxa de clasificación que tiene por objetivo acercar conceptos con el fin de compararlos en sus respectivas efectividades heurísticas, desde la perspectiva que en ese momento interesa al investigador. Refiere a una cierta familia de conceptos que se agrupan debido a que comparten referentes aproximadamente semejantes⁹². Aludiendo a un concepto parecido, aunque con intenciones teóricas muy diversas a las que ahora estoy examinando, Maingueneau (1976) afirmaba que como regla general, un “campo semántico conceptual” puede definirse por los siguientes rasgos:

1. Los términos puestos en relación entran en un mismo paradigma y corresponden a la misma categoría sintáctica.
2. Estos términos tienen un “punto común” semántico, es decir, están en relación de intersección semántica.
3. Se definen unos en relación con los otros, forman un dominio circunscribible donde cada uno extrae su “valor” de la delimitación por parte de los otros elementos del microsistema.

La eventualidad de que aparezcan campos de estas características, sin que ello sea el efecto del azar o de determinaciones que no son las que nos interesan en este momento, proviene de los caracteres de la actividad científica y de que ese campo⁹³ se constituya en forma polémica, lo que produce permanentes relaciones mutuas entre los conceptos de una y otra teoría. De hecho, mientras mayor sea la interacción entre las diversas teorizaciones, mayor será la posibilidad de encontrar esos referentes comunes. Teorizaciones surgidas en tradiciones culturales muy diversas posiblemente hagan muy difícil este trabajo (pero tampoco es frecuente que un investigador las conozca lo suficiente como para realizar el trabajo de traducción y comparación que requiere la construcción de un campo conceptual). Si bien reconoce límites, esos límites son muy amplios y sus contenidos no son coherentes entre sí, ni por sus características definicionales (aunque normalmente comparten alguna) ni por sus características asociadas (aunque

⁹² Esa similitud de referentes no hace alusión a lo real. Esto ya fue discutido. La similitud ocurre normalmente debido a que las teorías comparten referentes culturales más amplios en los que, si bien las definiciones precisan aspectos distintos, refieren a fenómenos que en la vida social son reconocidos en forma compartida. La complejidad de lo social es base de una obligada creación por parte del investigador. Teniendo en cuenta esto, las observaciones que acaban de hacerse, como las que transitan todo el libro, son una base, que el investigador deberá utilizar críticamente en cada oportunidad. Podría ocurrir, por ejemplo, que en ciertos aspectos una teoría cree un referente que no existe en otra. En ese caso será necesario abrir un campo conceptual específico.

⁹³ En el sentido en que Bourdieu utiliza el término.

normalmente comparten algunas) ni por el modo en que cada uno de ellos se entronca con las teorías desde las que fueron extraídos.

El carácter indeterminado de estos “campos” es útil sólo para abrir el espacio de visibilidad adecuado a una investigación y no para predicar una suma de determinaciones articuladas, lo que produciría un cierre anticipado de la imaginación creadora del investigador. Su única definición posible es una definición en la que, en forma muy general, se indique, en un nivel alto de generalidad, el tipo de referente que lo unifica; estableciendo, al mismo tiempo, los conceptos teóricos que incluirá y el tipo de indicios o indicadores que podrían incorporarse en cada uno de esos conceptos.

Esto, que se dice bastante rápidamente, produce varios problemas en el momento de ser puesto en práctica. Para abordarlos, será conveniente pasar a la discusión sobre las dificultades presentados en la operacionalización y la construcción categorial. Pero antes debemos poner en relación lo dicho en la primer parte sobre los conceptos y modelos con el tema general de la respuesta a cómo hacer explícito lo que “yo se sobre mi tema”. En el próximo capítulo retornaremos sobre algunos de los aspectos de la cuestión dejados pendientes.

LA PRODUCCIÓN DEL RECUERDO

Este apartado tiene como propósito aclarar los elementos teóricos básicos que estarán incluidos en la técnica propuesta para ayudarnos a incentivar el recuerdo; tema del siguiente apartado. Pero, como ya anunciase, también será útil para pensar en el trabajo de interrogación a las fuentes.

Desde la perspectiva de la memorización, la entrevista debería pensarse como el trabajo de dos en la memoria de uno: el entrevistado. De allí es que lo que comenzamos a ver servirá tanto para nuestra auto-entrevista como, incluyendo otros temas, para las entrevistas a otras personas⁹⁴. Se trata pues de hacer una breve revisión sobre lo que se sabe de un continente muy poco conocido por los científicos: el del cerebro, y particularmente, el de las formas en que actúa la memoria.

Como se sabe, el psicoanálisis usa la “asociación libre” con fines terapéuticos. En este caso, la finalidad de esa técnica no es la misma que en la entrevista, pero la razón de su utilización descansa sobre los mismos principios. Como no es frecuente que esa técnica esté legitimada en el trabajo académico de disciplinas diversas a la psicología o al psicoanálisis, antes de comentar

⁹⁴ Tema del capítulo primero del tercer tomo.

las formas de su utilización vale la pena hacer referencia, en forma sucinta, a los fundamentos de este método.

Preguntarnos *qué es lo que sabemos sobre el tema* es hacer un ejercicio de remembranza en el que debemos tratar de hacer concientes todos los conocimientos acumulados durante nuestra vida y que sean pertinentes para la investigación que pretendemos comenzar.

Tal como afirmásemos anteriormente, las representaciones son esquemas cognitivos y valorativos producidos y compartidos por grupos sociales, constituyendo el marco que hace posible la interpretación de sus interacciones. La memoria tiene ese mismo carácter; ya que no hay una memoria que actúe en forma totalmente ajena a la cultura de quienes hacen uso de ella (Connerton, 1989) ni hay representaciones sociales posibles sin esas posibilidades que brinda la memoria individual y colectiva (que se apoya en múltiples rastros, sea en monumentos, libros, nombres de ciudades y de calles, etc.). Por eso es que el ejercicio de la memoria también debe ser interpretado mediante referencias a esos esquemas clasificatorios.

Una de las hipótesis sobre la memoria fue aquella que Freud primero consideró y luego rechazó al menos parcialmente. Según ella los recuerdos se acumulan en las neuronas: para cada neurona un recuerdo. El rechazo freudiano de esa imagen se basó en un hecho clave: si así fuese, el límite de la memoria sería mucho más estrecho que lo que parecía indicarle su experiencia clínica. Habiendo llegado a esa conclusión, Freud necesitó buscar otras alternativas.

Más tarde, en sus Estudios sobre la histeria (Rothgeb, Strachey, & Institute of Psycho-Analysis, 1974) comparó la organización de la memoria con complicados sistemas de archivos; en los que se ordenan los recuerdos según distintos modos de clasificación: orden cronológico, ligazón en cadenas asociativas, grado de accesibilidad a la conciencia. Luego, en la carta a W. Flies del seis de diciembre de 1896 (Freud 1961) y en el capítulo VII de La interpretación de los sueños (Freud 1980), volvió a examinar el tema desde los mismos supuestos. En la interpretación que Laplanche y Pontalis (1993) hacen de esos trabajos, la opinión de Freud sobre esos temas se sintetiza de esta manera:

1º La huella mnémica se inscribe siempre en sistemas, relacionada con otras huellas. Freud intentó incluso distinguir los diferentes sistemas en los que un mismo objeto inscribe sus huellas, según tipos de asociaciones: por simultaneidad, causalidad, etc.. Dada esa organización sistemáticamente interrelacionada de las huellas, un recuerdo puede ser reactualizado siempre

que se lo busque dentro de un determinado contexto asociativo⁹⁵; mientras que, tomado en otro contexto, resultará inaccesible a la conciencia.

2° Freud tiende a negar a las huellas mnémicas toda cualidad sensorial: “cuando los recuerdos vuelven a ser concientes, no comportan cualidad sensorial, o muy poca en comparación con las percepciones” (Laplanche y Pontalis, 1993).

En el Proyecto de psicología científica (1976) la huella mnémica es presentada como una disposición especial de *facilitaciones* que hacen que los estímulos sigan una vía con preferencia sobre otras. De esa forma, el funcionamiento de las asociaciones es concebido como una circulación de energía en el interior de un aparato neuronal de estructura compleja, dispuesto en forma de bifurcaciones sucesivas⁹⁶. Cada excitación, al llegar a una encrucijada, sigue una determinada vía en lugar de otra, debido a las “facilitaciones” dejadas por excitaciones anteriores. Esta hipótesis freudiana mantiene toda su actualidad, pues bien podría asociársela con la teoría de las sinapsis que esbozara Eugenio Tanzi, psiquiatra italiano de finales del siglo pasado, y que fuera retomada en 1949 por Donald O. Hebb, psicólogo canadiense de la Universidad de McGill, y que hoy es ampliamente compartida por los neurólogos. Según lo recuerda Ana y Alberto Oliverio (1992)

*Hebb conjeturó que cuando una neurona envía repetidamente mensajes bioeléctricos a otra neurona, la cual los capta por medio de las dendritas, la segunda neurona se vuelve gradualmente más sensible a los mensajes de la primera. Estas neuronas, ligadas entre sí de manera funcional, formarían parte de un círculo o espiral constituido por otras neuronas que, luego de un impulso, formarían una especie de círculo reverberante (**la memoria inestable o a corto plazo**), mientras que si las estimulaciones se repetían producirían modificaciones permanentes, modificaciones que constituirían la base de **la memoria duradera o “a largo plazo”**⁹⁷. Hebb pensaba (al igual que Tanzi) que la sede de la memoria, tanto de recuerdos sencillos como de los complejos, era la conexión entre las células nerviosas, o sea, la sinapsis (Oliverio, A. y A., 1992: 48).*

Es de retener que, debido a la multiplicidad de combinaciones potenciales, la posibilidad de formar sinapsis es inmensa, por lo que la capacidad del sistema no se acabaría⁹⁸.

Esas conexiones en cadena estarían en la base de su idea freudiana de “complejo”; que alude a un conjunto organizado de representaciones y de recuerdos dotados de intenso valor afectivo,

⁹⁵ En el proceso de socialización, esos modelos asociativos son conformados sobre el telón de fondo de las representaciones sociales en los que el individuo es socializado.

⁹⁶ Es interesante recordar, sobre este aspecto de la cuestión, las reflexiones de las teorías de la complejidad.

⁹⁷ Las negritas son mías.

⁹⁸ Ver en Danchin, (1981) como estas ideas mantienen actualidad y se relacionan con las teorizaciones sobre la complejidad.

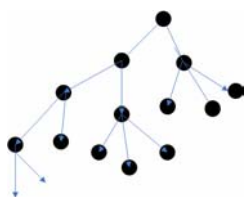
parcial o totalmente inconcientes⁹⁹. Ese también es un concepto que vale la pena recuperar para el trabajo del investigador. Los complejos que interesaron a Freud se forman a partir de las relaciones interpersonales de la historia infantil: son normalmente traumáticos y forman parte de la posible explicación de una cierta forma de neurosis. Pero más allá del carácter más o menos traumático de esos complejos, todos ellos son formaciones de la memoria¹⁰⁰. Por eso, de la concepción freudiana podemos recuperar el carácter multivariado y sobredeterminado de esos complejos, aplicándolos a todas las formas de la memorización, sean o no traumáticas.

Si esto se acepta, todas las huellas mnémicas tendrían ese carácter complejo, en el que la memoria debe ser representada como una serie de cadenas entrelazadas. Por lo que es posible suponer que, si se recupera un *eslabón* de esa cadena, se está en condiciones de ir recuperando el resto de los eslabones de las cadenas de las que forma parte ese eslabón hecho conciente. Si dichas huellas mnémicas están asociadas a representaciones de imágenes o palabras, es probable imaginar que esas representaciones guarden una estructura compleja Homóloga. Pero no solo encontraremos esa estructuración sino, al menos, una doble estructuración, ya que las representaciones de imagen y de palabra pueden guardar la estructuración, proveniente de las respectivas estructuraciones que la situación, percibida como imagen. Y más claramente, dada la estructura de los lenguajes, las representaciones de palabra guardarán rastros de la estructuración de la situación simbólica de la que obtuvieron sus materiales. En ningún caso es dable penar que tales estructuraciones fueron idénticas a aquellas en que se produjo la percepción, pues, como ya se ha dicho, la percepción produce efectos de selección y reordenamiento estructural, pero si podemos pensar que esas selecciones no son autónomas totalmente de la estructura original, que supuso cierto grado de posibilidades, excluyendo a su vez otras. De esto se deduce que si bien no es posible predecir cuál será la estructuración efectivamente producida, si se puede pensar, en cambio, que alguna estructura habrán de tener. Solo queda, en este momento, discutir brevemente cuál es el modo en que podríamos pensar esos complejos asociativos estructurados adelantando una presunción que se contrapone a la normalmente presente en las

⁹⁹ Es totalmente inadecuado utilizar conceptos relativos al lenguaje, que podemos conocer más o menos directamente, a los aspectos inconcientes, de los que por su naturaleza solo podemos reconocerlos por su manifestación. Pero, en todo caso, me parece más adecuado, mediante una metáfora lingüística decir que en el inconciente hay significados a la búsqueda de significantes que decir que hay significantes. Del mismo modo, decir que el inconciente está estructurado como un lenguaje podría ser exagerado. Se puede afirmar que está estructurado, pero que sea un lenguaje implica tener teorías sobre otros lenguajes y no meramente el verbal, en cuyo seno se expresan muchas veces los contenidos inconcientes (aunque también podríamos encontrarlos quizá en los lenguajes de la fisiología, etc.) todo un tema sobre el que, está claro, soy totalmente ignorante.

¹⁰⁰ A la que en este momento no estoy identificando con recuerdo.

representaciones taxonómicas. Se obtiene así la imagen de un árbol tal como fuera presentada anteriormente.



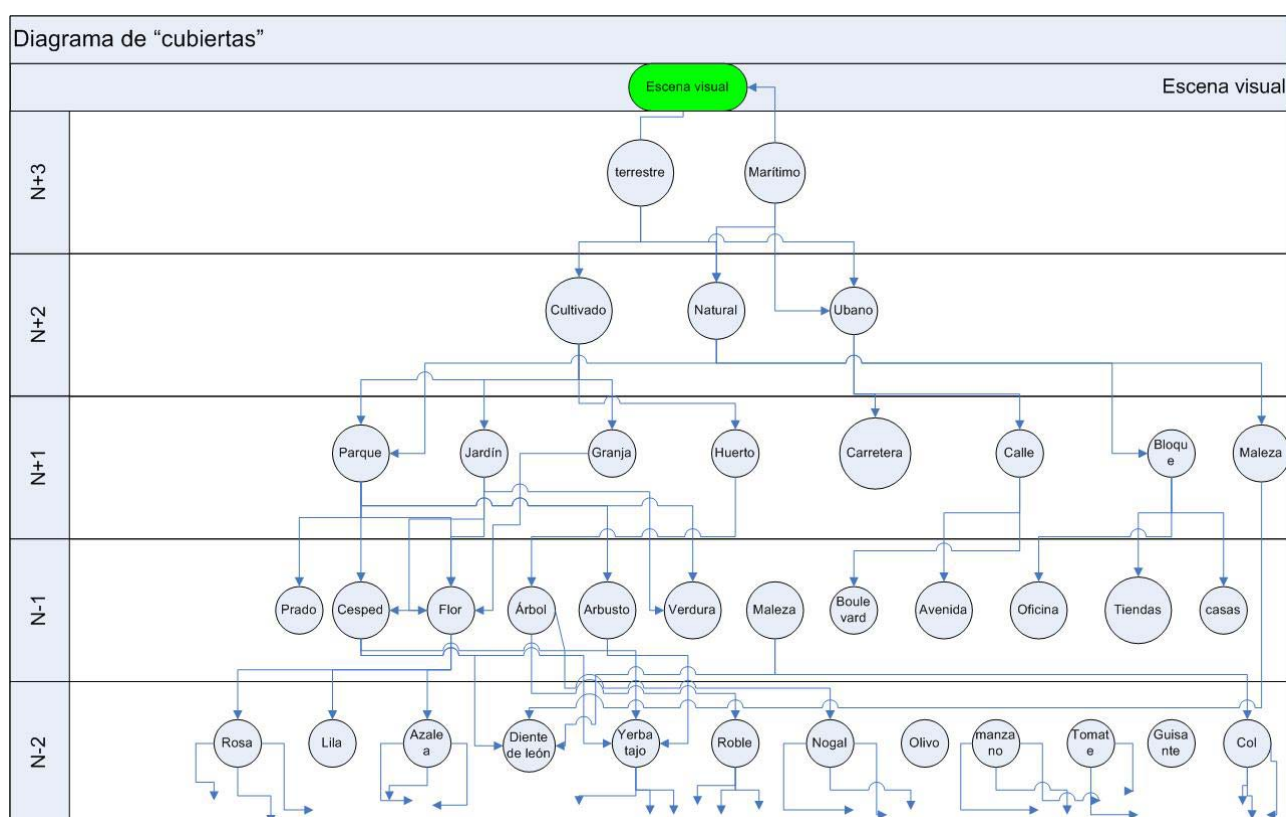
Dichas representaciones, como bien se saben, poseen la forma de árboles jerárquicamente diseñados, en los que desde las categorías más generales se va llegando a categorías menos generales, mediante un proceso de sucesivas particiones.

Por el contrario, las huellas anémicas, según podemos suponer, y con más certeza las imágenes y las palabras, pueden pertenecer a varios conjuntos de asociaciones. Por lo que la red es mucho más compleja y mucho menos restrictiva en cuanto a las líneas de asociación a las que pueden dar lugar. Para conceptualizar este tipo de redes, conviene utilizar, el concepto “cubierta” o “contenedor”, dado que los conceptos o imágenes de un nivel superior contienen a los de nivel inferior tal como los representamos, pero no solo a ellos, de tal modo que, pudiendo contener imágenes o palabras que también son incluidas o incluibles en otros contenedores; las relaciones de asociación pueden entre mezclarse y seguir diferentes líneas, y no solo una. Creo que este esquema, pese a su necesaria simpleza, representa mejor el tipo de relaciones de inclusión que se producen en esos complejos y dan lugar ala posibilidad de entender o prever la posibilidad de diversas líneas asociativas. En el diagrama, en el se muestran líneas que indican otras posibilidades de cubierta y que cruzan niveles construyendo o brindando, vías diferentes¹⁰¹.

En muchas de las actuales investigaciones sobre el tema, se retoman los conceptos de “memoria de corto” (MCP) y “de largo plazo” (MLP) a los que ya aludiera la cita de Oliverio antes expuesta.. La primera tiene una utilización inmediata y constituye una de las bases de una percepción reconocida o reconocible. Ya en este nivel, los humanos somos menos capaces de recordar series **no** estructuradas por algún significado atribuible, que aquellas que sí nos evocan, o a las que atribuimos, algún significado (esa atribución de significados para mejorar el recuerdo está, por ejemplo, en la base de las recetas nemotécnicas.). Dicho significado atribuido o evocado se elabora desde la información previamente organizada, es decir, desde aquella que conforma la MLP; y funciona como un reductor de información (a ese significado asociamos y desde él recordamos) y es con esa organización que lo percibido a su vez se incorpora a la

¹⁰¹ Se subentiende que las líneas tal como ha sido dibujadas podrían ser otras; ya que lo importante aquí el ejemplo genérico y no el intento de describir una realmente existente red de asociaciones entre contenedores; sobre todo entendiendo el grado de singularidad que pueda tener en cada caso el modo en que se produjeron esas asociaciones en un momento en una percepción y sus singulares y potenciales reelaboraciones.

MLP¹⁰². De lo cual parece deducirse que la memoria es un conjunto de redes cuya unidad última son árboles más o menos simples (tales árboles están formados de elementos menores, pero estos no cobrarían significados por sí mismos). Pero de lo dicho no debe deducirse, en cambio, que afirmar que exista ese modelo arbóreo y en red no basta para tornarnos capaces de producir un reconocimiento inmediato, completo y final de lo que puede ser el modo en que se construyó en cada individuo en sociedad y tampoco para predecir cada uno de los pasos concretos de su producción. Por el contrario, para que la MCP sea eficaz, el receptor va incorporando significados conjeturales a partir de sus conocimientos previos “del mundo”; que luego, en un proceso en “espiral” va reconvirtiendo a medida en que recibe nueva información y la procesa.



Luego de ese preámbulo podemos regresar al tema que dejara pendiente unos párrafos antes.

La “asociación” —como forma de recuperación de lo que fuera alojado en la memoria— se basa en esta representación: las huellas mnémicas se encadenan en forma compleja; normalmente representaciones “de palabra” o de “imágenes”. Es por eso que la evocación puede recuperar el conjunto o parte del conjunto de esas imágenes o palabras (evitando, al menos parcialmente, el

¹⁰² Este es un proceso mucho más complejo, pero no es pertinente desarrollarlo aquí. Volveremos sobre el tema en diversas partes de libro, particularmente en el tercer tomo.

olvido, del que la represión es una subespecie) mediante ejercicios en los que se deja que la persona diga una palabra tras la otra; suponiendo que las relaciones de continuidad o contigüidad harán que desde una idea se pase a otra, y que poco a poco se reconstruya la cadena de significantes (simbólicos y/o imaginarios¹⁰³) alojados en sus respectivas sinapsis. Dada esa estructura en red compleja, el proceso puede originarse en alguna palabra, olor, sabor o textura, desde los cuales, mediante asociaciones, se va descubriendo la cadena en la que aquel el eslabón buscado está inserto.

Este, por supuesto, no es un camino simple. Por una parte, porque, dentro de un complejo asociativo, la “fuerza” de un elemento no siempre permanece unida, en forma inmutable, a la misma cadena; y por otra, porque el juego de las asociaciones depende de factores tales como el desplazamiento de las cargas afectivas desde un elemento a otro, las condensaciones de la energía en ciertos puntos “nodales”¹⁰⁴, etc.. De la misma forma, muchos son los factores que pueden interrumpir ese proceso asociativo. Sin embargo, ésta parece ser la forma más efectiva que hasta ahora se ha encontrado para alentar el descubrimiento de los saberes que permanecen preconcientes (y aún inconcientes, solo que en este trabajo no son esos los elementos buscados), alojados en el continente oscuro de la memoria.

Una de las interpretaciones y desarrollos sobre Freud, la de Lacan, continuó aquella teoría dejando de lado los aspectos neuronales del tema para situar el centro de atención en “la palabra”. Partiendo del axioma según el cual “el inconciente está estructurado como un lenguaje”, el desplazamiento se dirigió a la propia estructura de ese lenguaje¹⁰⁵; cargando sobre él un énfasis muy propio del racionalismo europeo. Pero desarrollos psicoanalíticos posteriores retomaron la importancia de las imágenes y sensaciones corporales que actúan con independencia de su escasa o nula articulación simbólica (Nacio 1997 y 1992); por otra parte, el trabajo de antropólogos e historiadores llevó la atención hacia los depósitos y reactualizadores de la memoria colectiva del cual son manifestaciones privilegiadas: las conmemoraciones; los hábitos corporales; los mapas y planos; la organización de una urbe, con el nombre de sus calles y plazas y las imágenes de los monumentos; las pinturas; los graffiti; y los tesoros de los museos (Kuchler & Melion, 1991; Hutton 1993; Connerton, 1989). De todos ellos deberemos valernos

¹⁰³ En el sentido de imágenes no simbolizadas pero simbolizables.

¹⁰⁴ Puntos en los que se **anudan** representaciones y cargas de energía. Es interesante hacer notar que en esta metáfora se utiliza el mismo concepto de redes que hemos comenzado a presentar en apartados anteriores.

¹⁰⁵ Pero otras escuelas han permanecido preocupadas por encontrar los lazos entre el proceso de memorización y la organización de sistema nerviosos. Ver Enciclopedia Británica.

en el trabajo tendiente a la construcción del primer mapa conceptual de la investigación; si ellos están presentes en él podrán investigarse con efectividad durante el trabajo de campo y el análisis. Pero siempre teniendo en cuenta que el acto de recordar tiene tantos encantos como peligros.

Para representar lo dicho hasta ahora sobre la memoria y el recuerdo, desde la perspectiva de nuestro trabajo, se me impone la imagen de un nadador, que quiebra el espejo del agua para ir hacia la profundidad del océano. Esa podría ser un primer símil de los rastreadores de la memoria. Tiene aspectos adecuados, pues recupera ese ir desde lo actual hacia un lugar que se aleja progresivamente de esa actualidad. Pero es al mismo tiempo demasiado falsa, ya que el nadador que se aleja de la superficie no sufre cambios substanciales. Si bien es cierto que a medida que va recorriendo cada centímetro en la profundidad de las aguas, incorpora un nuevo aprendizaje (conciente o inconcientemente), si bien el agua comprime sus pulmones, la percepción corriente indicaría que su identidad no ha cambiado, que sigue siendo él, con algo más de experiencia y de méritos. La remembranza en cambio —que evoca el reconstruir un cuerpo restituyéndole sus miembros— afecta a la identidad: esa es su riqueza y, tantas veces, también la razón de su dificultad.

LAS CONSECUENCIAS DEL ACTO DE RECORDAR

Para recuperar la utilidad de esa metáfora y lograr que refleje con más fuerza lo que estoy queriendo transmitir, debería imaginarme un cuerpo que se forma de todas las aguas por las que va sumergiéndose. Mediante esta imagen podría indicar —aunque lo haga con formas pobres y vagas — el tipo de problemas psíquicos y cognitivos que el ejercicio de la memoria trae aparejado. Desde esa imagen se podrían reconocer las consecuencias de una afirmación que es conjetural, pero no de poca importancia: la remembranza es siempre un ejercicio en el que se juega, de alguna manera, la pregunta sobre el propio ser. Somos nuestra historia, más allá de que ella no esté en nuestra conciencia. La ejercitación del recuerdo deja efectivamente sus huellas, producidas por el trabajo de reconquistar, para la conciencia, algunas de las señales dejadas por el propio devenir en sociedad y que de todos modos, más allá de no recordadas, nos constituyen. Por eso es que, aunque uno no lo quiera ni lo sepa, en la remembranza retozan y nos apabullan las diversas respuestas que uno va construyendo para saber y poder afirmar algo respecto al “¿quién eres?”; pregunta sobre la que retornamos a lo largo de toda la vida. Al mismo tiempo, como el “quién eres” no alude a una entidad atomística sino a una red de relaciones sociales que participan en su conformación, la respuesta al “quién eres” tiene consecuencias que trascienden

a cada uno de los rastreadores del recuerdo. En la producción del recuerdo, somos en y desde la sociedad, dialogamos con múltiples conjuntos más o menos fantasmáticamente representados en nosotros¹⁰⁶. Recordar pues, conlleva un esfuerzo de autoconciencia muy grande y nos instala necesariamente en las polémicas e inquietudes que produciremos en todos aquellos, para quienes ese período está presente en sus identidades, hayan o no participado en las acciones que recordamos. Esto nos indica que, en la investigación, siempre estaremos en un juego que nos pone en relación con toda o con una gran parte de las sociabilidades de las que participamos; de allí muchos de nuestros entusiasmos y angustias, pero también de nuestros temores y resistencias frente al acto de recordar. Es con ese bagaje (más o menos conmovedor según sea el tema de nuestra investigación) que nos planteamos la primera pregunta: **¿qué es lo que yo sé sobre este tema?**

RECUPERACIÓN Y CONTROL RACIONAL

El presupuesto de este trabajo sobre el recuerdo ya lo expresamos: sabemos (saberes que se acumulan en el cuerpo) más de lo que conocemos (saber conciente de sí mismo). La pregunta es ¿cómo recuperar esos saberes para la conciencia?, ¿cómo lograr que ellos participen activamente en la producción de nuestras interpretaciones de los indicios incluidos en los mensajes que recibimos?

La experiencia compartida como estudiantes nos permite pensar sobre un ejemplo por el que todos hemos pasado. La situación preexamen: hemos estudiado mucho; la materia es inmensamente larga; estamos a unas horas del examen; la inquietud por el resultado de la acción que habremos de emprender nos lleva a mirar hacia nuestra memoria. Si hacemos esto último, el resultado puede ser aterrador: nuestra memoria asemeja una gruta cerrada y presumiblemente vacía. Pero, si esa sensación no nos afecta al punto de salir corriendo, ya durante el examen cada pregunta abrirá la gruta de la memoria como aquel “¡Sesamo!” de Ali Baba. ¿Es inexplicable lo que ocurrió? Para nada. Simplemente, nada se recuerda si el esfuerzo de recordar no se focaliza en una dirección. Por eso, lo primero a estudiar es cómo y desde dónde focalizar nuestro trabajo.

¹⁰⁶ Es conveniente recordar para completar lo dicho el esquema del primer capítulo del tomo anterior sobre la identidad como la conjunción de sociabilidades pasadas, presentes y futuras.

Para definir un foco de atención, podemos pensar en dos fases. En la primera se realiza la evaluación de los rasgos de las unidades de análisis, pensando en el tipo de sociabilidades que las constituyen como objeto. En la segunda fase, se hará lo mismo con las preguntas¹⁰⁷.

Comenzamos por la exploración de las unidades de estudio.

EL TRABAJO CON LAS UNIDADES DE ESTUDIO

Vimos en el capítulo anterior que las unidades de estudio están constituidas por los atributos que definen las sociabilidades a las que la investigación alude. Para el tema de este apartado supongamos que nuestra investigación respecto a un objeto comienza con una pregunta, en la que se relacionan dos variables: En un tiempo T, en una región R y en una población determinada P ¿cuál es la relación que existe entre “X” y “U”?

La “región”, el “tiempo” y la “población” forman parte de la delimitación del tema, objeto sobre el cuál se quiere saber algo. El modo en que hemos hecho el recorte no es indiferente respecto a los resultados de la investigación. Por ello, la primera pregunta que debemos hacernos concierne a aquellos conceptos que constituirán lo que hemos nombrado nuestra unidad de estudio: ¿qué es lo yo sé sobre ella?

Para producir esa revisión de los propios conocimientos, es posible recurrir a ciertas técnicas que facilitan el recuerdo y la organización de las propias ideas. Si bien volveremos a tratar sobre este tema, conviene adelantar algunos de los rasgos generales de esa técnica para hacer comprensible lo que estoy exponiendo en este apartado. Las técnicas propuestas suponen cuatro condiciones:

1. definir un foco de atención,
2. en un primer momento, suprimir todo control conciente y racional sobre nuestro proceso de conceptualización,
3. dejar fluir, con toda espontaneidad, el conocimiento acumulado y
4. evaluar los resultados de ese trabajo con técnicas racionales.

Esa pregunta **¿qué es lo que se o imagino sobre las sociabilidades incluidas en la unidad de estudio?** ese es el primer foco. Pero así enfocado puede ser muy general y si tenemos posibilidades, deberíamos tratar de distinguir en él **dimensiones** diferentes, de modo de que el proceso de asociación esté menos disperso. Si eso no se logra, ocurrirá durante la asociación,

¹⁰⁷ En algunos casos, lo primero que aparece en nuestra conciencia no son las preguntas sino las conjeturas. Esto es: alguna vez existió la pregunta (hecha por nosotros o por otros) y luego aparecieron las respuestas, que es lo que se nos ocurre concientemente. En ese caso, conviene averiguar a qué preguntas corresponden esas certezas. Esto ayuda a organizar nuestro pensamiento sobre el tema.

pero en ese caso el trabajo posterior de organización puede ser más arduo. Por ejemplo, si pretendemos estudiar “cuáles son los condicionantes institucionales del abandono (deserción) de los estudios” en el caso de “los estudiantes de cierta carrera, en cierta universidad pública en la argentina en la actualidad”. El ¿sobre qué? está referido a la segunda de las proposiciones; por lo que corresponde pensar sobre ella. Al hacerlo, distinguimos dos conceptos básicos: 1) los estudiantes y 2) dicha carrera en dicha universidad. Comencemos a abordar la cuestión, desde el punto de vista de este capítulo, con una reflexión general.

Como es claro, para determinar teóricamente cuál es la condición de “estudiantes” bastaría saber si están o no matriculados: desde esa posibilidad, no habría ninguna necesidad de hacer una reflexión adicional; dada esa definición no solo es claro quién es y quién no es un estudiante; también es claro que ella se aplica a todos los estudiantes universitarios; lo cuál está suponiendo una homogeneización. Ahora bien, supongamos que ya hubiese investigaciones que hubiesen incrementado los conocimientos relativos al tipo de estudiantes que concurren a esa carrera en esa universidad o en universidades semejantes. Esto permitiría incrementar la cantidad de atributos que asignamos a “estudiantes”; ya no los veremos como una serie de individuos que comparten un rasgo sino como un colectivo con ciertas características; conocidas esas características, podremos delimitar y diseñar nuestra investigación con mayor precisión. En ese caso se abren dos posibilidades: 1) Si ya conocemos cuáles son esas investigaciones, no hay más trabajo que el incorporar esos atributos y tornar conciente el tipo de sociabilidad al que referimos la investigación; 2) si, en cambio, queremos buscar esas investigaciones y nos preguntamos sobre qué tipo de investigaciones podrían ayudarnos, entonces conviene comenzar haciendo un listado de variables o atributos (ya que pueden ocurrírse nos unos u otros) en relación a los cuales buscaríamos investigaciones existentes.

Eso es lo que podemos hacer; pero ... ¿para qué?

El elementalismo, al que hiciera referencia en el tomo primero, ha incorporado (a la investigación en general, y particularmente a aquella que se produce con técnicas estructuradas), la sensación de que basta con que la unidad de estudio pueda ser representada por una variable simple. En este caso, dicha variable sería de la “condición de estudiante”. Dado que podemos definir esa condición, todo parece resuelto. Pero en verdad, en esa solución se encuentra una de las raíces de la inutilidad práctica de los resultados de las investigaciones que se apoyan en ese supuesto simplificado. Si aceptamos simplemente dicha definición para nuestro objeto o unidad de análisis, estaremos refiriéndonos al universo de todos los que cumplen esa condición en el universo, al menos que el calificativo “carrera X, en Universidad Z” sea teorizada de tal modo

que podamos determinar qué es lo específico de estos estudiantes¹⁰⁸; pero hay más: aún en el caso en que eso se haga, los estudiantes aludidos pueden tener otros rasgos, que también los hace singulares; contribuyendo a especificar las singularidades de las conclusiones que obtengamos de la investigación

¿Cuáles serán los caracteres que interesan?, eso solo puede ser determinado para cada investigación y es muy difícil abordar el tema en forma genérica. Bien podría, es cierto, reproducir una situación real o simulada e indicar en un ejemplo cómo hacer tal tarea; pero esta sería demasiado extensa para las dimensiones de este libro, ya de por sí extenso. Pero lo que sí es se puede es aclarar que con esos rasgos, se debería intentar una cierta representación de de las sociabilidades constituyentes de esos estudiantes que tomamos como ejemplo. Tomando algunos rasgos al zar, sobre los que podrían concernir las preguntas referidas a esas sociabilidades, podríamos citar, entre otras, las siguientes: ¿todos provienen de una cierta tradición provincial o, por el contrario, son masivamente inmigrantes que llegan a ese lugar a estudiar?, ¿o viajan permanentemente para ir y regresar a sus domicilios?, ¿quiénes habitan en esa región a la que pertenece la universidad, participan de un sistema en desarrollo que requiere personal calificado en las cuestiones relativas a esa carrera o no?, ¿ese título, goza de prestigio social?, ¿qué es lo que le da ese prestigio o falta de prestigio?, ¿la profesión, está o no institucionalizada en Colegios o formas institucionales parecidas?, ¿es prestigiosa la universidad en la región o un algún otro ámbito?, ¿hay en la región círculos de intelectuales o profesionales que practiquen esa disciplina y promuevan su conocimiento?, ¿participan de una cultura contestataria o tendiente a la aceptación, más o menos fatalista, de los normas y decisiones?, ¿es una carrera de hombres o de mujeres, según las representaciones vigentes en el medio social al que pertenecen esos estudiantes?, ¿cuáles son los estratos sociales de los que provienen? etc. etc. Esos interrogantes, y muchos otros, pueden dar un perfil (conjetural o afirmado en investigaciones existentes) de los/as estudiantes, que contribuirá, de manera fundamental: 1) al diseño de la investigación, 2) a la interpretación de la información y 3) a su posible generalización. Es por ello que la unidad de análisis debe ser teorizada; y como ya se dijo, esa teorización comienza con la autoobservación; mediante la que examinaremos por primera vez cuáles podrían ser los rasgos que interesan para concretar lo mejor posible la unidad de análisis.

¹⁰⁸ Si esa especificación no se cualifica, solo llega a informar sobre el dónde estaremos haciendo la investigación, pero no el “cómo son esos estudiantes”, esto es, que es lo que agrega al calificativo de estudiantes el ser de esa carrera en esa universidad.

LA PREPARACIÓN DE LAS ASOCIACIONES

Dijimos que, antes de comenzar el trabajo, corresponde decidir:

1. si conviene distinguir algunas dimensiones en cada uno de esos conceptos básicos para lograr una asociación no demasiado dispersa;
2. si se utilizará una grabadora.

A cada opción se le puede dar contestaciones diferentes, por lo que es conveniente discutir las brevemente.

Respecto al primero de los puntos, vale la pena aclarar que no siempre es necesario distinguir dimensiones —pues el concepto puede resultar lo suficientemente restringido como para que no provoque un listado de asociaciones demasiado extenso o porque no tenemos idea sobre cómo establecer esas dimensiones. De allí que esto sea opcional y deba decidirlo el investigador. También es preciso saber que cuándo las dimensiones son necesarias, no siempre es posible distinguirlas al principio, sino luego de haber madurado el tema. De allí que, según las posibilidades y comodidad del investigador, se puede comenzar asociando con el tema general, luego establecer (si viene al caso) las dimensiones necesarias y, posiblemente, hacer una nueva asociación. Todo esto queda a cargo de lo que cada uno piense como lo más adecuado.

Respecto a la segunda de las cuestiones, es preciso saber que no todo el mundo toma con naturalidad el sentarse frente a una grabadora para asociar libremente. Muchas veces, ni la misma tarea de asociar es fácil; por lo que es preciso encontrar maneras de ir familiarizándonos con esa técnica; en algunos casos, esto se facilita si solicitamos a alguien que esté frente a nosotros como un interlocutor, para que produzca el efecto de soporte, para que podamos sentir que, en el momento en que vamos desplegando nuestras asociaciones, estamos hablándole a alguien; otras veces, esas asociaciones se pueden ir haciendo entre dos o más interlocutores, de tal manera que la imaginación de uno estimule el ímpetu asociativo del otro; también se puede recurrir a un papel, pues éste puede actuar como un estímulo. Sin embargo, en todos los casos, vale la pena ir acostumbrándose a la utilización de la grabadora, pues facilita el proceso de asociación rápido y sin necesidad de perder tiempo en el registro escrito, de tal manera que sea más difícil que nos veamos tentados a controlar racionalmente ese proceso e impide que perdamos frases o palabras.

Resueltas estas alternativas, el trabajo aborda las siguientes etapas:

1. *Determinar cuál es el concepto o los conceptos principales de la unidad*; por ejemplo: "estudiantes" y "carrera X de la universidad Y"

2. *Decidir si se asocia por dimensiones, que vinculen una serie de variables* (Por ejemplo, para dimensiones institucionales podrían ser: a) género; b) situación laboral; c) situación socioeconómica”, etc.) *o abordar el tema todo junto.*
3. *Registrar todas las palabras o frases* que se nos ocurran en torno a cada variable o dimensión.
4. *Establecer relaciones de asociación entre esas palabras o frases*, primero mediante una tabla de registro, y luego mediante un diagrama de flujo.
5. *Revisar ese diagrama de flujo* y construir un esquema conceptual en el que se establezca la definición de los conceptos y de sus relaciones.

LA ASOCIACIÓN¹⁰⁹

Como ya se dijo, antes de comenzar el trabajo corresponde decidir: a) si en cada uno de esos conceptos básicos, conviene distinguir algunas dimensiones, para lograr una asociación no demasiado dispersa y b) si se utilizará una grabadora o se hará la anotación directamente en la tabla de registro y asociación.

Ya en la tarea asociativa, comenzamos formulando, una detrás de otra, todas las ideas que se nos ocurran; esto debe hacerse en forma lo más fluida posible; y sin intentar ningún control sobre la agudeza, adecuación o pertinencia de lo que se va diciendo. Tal como postula De Bono (1994a) en este trabajo no se trata de construir una imagen de nuestros conocimientos y creencias en que las ideas tengan una relación lógicamente coherente. Dicha pretensión, en este momento del trabajo, lejos de mejorar el producto, podría impedir el flujo de la asociación. En cambio, se trata de enunciar todo lo que nos pasa por la cabeza, y registrarlo de algún modo.

TABLA DE REGISTRO Y FLUJO

Una vez terminado el proceso de libre asociación, comienza el trabajo de establecer las conexiones entre las palabras o frases surgidas durante esa tarea. Para facilitarla, construimos una tabla de tres columnas. La primera columna contendrá un número o letra que **identifique** cada palabra; la segunda columna, contendrá las palabras o frases antes producidas, y la tercera columna permitirá registrar las relaciones de asociación que establecemos entre ellas.

Construido ese cuadro, el primer paso será volcar las palabras y sus respectivos códigos (por supuesto, se puede haber preparado la tabla con anterioridad y haber escrito en ellas las asociaciones). Luego, comienza un nuevo esfuerzo: establecer las relaciones entre ellas.

Para cumplir este último objetivo, leemos cuidadosamente la primera palabra y, con ella en mente, recorremos todo el listado tratando de encontrar posibles asociaciones. En la tercera

¹⁰⁹ Recordar lo dicho en apartados anteriores sobre este tema.

columna y en el renglón correspondiente a la primera palabra anotamos el código de las otras palabras que percibimos asociadas a ella de alguna manera. Terminada esa tarea, repetimos la operación con todas las otras palabras del listado. En todos los casos, la columna tercera se utiliza para anotar el número o letra que denomina la que se asoció con la palabra que se está evaluando.

El listado siguiente es una muestra de esa asociación. Por supuesto, no necesariamente es la única posible (ni es la más acabada, ni es la mejor), solo sirve para mostrar el proceso de razonamiento al que estoy aludiendo. De hecho, para el ejercicio elegí una pregunta que no estuviese en el campo de mis conocimientos teóricos, pero sí una en la que yo y los lectores tuviésemos alguna experiencia. Esto me permitía utilizar al máximo mi saber meramente experiencial y ser acompañado del mismo modo por los lectores. Traté pues de actuar del modo más espontáneo posible y lo expuesto es el resultado de ese intento.

El listado de marras aparece en el cuadro siguiente y está hecho sin establecer previamente dimensiones.

ESTUDIANTES		
CÓDIGO	PALABRA O FRASE	ASOCIACIÓN
1	APOYO FAMILIAR EN LOS ESTUDIOS	2
2	SI DEBEN TRABAJAR O NO	1, 10
3	SI TIENEN O NO BASES DE CONOCIMIENTO SÓLIDAS RESPECTO A LOS TEMAS DE LAS MATERIA DE ESA CARRERA	11
4	SI TIENEN CARGAS FAMILIARES QUE LES QUITEN TIEMPO	10
5	SI TIENEN HÁBITOS DE ESTUDIO	11
6	SI SON INTELIGENTES	
7	SI LES INTERESA LA CARRERA	12
8	SI CREEN QUE LA CARRERA LES SIRVE	
9	GÉNERO	
10	SITUACIÓN SOCIOECONÓMICA	1,2,11
11	SI FUERON A ESCUELAS PRIVADAS O PÚBLICAS EN LA PRIMARIA Y SECUNDARIA	3,10,5
12	SI TIENEN AMIGOS QUE CON LOS QUE COMPARTIR SUS INTERESES INTELECTUALES	
13	SI SABEN PARA QUÉ ESTUDIAN	6
14	SU ESTADO CIVIL ACTUAL	10
	ETC.	

1. puede relacionarse con apoyos: a) económicos; b) intelectuales; c) afectivos. Los últimos son más idiosincrásicos, por lo que no es fácil hacer una norma; a) y b), por el contrario, han sido relacionados con situación socio económica y esto si puede haberse estudiado y de esos estudios surgir conclusiones que nos dan un perfil socioeconómico de los estudiantes de esa carrera en esa universidad.

2. La diferencia que puede

encontrarse aquí es entre si “deben” o si “lo hacen sin necesidad imperiosa” (lo cual implica tener claridad sobre lo que significa “imperiosa”, tema que no desarrollaré, pero que indico pues lleva a certificar que cada concepto importante debe ser bien definido) ; si “deben”, se asocia claramente a 10.

3. La asociación con 11) supone que en las escuelas privadas se obtienen mejores conocimientos. Esto debe haberse basado en investigaciones concluyentes al respecto.
4. Refiere al tiempo que les pueden dedicar al estudio; la evidencia sobre ello no emerge del tener hijos, esposa u otro familiar a cargo y eventualmente se la podría cualificar con 10, dado que 10 permite presuponer (aunque con riesgo de error desconocido) que esas dependencias pueden ser subsanadas mediante el pago a personas.
5. Se relacionaría con 11 con la prudencia empleada con 3).
6. No puede encontrarse información confiable sobre esto.
7. Esto puede desdoblarse en dos cuestiones: a) si al estudiante le interesa, lo que depende de cada uno y no es algo que pueda predicarse de la clase y b) si el currículo de carrera es interesante, en cuyo caso correspondería a uno de los “condicionantes institucionales”.
8. Parecido a 7)
9. Puede ser útil, en cuyo caso deberíamos prever una investigación que contemple la variable como base para distinguir y luego comparar los casos: a) femenino; b) masculino.
10. Es necesario pensar sobre si en ella se incluye correctamente los aspectos relativos a “capital cultural”, “capital social” y “capital económico”. Hacer esta distinción permitiría corroborar el modo en que se han construido los datos en las fuentes que se utilizaría y corroborar si las asociaciones hechas con otras ideas se justifica.
11. Ya se discutió antes cuáles serían las condiciones en que esta información resultase útil.
12. Si supiésemos que en la región ocurren reuniones frecuentes entre personas que cultivan el conocimiento correspondiente a esa carrera, estaríamos en mejores condiciones para decidir si ello es probable o no. Desde otro ángulo, podría asociarse a 10. pero en ambos casos esa asociación no necesariamente es fuerte, por lo que no conviene tomarla a menos que decidamos investigar si aquellas reuniones existen y convocan a muchos estudiantes o , al

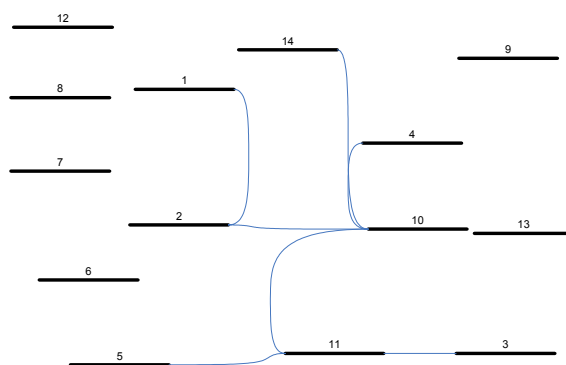


Diagrama de la tabla anterior

menos, crean cierto clima intelectual ligado a los estudios de esa carrera.

13. Se asocia con 7 y se le aplican las mismas condiciones.

14. Se asocia con 10, pero no es una asociación que pueda darse por supuesta tan fácilmente.

Este trabajo, al que se le podría agregar uno semejante para el caso de la Universidad y de la Carrera sobre la que se hará el estudio, permitirá ampliar el conocimiento sobre el asunto e influirá en el diseño y el proceso de la investigación. Por supuesto, según los conocimientos que tengamos, el resultado puede ser más o menos rico. Pero siempre tendrá la virtud de permitirnos un balance, del que sacaremos como conclusión: 1) que hay cosas que sabemos o imaginamos y que podemos confrontar con informantes calificados o por medio de la revisión bibliográfica y 2) que hay aspectos que no conocemos para nada y cuyo conocimiento puede ser de gran importancia durante el trabajo de investigación. Esto nos encaminará en la búsqueda de las fuentes más adecuadas y nos facultará para interrogarlas.

DIBUJO DEL DIAGRAMA

Un diagrama de flujo (en este caso “flujo de ideas”) es una red dinámica. Está formado por una serie de puntos (o de recuadros en los que se escribe el significante de un concepto o su código). Esos puntos o recuadros se llaman “nudos”. Los nudos se relacionan entre sí mediante una serie de líneas que los unen y que se llaman *aristas*. En el diagrama que construiremos, cada concepto es un nudo; y, si lo que utilizamos fuese un código, cada uno de esos conceptos será representado, en el diagrama, por el número o letra que le corresponde en la tabla. Por su parte, las aristas señalan las asociaciones que conducen de un concepto a otro.

Una vez construido el diagrama de flujo, podemos ver cómo se han ido agrupando las ideas y podemos comenzar a pensar sobre ellas.

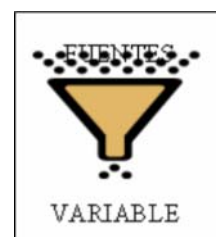
En el diagrama puede ocurrir que no todos los conceptos de la lluvia de ideas tengan asociaciones con otros. Es importante preguntarse por ellos. Puede que no sean pertinentes, por lo que deben ser borrados; o que sean aspectos a desarrollar mediante nuevas asociaciones. Esto lo debemos establecer pensando sobre ellos; con el objetivo de reservar su posible potencia analítica; en otros casos, percibiremos que sería conveniente buscar una dimensión que posibilite agruparlos. Si en ese momento no se nos ocurre nada, se podría buscar una dimensión “transitoria” donde se reúnan los conceptos que están en la tabla pero sin conexión con otros. En muchos casos, los conceptos que aparecen como importantes para la investigación, pero a los que no se le asocia ningún otro, pueden ser conceptos que no requieran operacionalización o que la requieran y en el momento no se nos ha ocurrido cómo desarrollarlos; lo que nos inducirá

a iniciar el trabajo de construir esa operacionalización; o que correspondan a otras dimensiones del objeto y que se “colaron” en esta asociación. Lo importante es que, al terminar ese primer proceso, habremos avanzado en la organización de nuestras ideas, estableciendo relaciones de subordinación o de asociación entre ellas. Más adelante estudiaremos otras eventualidades en el estudio crítico de esas asociaciones.

EL TRABAJO CON LAS PREGUNTAS

Una vez determinada la o las preguntas, debemos precisar cuáles son los conceptos claves; esto es, aquellos que indican qué es lo que queremos saber. Utilizar esta técnica tiene la inmensa ventaja de impedir al máximo que nos desviemos del tema durante la elaboración del esquema conceptual. Desde esa preocupación, el esquema conceptual debería ser pensado como una especie de embudo que desemboca en cada uno de los conceptos claves, facilitando su exploración.

Siguiendo con el ejemplo anterior: lo que se quiere investigar es la relación de “X” y “U”, respecto a la unidad de estudio. De allí que las variables sobre las que ahora debemos concentrar la atención sean “X” y “U”¹¹⁰. En este momento, cada uno de esos conceptos se debe convertir en un “foco de atención” que permita detonar el proceso de libre asociación. Mediante este trabajo, las relaciones de continuidad o contigüidad entre los conceptos, tal como aparecen en nuestro recuerdo, harán que desde una idea se pase a otra; y poco a poco reconstruya la cadena de significantes relativos al tema y que están en alguna parte de su memoria¹¹¹.



LA PREPARACIÓN DE LAS ASOCIACIONES

En el ejemplo la pregunta era: "¿Cuáles son los condicionantes institucionales del abandono? Como puede observarse, las variables claves de esa pregunta son: “condiciones institucionales” y “abandono”. “Abandono” es una variable que se la puede definir con cierta facilidad; por ejemplo, optando entre: “la decisión enunciada de haber abandonado” o “el resultado de no haberse matriculado en ninguna materia durante uno o dos años”. Si tales definiciones resultan

¹¹⁰ Es de tener en cuenta que, para incrementar el potencial de nuestra creatividad la primera etapa puede ser la de ampliar el número de preguntas posibles; lo que nos llevaría a examinar distintos ángulos del tema. Esos distintos enfoques hacen posible comprobar si hemos formulado la o las preguntas más adecuadas. Para lograrlo, podremos hacer un listado de todas las preguntas (similares o que versen sobre el mismo tema) que se nos ocurren, sin juzgar el grado de coherencia y/o subordinación lógica que exista entre ellas, tratando de no dejar nada sin preguntar. Luego, una vez escritas, podremos juzgarlas con detenimiento y criticar cada una de ellas hasta seleccionar aquella que nos parece más sugerente y factible.

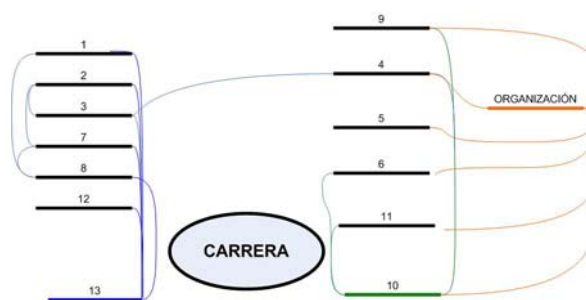
¹¹¹ Alojados por sus respectivas sinapsis.

claras y satisfactorias, no es necesario ningún trabajo extra. Queda pues “condicionantes institucionales”, variable que para definirla, y examinar sus diversas alternativas, merece que nuevamente operemos con las tareas ya indicadas anteriormente:

1. *Decidir si se asocia por dimensiones o abordar el tema todo junto.*
2. *Registrar todas las palabras o frases* que se nos ocurran en torno a cada variable o dimensión.
3. *Establecer relaciones de asociación entre esas palabras o frases*, primero en la tabla de registro, y luego mediante un diagrama de flujo.
4. *Revisar ese diagrama de flujo* y construir, mediante su análisis, un esquema conceptual en el que se establezca la definición de los conceptos y de sus relaciones.

En esta etapa de la exposición, examinaremos solo las primeras tres actividades. Pero, a diferencia de lo hecho con el concepto “estudiantes”, lo haremos tomando dos dimensiones: “Organización de la carrera” y “Organización de las cátedras”. Como se podrá comprobar, ambos son nombres provisorios. Si, como es el caso, la palabra “organización” delimita demasiado y/o posiblemente mal, quizá sea mejor optar por denominarlas: a) “Carrera”, pensando en todo lo que tiene que ver con el desempeño estudiantil, pero que no son cátedras y b) las “cátedras” propiamente dichas. Por otra parte, como se verá, el mismo curso de las asociaciones puede llevar a que percibamos la necesidad de incluir dimensiones que no se nos habían ocurrido; o a darnos cuenta que el nombre elegido para la dimensión no era el más adecuado. Pero de lo que ahora se trata es de recurrir a un focalizador que permita una asociación lo más amplia, pero también lo menos dispersa posible. Tomada esa decisión, se está listo para comenzar las asociaciones.

CARRERA		
CÓDIGO	PALABRA O FRASE	ASOCIACIÓN
1	DESCONCIERTO RESPECTO AL PERFIL DE PROFESIONAL QUE LLEGARÁN A SER	8, 13
2	CORRELATIVIDADES RÍGIDAS.	3, 7, 13
3	ESCASA OFERTA DE OPCIONALES.	13, 10
4	DESCONOCIMIENTO DE LAS ARTICULACIONES ENTRE LAS MATERIAS.	3
5	RETRASO EN LA APERTURA DE CÁTEDRAS: EN OPCIONALES Y OBLIGATORIAS.	10
6	SUPERPOSICIÓN HORARIA.	10
7	DESARTICULACIÓN ENTRE MATERIAS, ÁREAS Y SEMINARIOS.	7, 13
8	FALTA DE TALLERES U OTRAS FORMAS DE INTEGRACIÓN ENTRE LOS CONTENIDOS IMPIDE RELACIONAR ENTRE SÍ LOS CONOCIMIENTOS OBTENIDOS EN CADA MATERIA Y ENTRE MATERIAS	1, 13
9	REPETICIÓN DE BIBLIOGRAFÍA Y CONTENIDOS ENTRE MATERIAS.	10
10	FALTA DE RESPUESTA A RECLAMOS Y PLANTEOS.	3, 5, 6, 9, 11
11	LOS DOCENTES NO ATIENDEN LAS PREGUNTAS DE LOS ESTUDIANTES	10
12	BIBLIOGRAFÍA INEXISTENTE EN BIBLIOTECAS.	13
13	PLAN DE ESTUDIOS DEFICIENTE	1, 2, 3, 7, 8, 12



Así como al hacer las asociaciones en la tabla se debe evitar olvidar alguna, al hacer el diagrama se debe estar atento a posibles errores en la traducción (operación que está implícita en el pasaje del formato tabla al formato diagrama) pues, en adelante, se trabajará preferentemente con el diagrama, ya que en él aparece la información sintetizada y más fácilmente analizable¹¹²; el problema entonces es que, si se produjo algún error en la traducción, posiblemente no será

detectado posteriormente, con lo que se disminuye la potencia del primer trabajo.

Pasemos ahora al examen del diagrama.

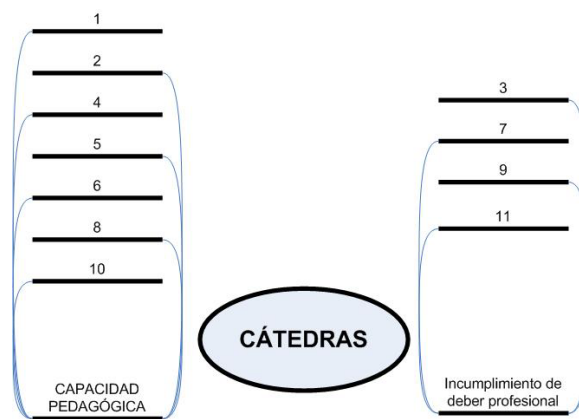
Lo peculiar de este diagrama es que los “colectores” son: 1) “plan de estudios deficiente” y 2) “falta de respuesta a reclamos y planteos”. Deteniéndonos a pensar sobre ellos, podríamos quizá concordar en que la primera es una dimensión de la carrera, mientras que la segunda, en cambio, refiere al modo en que se responde a los estudiantes; por lo que no es algo específicamente relacionado con la organización; y si en cambio de pensar solo en la “organización” incluimos el concepto “gestión”, 2) más bien podría ser pensado como un problema de gestión. Por lo tanto, corresponde crear una categoría capaz de incluir a “falta de respuesta a reclamos y planteos” y a todas aquellas que se le asociaron, relativas a esas prácticas de gestión, como condición posible de abandono. En ese caso, podría crearse una categoría denominada

¹¹² El lector podría hacer ese ejercicio comparando la tabla con el diagrama.

“organización”¹¹³ a la institución en cuanto organización que se establezca como recolector de las categorías 4), 5, 6), 9), 10) y 11).

Luego pasamos a la segunda de las dimensiones, la denominada “cátedras”.

CÁTEDRAS		
CÓDIGO	PALABRA O FRASE	ASOCIACIÓN
1	FALTA DE EXPLICACIONES CLARAS SOBRE LOS PROGRAMAS Y SUS LÓGICAS INTERNAS	
2	TEMAS NO DESARROLLADOS EN CLASE, EXIGIDOS EN EL EXAMEN Y SIN BIBLIOGRAFÍA.	
3	EQUIPOS DESARTICULADOS.	
4	AUSENCIA DE PROGRAMAS.	
5	IMPROVISACIÓN.	
6	EXCESIVA TEORÍA, ABSTRACCIÓN.	10
7	INCUMPLIMIENTO DE HORARIOS.	
8	ÉNFASIS EN LA MEMORIZACIÓN POR SOBRE LA ELABORACIÓN CONCEPTUAL	10
9	FALTA DE ACLARACIÓN SOBRE LOS ERRORES COMETIDOS EN LAS EVALUACIONES.	
10	MONOTONÍA	6, 8
11	BAJA ACCESIBILIDAD DE LOS DOCENTES	

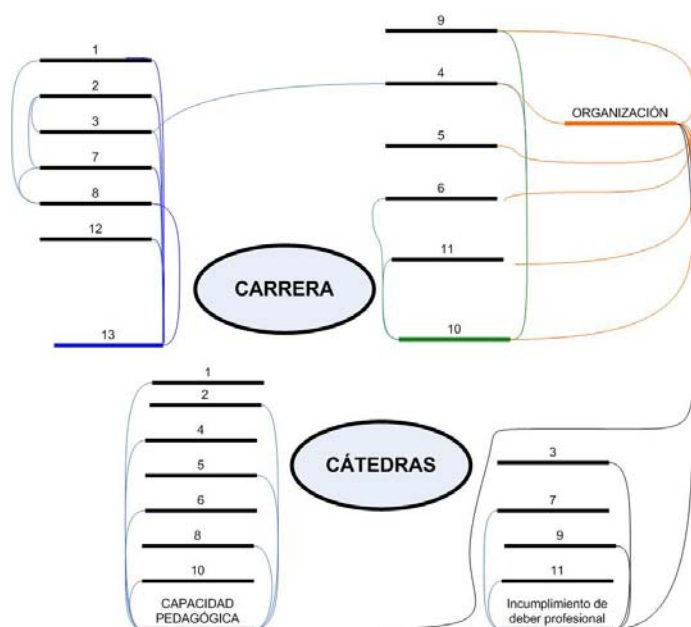


En esta tabla es difícil hacer asociaciones entre las categorías surgidas de la asociación: todas las hemos asociado a cátedras, pero entre ellas no parecen tener relación, salvo las establecidas entre 6) y 10

y 8) y 10). De todos modos, su análisis nos permite diferenciar dos aspectos que pueden introducirse en el diagrama como colectores: 1) “Capacidad pedagógica” y 2) “Incumplimiento del deber profesional”. Cada uno de ellos puede ser una dimensión a tener en cuenta en el trabajo posterior; al principio, en la revisión bibliográfica y/o en las entrevistas a informantes calificados; luego, una vez terminado el trabajo de gabinete, esos (más los incluidos durante el trabajo con el saber “de otros”, podrían ser las variables e indicadores de cada una de esas categorías mediante las que se podría examinar el desempeño de las cátedras y su relación con el abandono. Debe ser claro que, si realmente estuviésemos preparándonos para una investigación, habría que examinar, desde la misma perspectiva, los condicionantes provenientes de otros aspectos de la organización institucional, como la organización y eficiencia del departamento de alumnos, etc. Pero como ejemplo es suficiente.

¹¹³ En este momento en que corrijo, y que es posterior a la confección del diagrama, me doy cuenta que gestión es más adecuado que “organización”. No corrijo esto en la gráfica para mostrar con más fuerza lo que quiero mostrar, que es pensando sobre estas cuestiones que vamos afinando las categorías. En este caso, “organización” podría referir solo a lo normativo, mientras que “organización y gestión” refiere a lo normativo y a la puesta en práctica de esas normas: y posiblemente esa sea la cuestión.

Ahora bien, cualquiera sea el despliegue de dimensiones al que se recurra para facilitar la asociación, luego es necesario relacionar esas asociaciones entre sí, mediante la generación de un único diagrama. En la figura aparece un ejemplo de esta reunión e interrelación de diagramas. Una de las novedades aportadas es que “incumplimiento del deber profesional” se asocia



claramente a “gestión” (que, como ser recordará, había sido asociado a la categoría “organización”)¹¹⁴. Por su parte, “capacidad pedagógica” puede relacionarse: 1) a “organización”, desde la perspectiva de la forma en que se realizan los concursos para aspirar a las cátedras o 2) con la gestión, si los profesores son contratados.

Esas discriminaciones y asociaciones podrían ser importantes en el caso de

una hipótesis sobre la existencia de condicionantes institucionales; si tales condicionantes (o buena parte de ellos) fuesen los que aparecen en el diagrama, cualquier programa de cambio podría comenzar reparando los aspectos ligados a “organización y gestión”, pues es probable que muchos de los problemas asociados al Plan de estudios sean producto de la mala gestión de dicho plan y que, una vez solucionados los problemas relativos a “gestión y organización”, aquellos relativos al “plan de estudios” (cuyo cambio siempre es una tarea pesada y que, por otra parte, requiere de una buena gestión y organización para realizarse con éxito) sean evaluado de otro modo desde la percepción estudiantil. Si vemos que eso puede ocurrir, agregaríamos este razonamiento al fundamentar la importancia de nuestra investigación.

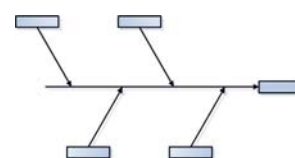
CONTROL RACIONAL DEL DIAGRAMA

En el diagrama hemos establecido las conexiones surgidas de nuestras asociaciones. Si les pusieramos una frase a los significado de las flechas, esta sería, por ejemplo, “la asocio con”. Ahora, en cambio, debemos pensar en construir un mapa conceptual, que, por pretender una mayor capacidad descriptiva y predictiva, debe incluir: 1) el o los significados atribuidos a cada palabra o frase y 2) el significado atribuido a esas asociaciones.

¹¹⁴ Ver nota 113.

Una primera observación posible es que, en ciertos nudos, convergen las asociaciones con varias palabras o frases –por lo que se los denomina “recolectores”. Cada uno de esos “recolectores”, normalmente es un concepto de mayor nivel de abstracción y los otros corresponden a rasgos asociados o definitorios; pero puede haber otras interpretaciones; por lo que ahora debemos razonar sobre cada uno de esos conceptos o frases y darles un significado explícito. Posiblemente, cada uno represente uno de los temas que debemos desarrollar¹¹⁵; por lo que debemos pensarlos detenidamente; muy probablemente, sean conceptos básicos de nuestro modelo, a los que se les han asociado conceptos que eventualmente podremos utilizar como subtemas o como dimensiones o indicadores del mismo; en ese caso, hemos ido avanzando en el proceso de elaboración temática, de construcción de los conceptos y de su operacionalización. De la misma manera, viendo la distribución de los grupos conceptuales, se pueden establecer posibles temas y subtemas que se relacionan con la investigación y determinar cuáles son los conceptos de cada uno de ellos y cómo se establece la interacción entre ellos; es decir, aquellos conceptos que ponen a esas dimensiones en relación entre sí, cualquiera sea el tipo de relación¹¹⁶. Por último, se deben detectar las posibles ausencias conceptuales en el esquema y, al mismo tiempo, criticar y calificar lo más claramente posible las relaciones entre los conceptos. Por ejemplo, si retomamos el diagrama de flujo desde una mirada crítica veríamos que aquellos conceptos que ahora vemos como faltantes sean importantes y bien podrían estar enlazados entre sí o con otros que sí estaban presentes.

Lo mismo debemos hacer con las flechas. Las preguntas serían: 1) ¿por qué hicimos esta asociación?, 2) ¿fue porque hay una relación de general a particular?, 3) fue porque hay una relación de covariación?, 4) ¿porque pensamos en una relación de causa efecto?, 5) ¿porque

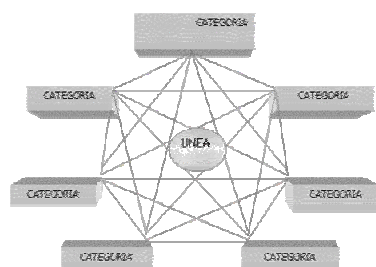


pensamos en dos secuencias concurrentes?, 6) ¿por qué? Al trocar el diagrama en un mapa conceptual, la asociación, las líneas de flujo, deben tomar caracteres conceptualmente más definidos. Por ejemplo: 1) ¿fue porque suponemos una relación de asociación entre uno y otro?; aquí se abren varias posibilidades: a) si la relación es de covariación, debemos indicar ese tipo de relación mediante una flecha de dos puntas y una aclaración sobre cómo pensamos esa covariación; b) si es de determinación de una hacia otra, es necesario indicarlo con una flecha en el sentido de la determinación y establecer la aclaración correspondiente al tipo de determinación

¹¹⁵ Sobre el análisis temático volveremos en el último capítulo del tercer tomo.

¹¹⁶ Sobre la función de los temas y subtemas en la construcción discursiva ver el capítulo quinto del tercer tomo.

en la que estamos pensando; c) si entre varias categorías y otras pensamos en una relación de sobre determinación, debemos indicarlo mediante la confluencia de varias flechas que se agrupan terminado en la categoría sobredeterminada e indicar, del mismo modo que en los otros casos, cómo pensamos esa sobredeterminación. Por último, en los casos en que las relaciones sean muy complejas, la representación ya difícilmente pueda mantenerse como representación plana para tomar la forma de una figura tridimensional (más dimensiones podrían ser teóricamente posibles, pero difícilmente representables en un solo plano).



Durante este trabajo, pasamos del diagrama de flujo al modelo y, por ende, se debe combinar la representación gráfica con la descripción literal del mismo; tal como se indicara, en relación a los modelos, en un apartado anterior. Pero como la complejidad de ese proceso de modelado puede ser muy grande. Es demasiado prematuro entrar ahora en esas dificultades sin antes abordar la discusión sobre los componentes básicos de todo modelo, comenzando por los conceptos, que son una de sus materias primas.

PREGUNTAS SOBRE LOS CONCEPTOS CREADOS

Una vez identificados los significantes surgidos de las asociaciones podemos hacer una investigación sobre cada uno de ellos. Mediante ese estudio podemos ampliar el campo de visibilidad contenido en cada concepto. Las preguntas que orientarían esa investigación son las siguientes.

¿HAY UNA O VARIAS DEFINICIONES?

Podría ocurrir que, al examinar los significantes, encontremos que, de uno o de varios de ellos, tenemos varias definiciones. Al comienzo de la investigación, **no** es conveniente decidir cuál es la correcta. Partimos del supuesto antes indicado y le agregamos otro, que es muy importante para comprender mi forma de pensar la relación cognitiva: 1) sabemos más de lo que conocemos y 2) el conocimiento sobre el mundo está repartido, cada perspectiva puede contener una parte de la verdad o, en todo caso, una parte de lo que sería una representación más útil de lo real al que ese conocimiento refiere. Eso debe obligarnos a no descartar las diversas definiciones posibles sino a preguntarnos ¿por que tenemos más de una?, ¿qué puede aportar cada una de ellas a la investigación propuesta? Incluir estas diferentes versiones en el mapa conceptual, tomando conciencia de las similitudes, diferencias y las capacidades de aporte de cada una de esas versiones a la investigación hará posible una riqueza perceptiva mucho

¿CUALES SON LOS RASGOS ASOCIADOS?



¿CUÁL ES LA ORGANIZACIÓN ADECUADA?

LOS MODOS DE RAZONAMIENTO EN ACTIVIDAD

217

separado y examinar las respectivas relaciones que en cada uno de ellos se establece entre viejo y nuevo conocimiento. Como pudimos ver, en la deducción tomada en su forma más simple, la novedad del conocimiento es exclusivamente medible desde la perspectiva del grado de conciencia que el investigador había llegado a obtener respecto de las implicaciones de sus premisas. No obstante, una consideración más cercana de la actividad de quienes sostienen el método hipotético deductivo nos permitió concluir que su práctica puede generar conocimientos novedosos siempre que se contemple que sus representantes actúan desde una diversidad de teorías. Es el cruce de esas diversas raíces teóricas (en sentido amplio o restrictivo) lo que permite descubrimientos que no estaban incluidos en ninguna de las premisas tomadas por separado. Por su parte, el examen de la inducción permitió la misma conclusión. Es mediante la combinación, muchas veces inconciente, de diversas raíces teóricas, que se llega a la producción de nuevos conceptos. Conclusión que también se desprendió del análisis de la analogía como forma de razonamiento. Tal diversidad de las fuentes es lo que será tomada en cuenta en el razonamiento que oportunamente nos condujo a la propuesta de producir campos conceptuales en un modelo que, para diferenciarlos de aquellos que se producen a base de conceptos unívocos, lo denominaré modelo heurístico.

En lo que sigue examinaremos una versión simple de dicho modelo, ya que en el capítulo siguiente tendremos necesidad y oportunidad de ver formas más complejas.

Del diagrama aproveché la distinción básica, que habrán de constituir las tres variables principales: 1) Organización de la carrera y 2) Gestión de la carrera y 3) Plan de estudios. Por su parte, Gestión y Organización se dividen en dos: a) Organización de la Carrera y b) organización de las cátedras y a) Gestión de la carrera y b) Gestión de las cátedras. Para reducir, en el mapa solo avancé en la distinción respecto a las cátedras: a) Capacidad pedagógica de los docentes y b) cumplimiento de los deberes profesionales de los docentes.

En cuanto al Plan de estudios, diferencia entre: a) el modo en que se diseñaron las relaciones entre las materias en la carrera y b) el modo en que se diseñaron los contenidos de las materias.

Por su parte, las flechas poseen una palabra que indica el tipo de relación atribuida.

En ningún caso, las relaciones son tratadas como relaciones de determinación. Una de las razones es que, en este momento, de lo que se trata es de establecer el campo de conceptos respecto de los cuales es necesario iniciar la interrogación a informantes calificados y a los autores que hayan tratado temas pertinentes para la investigación. Hay otra razón, sin embargo, que es más de fondo pero que recién podremos discutirla en el cuarto capítulo. Por ahora, ya

estamos en condiciones de pasar a la próxima etapa. Terminemos pues con algunas someras reflexiones sobre algunos aspectos de la cuestión que merecen ser destacados.

Estamos pues, luego de este recorrido, frente a una primera conclusión global. Si bien hay una relación estrecha entre nuevo y viejo conocimiento, esto que incluimos en el concepto de “viejo conocimiento” alude a una diversidad de pericias emergentes de fuentes muy diferentes. La producción de un nuevo conocimiento se relaciona inmediatamente con la interacción de esos diferentes conocimientos. El trabajo de crítica de los conceptos y establecimiento de relaciones entre ellos tiene como propósito hacer productiva esa diversidad. Poniendo en juego los modos de razonamiento antes descritos seremos capaces de hacer una revisión más conciente y ordenada de la primera versión, que fuera el producto de nuestras asociaciones. El capítulo próximo tendrá como objetivo pensar sobre el modo en que esa primera conceptualización hace posible la consulta al saber de los otros sobre el tema de la investigación.

BIBLIOGRAFÍA

- Barlow, M. (1968). El pensamiento de Bergson. (ed.). México: Fondo de Cultura Económica.
- Benveniste, E. (1997). Categorías de pensamiento y categorías de lengua. In E. Benveniste (Ed.), Problemas de lingüística general I. México: Siglo XXI.
- Benveniste, É. (1997). Problemas de lingüística general. Madrid: Siglo XXI de España editores.
- Black, M. (1984). Inducción y Probabilidad. (ed.). España: Ediciones Catedra s. a.
- Bourdieu Pierre, Chamboredon Jean-Claude, & Passeron Jean-Claude. (1979). El Oficio de Sociólogo. (ed.). Mexico: Siglo XXI.
- Bunje, M. (1984). Conceptos y teorías en la ciencia. España: Alianza Universidad.
- Conan Doyle. (1987). Estudio en escarlata. (ed.). México: Fontamara 36.
- Connerton, P. (1989). How society remember. Cambridge: Cambridge University Press.
- Danchin, A. (1981). Estabilización funcional y epigénesis: una aproximación biológica a la génesis de la identidad. In C. Lévi Strauss (Ed.), La identidad. Barcelona: Petrel.
- De Bono, E. (1994). Lateral Thinking. A textbook of Creativity. México: Editorial Paidós Mexicana.
- Ducrot, O., & Todorov, T. (1994b). Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage. México: Siglo XXI editores.
- Ferrater Mora (1978). (ed.). Editorial sudamericana.
- Feyerabend, P. (1981). Contra el método. (ed.). Barcelona: Ariel.
- Foucault, M. (1981b). El orden del discurso. (ed.). Barcelona, Tusquets.
- Freud, S. (1961). Letters, 1873-1939. London: Hogarth Press.
- Freud, S. (1980). Freud's interpretation of dreams. Toronto: Coles.
- Ginzburg, C. (1983). Señales: Raíces de un paradigma indiciario. In A. Gargani (Ed.), Crisis de la razón (nuevos modelos en la relación entre saber y actividad humana). México: Siglo XXI.
- Halbwachs, M. (1994). Les cadres sociaux de la mémoire. (ed.). Paris: Editions Albin Michel, S.A.
- Hospers, J. (1954). An introduction to philosophical analysis. New York: Prentice-Hall.
- Hutton, P. H. (1993). History as an Art of memory. (ed.). hanover and London: University Press of new England.
- Klimosky, G. (1995). Las desventajas del conocimiento científico (una introducción a la epistemología). Bs. As.: AZ editores.
- Klimosky, G. (1991). Images of memory. On remembering and representation. Washington DC: Smithsonian Institution Press.
- Laplanche, J., & Pontalis, J.-B. (1993). Diccionario de psicoanálisis. (ed.). España: Labor.
- Levi-Strauss, C. (1992). El pensamiento salvaje. (ed.). México: Fondo de cultura económica.
- Maingueneau, D. (1976). Introducción a los métodos de análisis del discurso. In Anonymous, Argentina: Hachette.
- Miller, D. (1995). Popper, escritos selectos. México: FCE.
- Nacio, J.D. (1992). La mirada en psicoanálisis. (ed.). España: Gediza.
- Nacio, J.D. (1997). Los ojos de Laura. (ed.). Argentina: Amorrortu.
- Novak, J.D. (1964). The Importance of Conceptual Schemes for Science Teaching. The Science Teacher, 31.
- Oldroyd, D. (1986). El arco del conocimiento (Introducción a la historia de la filosofía y metodología de la ciencia). (ed.). Barcelona: Critica.
- Oliverio, A., & Oliverio, A. (1992). Nei laberinti della mente. México: Editorial Grijalbo.

- Poulantzas, N. (1977). Poder político y clases sociales en el estado capitalista. (ed.). México: Siglo XXI.
- Rothgeb, Carrie Lee, Strachey, James e Institute of Psycho-Analysis. (1974). The complete psychological works of Sigmund Freud. London: Hogarth Press; Institute of Psycho-analysis.
- Sebeok, T.A. & Ulmiker-Sebeok, J. (1987). You Know My Method. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Tomlin, R.S., Forrest, L., Pu, M.M., & Kim, M.H. (2001). Semántica del discurso. In T. a. van Dijk (Ed.), El discurso como estructura y proceso I. España: Gedisa.
- van Dijk, T.A. (2000). El discurso como interacción social (dos tomos). (ed.). Barcelona: Gedisa.
- van Dijk, T.A. (2001). El discurso como estructura y proceso. (ed.). Barcelona: Gedisa.
- Zemelman, H. (1979a). Crítica epistemológica de los indicadores. México: Colegio de México.
- Zemelman, H. (1979b). Crítica epistemológica de los indicadores. México: Colegio de México.
- Zemelman, H. (1992a). Los horizontes de la razón (uso crítico de la teoría). (ed.). México: Anthropos.
- Zemelman, H. (1992b). Los horizontes de la razón (uso crítico de la teoría). (ed.). México: Anthropos.
- Zemelman, H. (1992c). Los horizontes de la razón (uso crítico de la teoría). (ed.). México: Anthropos.
- Zemelman, H. (1987). Uso crítico de la teoría (En torno a las funciones analíticas de la totalidad). (ed.). México: El colegio de México/Universidad de las Naciones Unidas.

