

Capítulo 1

EL CUADRÁNGULO ORGANIZADOR

INDICE

EL CUADRÁNGULO ORGANIZADOR	5
INTRODUCCIÓN.....	9
LA INVESTIGACIÓN Y SU PROYECTO.....	10
LOS PRIMEROS PASOS	15
LA ELECCIÓN DEL TEMA	16
LOS ORÍGENES DEL TEMA	17
OBJETIVOS E IMPORTANCIA DE LA INVESTIGACIÓN	22
LA IMPORTANCIA	22
METAS Y OBJETIVOS	25
FACTIBILIDAD DE LA INVESTIGACIÓN	31
LA DELIMITACIÓN DEL TEMA	33
LA UNIDAD DE ESTUDIO	35
UNIDADES DE ESTUDIO Y SENTIDO COMÚN	39
Filosofía, religión y sentido común	40
LAS PREGUNTAS Y LAS HIPÓTESIS	53
LAS PREGUNTAS	53
LAS HIPÓTESIS	56
EL MARCO TEÓRICO	62
DISEÑOS DE INVESTIGACIÓN Y UNIDADES DE ANÁLISIS.....	70
¿CASOS Y VARIABLES?:	71

CRITERIOS PARA DEFINIR EL DISEÑO.....	75
EL NÚMERO DE CASOS	75
EL MODO EN QUE INTERVIENE “EL TIEMPO”	76
EL GRADO DE HOMOGENEIDAD DE LOS CÓDIGOS.....	78
EL TIPO DE INFORMACIÓN QUE SE PRETENDE CONSTRUIR.....	79
SÍNTESIS DE CRITERIOS.....	80
INVESTIGACIÓN DE UN CASO.....	80
Investigaciones sincrónicas y diacrónicas de un caso con un individuo:	81
Investigación sincrónica de un caso con varios individuos:	82
Investigación diacrónica de un caso con múltiples individuos:.....	83
INVESTIGACIONES COMPARATIVAS ENTRE CASOS.....	85
ANÁLISIS COMPARATIVO ENTRE GRUPOS.....	88
ANÁLISIS COMPARATIVO ENTRE DISCURSOS	90
EL CUADRÁNGULO ORGANIZADOR.....	95
INVESTIGADORES, COMUNIDADES Y HORIZONTE.....	96
ACADEMIA Y AUTORIDAD	105
EL PROYECTO	110
LA CREACIÓN.....	115
INVESTIGACIÓN Y ENSAYO.....	120
BIBLIOGRAFÍA	122

INTRODUCCIÓN

Como se anunciara, este libro pretende reunir los elementos conceptuales que permitan: 1) pensar la construcción de un proyecto de investigación y 2) discutir las herramientas que permitan abordar esa investigación y aprender mediante su ejecución. Luego de introducir algunos conceptos y problemas generales relativos a la práctica de la investigación, este capítulo inaugura ese trayecto, entrando de lleno en estudio de las tareas propias de toda investigación. Su objetivo será presentar una imagen global de los temas que luego, en los capítulos siguientes, habrán de estudiarse con mayor detenimiento.

Hacer una investigación es asumir un papel activamente racional en la organización de las representaciones sobre el objeto. Esto ocurre desde su comienzo —en la producción del proyecto— y continúa en todas las etapas posteriores —durante la investigación y los escritos que ella va ocasionando, hasta llegar el momento de la redacción del informe final.

Durante todo ese proceso la razón no debe ser pensada como una dictadora encargada de oprimir las percepciones emotivas o las sensaciones que se rebelan frente a sus limitaciones, sino como el instrumento privilegiado de la traducción simbólica de todos esos materiales. Esto es, el investigador debería entender la acción racional como articuladora y traductora, capaz de sumar sus productos a aquellos otros que producimos por otras vías. Hasta el final del análisis, la actividad del investigador se centrará en sus relaciones con el objeto. Terminada esas etapas, la razón tendrá una ocupación distinta: pasa a ser la encargada de transmitir al lector la experiencia adquirida en el trabajo; para ello deberá dirigir su foco hacia las imágenes de sus eventuales lectores.

Al producir su proyecto, el investigador pasa de la posición de *portador de representaciones* en general a la posición de *productor conciente* de las mismas en relación a su objeto. Productor que hace un análisis racional y proyecta, desde ese análisis, su trabajo. Sobre estos temas habremos de dialogar en las páginas siguientes.

LA INVESTIGACIÓN Y SU PROYECTO

La totalidad de las especies animales rigen su conducta (exclusiva o casi exclusivamente) por medio de los instintos; estos les permiten adaptarse a las circunstancias de sus respectivos hábitats y a las peculiares relaciones que pueden y deben mantener con otras especies. Para muchas de esas especies, esa adaptación activa se concreta sin que medie un proceso de aprendizaje demasiado prolongado y, en muchas especies, sin ningún aprendizaje. En los seres humanos¹ la herencia instintiva desempeña un papel muchísimo menos importante en la regulación de las conductas, en relación con esas otras especies animales conocidas. Lo singular de lo humano es que la mayoría de sus actividades son diseñadas mentalmente antes de que sean realmente ejecutadas. La “cultura” es el producto de su modo específico de adaptarse al medio ambiente; es el ámbito en el que se generan y acumulan las experiencias y normas que regulan sus relaciones con el resto de la naturaleza.

Entendiendo que la investigación es una de esas actividades mediante las que los humanos vamos experimentando modos de percibir y de relacionarnos con el mundo, su diseño mental previo es lo que se plasma en el proyecto de investigación; y si aquí importa destacar este asunto aparentemente obvio, es porque no siempre los investigadores creen necesario producir ese diseño y no siempre se ha destacado la importancia del proyecto en el desarrollo de estas actividades. Pese a que nadie contrataría a un arquitecto que comience las tareas de diseño sin haber elaborado un plano y haberlo discutido con sus clientes, es sorprendente la cantidad de procesos

¹ Sobre la razón de esas diferencias hemos reflexionado en el primer tomo: son el efecto de un rasgo distintivo, el grado de maduración del neonato al verse obligado a proseguir su proceso de maduración fuera del útero materno, lo que hace de las sociabilidades que lo rodean una matriz de determinaciones de inmensa importancia en su crecimiento.

de investigación que comienzan sin que sus autores hayan siquiera pensado en la redacción cuidadosa de un proyecto².

Es cierto que eso no siempre ocurre cuando las investigaciones deben contar con el apoyo de alguna institución. En esas oportunidades, el investigador está obligado a preparar y presentar un informe en el que indique qué es lo que proyecta investigar y cómo lo piensa hacer. Sin embargo, no son pocas las ocasiones en las que ese “proyecto” no pasa de ser una carta de intenciones; en la que, más que planificar la tarea, lo que se indica es: 1) el tema sobre el que se proyecta trabajar, 2) en algunos casos, la importancia social de ese trabajo y 3) una exposición, más o menos amplia, de las ideas teóricas con las que se piensa emprender la labor. En ese tipo de proyecto falta, entre otras cosas, una descripción de las formas en que ha de encararse el trabajo y el establecimiento de alguna relación entre las dificultades que se espera encontrar y el tipo de recursos que se considera necesario invertir para enfrentar esas dificultades con éxito (metodología, cronograma y presupuesto). Tales ausencias, por lo frecuentes, permiten pensar que la necesidad de proyectar el trabajo no se considera importante; es por eso que consideré necesario comenzar el trabajo contestando las siguientes preguntas: ¿por qué y para qué un proyecto?, ¿cumple alguna función útil o es una simple fórmula que es necesario satisfacer para cumplir con antiguos rituales?

Con el fin de alivianar el trabajo, antes de encarar esas preguntas pensemos en el lugar del proyecto en otras actividades: ¿Cómo sería una casa en la que el constructor comience poniendo ladrillo sobre ladrillo sin ningún plan previo? ¿Podrá ese constructor saber cuánto presupuesto le demandará la construcción? ¿Podrá anticipar el momento en que la construcción estará termina-

² En muchos cursos de métodos y técnicas de investigación ni siquiera se toca superficialmente el tema del proyecto y su estructura y construcción. Sobre el tema se puede consultar, entre otros a: (Marshall & Rossman, 1995; Coley & Scheinberg, 1990; Locke, Spirduso, & Silverman, 1987; Booth, Colomb, & Williams, 1995; Garcia de Serrano, 1975; Mendez & Namihira, 1984; Creswell, 1998; Stouffer, ; Taylor Fitz-Gibbon & Morris, 1987; Richardson, 1994)

da? ¿Podrá prever en qué momento deberá contratar albañiles y en qué otro momento contratar pintores? Cuando la casa esté terminada: ¿será bonita?, ¿tendrá un diseño funcionalmente apto? Esas preguntas podrían ser multiplicadas por varios números y, en todos los casos, provocarían obvias respuestas negativas. Normalmente, la conclusión sería que estamos ante un constructor que actúa sin ton ni son. ¿Sería grave eso? No necesariamente. Por ejemplo, no lo sería si el constructor de marras tuviese todo el tiempo y el dinero del mundo para terminar su obra; en este caso, podría hacer y deshacer paredes, romper huecos para ventanales y luego tapiarlos y enseguida abrir otros en otro lugar; también podría tener esperando a los pintores para que los albañiles terminen de hacer sus tareas, etc. etc. Ahora, si el constructor no tiene ni todo el tiempo ni todo el dinero del mundo, lo mejor que podría hacer es tomarse un buen tiempo para planificar su trabajo, haciendo y deshaciendo los trazos de su plano y calculando el buen uso de sus recursos de tiempo y dinero. Ese es el ejemplo que debe seguir un investigador, ya que esa es normalmente su realidad.

Si para usted el tiempo o el dinero son escasos, deberá preguntarse: ¿Podré conseguir la información deseada en el tiempo justo? ¿Qué haré si eso no sucede? ¿Tengo fuentes alternativas? ¿Requiero de algún permiso burocrático para hacer mis entrevistas u observaciones? ¿En mi cronograma, dejé un espacio de tiempo lo suficientemente amplio como para encontrar soluciones a los problemas que pudiesen aparecer? ¿Podré conseguir mi director de tesis a tiempo? ¿Conseguiré los consultores necesarios? ¿Cuánto me cobrarán? ¿En qué momento me conviene y en qué momento podré disponer de sus servicios? ¿Tengo el equipo adecuado? ¿Tengo previstas alternativas, para el caso en que se produzcan fallas en el equipo? ¿Qué tipo de análisis es el que conviene a la información con la que habré de manejarla? ¿Tengo experiencia en ese tipo de análisis o requeriré de asesorías? ¿Tengo acceso a los programas de computación adecuados? ¿Mi computadora, sirve para ese tipo de programas? Esas son solo una pequeña muestra de las preguntas que es conveniente hacerse, y contestar, antes de comenzar el trabajo de investigación. El proyecto permite formularlas e ir respondiéndolas de tal manera que, una vez iniciado, el trabajo recorra un camino en el que los accidentes imprevistos sean menores y menos frecuentes; y que, en caso de que ocurran, estemos en las mejores condiciones para resolverlos. Todo investigador experimentado sabe que el tiempo dedicado al proyecto es sólo aparentemente “tiempo

perdido”; ya que un buen proyecto permite recuperar ese tiempo con creces durante la marcha de los trabajos, al prevenir diversos errores posibles.

¿Qué es entonces el proyecto? Un buen proyecto es una especie de esqueleto teórico–metodológico. Si lo redactamos correctamente, nos proporcionará grandes ventajas: antes, durante y después de la investigación:

1. antes de la investigación, permitirá prever cuáles son las tareas y dificultades con que luego habremos de enfrentarnos, posibilitando pensar soluciones alternativas;
2. durante la investigación, permitirá guiar y vertebrar el trabajo de manera tal que logremos ampliar al máximo la capacidad de percepción y aprovechemos nuestros recursos de manera óptima;
3. después de la investigación, permitirá medir los éxitos logrados durante el trabajo.

Por todo lo dicho puede concluirse que una primera respuesta a las preguntas sobre los “por qué” y el “para qué” del proyecto de investigación refieren a la necesidad de planificar, con el propósito de:

1. saber si, además de importante, la investigación es factible, dada la disposición de cierta cantidad de recursos en pericia, tiempo y dinero y
2. obtener el mejor uso de esos recursos.

Si el proyecto está bien pensado, la investigación exigirá un notable esfuerzo creador, pero contará con la inmensa ventaja de desplegarse por caminos ya previstos, hasta en sus riesgos más probables. Si durante el trabajo se comprueban errores en la planificación, ella puede ser corregida; pero esa corrección es posible solo a condición de haber hecho el esfuerzo de prever las dificultades y aclarar objetivos; de otro modo pueden ser correcciones hechas sin rumbo fijo. Desde esta perspectiva, el plan proporciona la oportunidad de realizar una permanente valoración, mucho más exhaustiva y bien fundamentada, sobre la factibilidad de la investigación.

Pero esa no es la única utilidad de un buen proyecto. Por el contrario, además de auxiliarnos como plan, tiene otros dos usos.

El primero de estos “otros usos” es comunicar nuestros propósitos de una manera sintética y explícita. Desde esta óptica, el proyecto permite informar, a quien corresponda, cuál es el problema a investigar, cuál es su importancia y cuál la forma en que se habrá de trabajar. Por otra parte, si está bien redactado, permite crear, en el evaluador, la confianza necesaria sobre la factibilidad del trabajo, incrementando las probabilidades de que sea aceptado.

Es de tener en cuenta que, en el caso de solicitar fondos, la pericia en la redacción de un proyecto es insustituible, como reaseguro para el éxito de la solicitud; ya que el proyecto es el único documento que permitirá, a los evaluadores, decidir a qué investigación asignar el presupuesto solicitado. Pero también lo es en el caso de un plan de tesis; no sólo para que el alumno informe sobre el tema elegido y sobre cómo pretende enfrentar el trabajo; en realidad, es conveniente tenerlo bien hecho aun antes de solicitar un director de tesis, pues si el proyecto, por su adecuada confección, anuncia al profesor elegido que estará trabajando con un alumno que hará gratificante el trabajo de dirección, éste se verá tentado a aceptar la dirección de esa tesis.

Por último, un proyecto bien redactado no sólo hará posible su aprobación (por parte de aquellos a quienes se lo presenta), también facilitará el auxilio que pueden brindar tanto el director de tesis como otros asesores y colegas³.

Para lograr todos sus objetivos, el proyecto debe ser concebido como un medio de comunicación y durante su redacción se debe tener presente la imagen del o de los diversos interlocutores. Si esos interlocutores son muy diferentes, es absolutamente necesario que se redacte más de un proyecto, con motivo de asegurar que se adecue al interlocutor al que va dirigido.

³ Esas personas pueden ser: los directores de tesis, posibles asesores, personas o instituciones a las que solicitaremos colaboración para obtener información o instituciones a las que solicitamos ayuda financiera o de otro tipo.

Además de la planificación de la investigación y su comunicación el proyecto es la base de un contrato que el encargado del trabajo establece con quien ha de dirigirlo en la redacción de la tesis o con quien ha de aportar algún tipo de ayuda para la ejecución de la investigación (Merton, 1964).

Como ya anunciara en la Introducción general al libro, hacer dicho un proyecto no es fácil. Para resolver muchas de sus fases, es preciso haber adquirido la capacidad de anticipar todas las necesidades y dificultades potenciales de la investigación. Por lo que, elaborarlo implica una amplia experiencia de investigación. Si la posee, el investigador estará en condiciones de imaginar, con antelación, todas las tareas y las dificultades con que puede o debe tropezar en el curso de la misma. En caso contrario, para sortear esa dificultad, será necesario ir aprendiendo por etapas. Si este fuese el caso, el investigador novel deberá comenzar por planear tareas sencillas, vinculadas con una investigación poco compleja, para ir luego incrementando el grado de dificultad. Para facilitar la tarea de aquellos que están en esa etapa es recomendable hacer primero una lectura general del libro o, al menos, de la Introducción General, de este segundo tomo y de los dos primeros capítulos del tercero. El lector obtendrá así una idea más clara sobre la unidad del proceso de investigación; luego, una vez terminada esa lectura, podrá hacer una segunda lectura e ir resolviendo los ejercicios correspondientes a cada capítulo en relación directa con el tema que seleccionó para investigar.

LOS PRIMEROS PASOS

Como ya fuese enunciado, la investigación es un transcurso que comienza con una pregunta y termina con cierta respuesta, cuya finalidad es proporcionar un producto necesario para alguien o para algo en la sociedad. Por ello, lo primero es: 1) la elección de un tema u objeto a ser investigada, 2) su formulación en forma de pregunta, 3) la correcta enunciación de los objetivos que pretende lograr mediante su investigación y 4) una adecuada información sobre la importancia del tema, desde la perspectiva de los eventuales usuarios de sus productos. Una vez obtenida ejecutadas esas tareas, el investigador estará en condiciones de producir sus primeras respuestas conjeturales. El objeto, la pregunta, los objetivos y las primeras respuestas conjeturales forman el cuadrángulo sobre la que se fundará, y desde el que se orientará, el trabajo investigativo.

En los apartados siguientes estudiaremos esos temas, creando así las bases generales para el posterior estudio de las diferentes tareas que el investigador deberá afrontar y las perspectivas teóricas que alentarán la elaboración del método y de las técnicas adecuadas. Mientras que en los ejercicios se tendrá oportunidad de verificar la pericia alcanzada.

LA ELECCIÓN DEL TEMA

Por lo general, la elección del tema es un proceso creativo difícil, en el que el investigador debe ir especificando sus preocupaciones hasta expresarlas en una o varias preguntas sumamente concretas. Su primer éxito será el vislumbrar una pregunta que lo llegue a apasionar, estimulando sensaciones de asombro e interrogación.

Hice referencia a un cuadrángulo fundante. Retorno a la metáfora para avanzar un poco más en la exploración del tema que tenemos entre manos.

El tema indica cuál es el objeto sobre el cuál quiero saber algo; responde a una primera interrogación: ¿sobre qué quiero saber?; también suele denominarse unidad de análisis o de estudio. Las preguntas dirigen la atención hacia ¿qué es lo que se pretende averiguar?; dirige la atención hacia un predicado aun vacío, que constituye el segundo pilar, concretando el trabajo. Simultáneamente, mientras el tema y las preguntas orientan al investigador hacia la búsqueda de posibles respuestas, la producción de las primeras hipótesis irán completando el cuadro; proporcionado algunas ideas sobre cuál podría llegar a ser el camino más adecuado para la búsqueda de fuentes, y sus respectivos procesamiento y análisis, con el objetivo de contestar a las preguntas de la investigación; de allí que las hipótesis sean el tercer pilar sobre el que se edificará el proyecto. Al mismo tiempo, como la investigación no es un mero ejercicio de la imaginación sino una actividad mediante la cual el investigador se incorpora a la sociedad en la que vive, los objetivos de la investigación constituyen el cuarto pilar sobre el que se elaborará el proyecto; contestan al ¿por qué o para qué hacer la investigación?

Los apartados siguientes son un primer comentario sobre esos cuatro pilares. Mientras se los lea, es preciso tener en mente que los tres primeros apoyos dan cuenta de *cómo* se pretende construir

el objeto de la investigación y abren el camino para pensar en su factibilidad, mientras que el cuarto refiere a *las razones* sobre las que el investigador fundamenta su interés y el tipo de compromiso ético que asume al consumir o proyectar consumir recursos sociales en su trabajo. Vamos pues al tratamiento de cada uno de estos temas.

LOS ORÍGENES DEL TEMA

La elección de un tema de investigación puede tener muy distintos orígenes. Puede ocurrir que, en el curso de sus tareas, un estudiante haya encontrado un asunto que le resultó interesante y sobre el que no hay investigación suficiente o sobre el que las investigaciones existentes no hayan brindado resultados congruentes. Tal estudiante será sumamente afortunado y podrá organizar sus estudios teniendo ese tema como organizador de sus archivos.

Pero esa no es, sin embargo, la situación más frecuente. Por el contrario, lo reiterado es que esa elección sea un momento marcado por la desorientación, las inseguridades y la angustia. Por una parte, no aparecen cuestiones que pudiesen tener alguna originalidad y, por la otra, todos los temas que se presentan como interesantes son muy difícilmente acotables. Ambas sensaciones causan diversas formas de parálisis. No obstante, está lejos de ser cierto que no haya temas interesantes y con cierto grado de originalidad, ya que todo asunto de algún interés siempre tendrá un aspecto no analizado o investigado para un momento o lugar determinado. Tal como alguna vez dijo Ramon y Cajal: “... *puede afirmarse que no hay cuestiones agotadas, sino hombres agotados en las cuestiones*” (Zubizarreta, 1969).

J. Leray (1969), por ejemplo, narra lo siguiente:

.....Cuando a todos parecía que el decano Darboux había concluido la geometría diferencial, un joven alumno de la Ecole Normale, H. Lebesgue, sacó de su bolsillo un pañuelo arrugado y afirmó que ese pañuelo contradecía las más simples propiedades que la geometría diferencial atribuye a las superficies desarrollables sobre el plano: esas propiedades valen para los plastrones estirados, para superficies regulares y sólo para aquéllas; H. Lebesgue supo decirlo en términos matemáticos; después consiguió estudiar superficies y funciones totalmente irregulares; las grandes autoridades matemáticas de la época juzgaron vanos esos juegos del espíritu, murmuraron que ésas no eran “verdaderas” matemáticas, pero tuvieron la sabia indulgencia de publicarlas. H. Lebesgue, empleando esas funciones, dio a la teoría de la integración una agilidad y un do-

minio que fueron para los matemáticos y técnicos extraordinariamente cómodos; y las nociones introducidas por H. Lebesgue se convirtieron en las nuevas bases del análisis matemático. Este ejemplo no fue aislado: una falta de elegancia turbadora, una oscuridad en apariencia superficial no pueden ser en muchas ocasiones elucidadas si no es revisando nociones fundamentales. Tal revisión exige un duro y largo trabajo, cuya utilidad es demasiado remota e imprevisible como para motivarlo.

Lebesgue, el alumno del “Ecole Normal”, se había atrevido a mirar las cosas desde otra perspectiva y encontró nuevos campos de desarrollo intelectual. Ese es el principal secreto de la creatividad. Mirar las cosas desde otro ángulo desbloquea la imaginación y la capacidad analítica, de tal modo que se pueden encontrar aspectos nuevos y/o formas nuevas de organización intelectual de alguno de los infinitos problemas que son la materia de nuestra actividad cotidiana. No hay tema agotado, pues siempre es posible encontrar aristas no encaradas; y porque, generalmente, casi todos los asuntos dejan de ser investigados mucho antes de que los investigadores se hayan conquistado todos sus misterios. Por eso, para descubrir el aspecto investigable de algún tema, lo más importante es ir haciendo un laborioso trabajo de exploración y desbrozamiento del asunto; con serenidad y audacia intelectual; hasta llegar a una pregunta que nos satisfaga por su importancia y factibilidad.

¿Dónde mirar para encontrar esos temas? Sin duda, la lectura de periódicos, folletos, libros teóricos y aún novelas suele ser una de las fuentes de posibles temas de investigación. Pero existen otras. Una de las recomendables es la atención constante a nuestro entorno, con ojos sorprendidos e interesados, en los que la vocación se exprese en el deseo de encontrar campos de utilidad para nuestro esfuerzo intelectual. Esa actitud nos hace ver la sociedad desde la óptica de cada una de nuestras profesiones y preguntarnos: 1) qué problemas o desconocimientos están afectando el desempeño de una actividad grupalmente importante y 2) entre ellos, sobre cuáles nos sentimos más atraídos y capacitados, con el objetivo de aportar alguna solución o contribuir, junto a otros investigadores, en el esfuerzo por encontrarla.

Dicha actitud permitirá descubrir distintas demandas o reclamos que señalan focos sociales problemáticos. Tales encuentros pueden ser el comienzo de un trabajo de búsqueda que posibilite la identificación de aspectos que merecen ser investigados. Sin embargo, éstos no deben ser pensados, ingenuamente, como los únicos problemas ni la única manera de plantearse esos problemas.

Por ejemplo, al proponer un modo de concebir las demandas sociales, Miller y Holstein (1989) y desarrollan lo propuesto por Spector y Kitsue (1989: 10 -11) indicando que:

El análisis de la producción de problemas sociales puede ser desarrollado de tres maneras interrelacionadas. 1- Pueden ser considerados los diversos procedimientos interpretativos y los varios procedimientos interaccionales a través de los cuales, aspectos de la vida cotidiana son catalogados como problemas sociales. 2- La producción de problemas sociales involucra la aplicación de representaciones colectivas a aspectos de la vida cotidiana. El estudio de la producción de los problemas sociales, debe analizar las imágenes culturales compartidas usadas por las personas en la explicación y justificación de sus orientaciones acerca de ciertos aspectos de la vida cotidiana hacia "problemas sociales". 3- Finalmente, la producción de problemas sociales es una construcción comunitaria y un proceso de diferenciación. El análisis debe examinar cómo las comunidades son construidas y diferenciadas a través del pensamiento institucional y del discurso, considerando las implicaciones del proceso de construcción para las personas y grupos.

Planteadas las cosas de esta manera, la percepción de una demanda puede ser el comienzo de diversas maneras de encarar la investigación. Si la investigación está hecha con seriedad, la interacción con aquellas personas o instituciones que tengan relación con ese problema o demanda proveerá de apoyos e incentivos de gran valor. La vocación de servicio puede ser, en este caso, una magnífica guía. Pero también puede serlo el consejo de alguien que descubra un problema digno de ser investigado.

En síntesis, si se dedica a su tarea, el aspirante a investigador encontrará muchos más temas interesantes que los que en algún momento soñó; y todos ellos serán dignos de su esfuerzo. Temas sobran y, generalmente, la mayoría tendrá verdadera importancia para algo o para alguien. Muy a la inversa de lo temido, el riesgo más frecuente será el de la amplitud de los temas y no su escasa significación. Si tal cosa ocurre, será sobre esa amplitud que el investigador deberá volcar sus esfuerzos, hasta producir un objeto que tenga las dimensiones que su pericia y sus recursos le permitan afrontar.

Si bien esa no es una faena sencilla, el premio es seguro; ya que al finalizarlo, el investigador tendrá un material adecuado sobre el que comenzar a obrar. Desde ese momento en adelante, lo único que deberá hacer es consultar a colegas de mayor experiencia en el área, para saber si existen o no investigaciones recientes sobre ese tema o si ese trabajo presenta alguna dificultad demasiado gravosa para las propias capacidades. Preguntas que continuará haciéndose por mucho tiempo; y que irá respondiendo mediante un mayor contacto con las fuentes.

Una vez descubierto y seleccionado algún problema que tenga relación con las pericias que el investigador obtuvo y pulió durante sus estudios universitarios y/o en su práctica profesional, el paso siguiente podría ser el de obtener mayor información, consultando nuevas fuentes. Ellas permitirán confirmar esa primera impresión. Para esto hay opciones. Por ejemplo, la lectura de trabajos hechos sobre dicha temática o sobre temáticas conexas o el contacto con las personas que están involucrados en el problema. De esa o de otras maneras podrá acumular más información sobre ese posible objeto de trabajo y sobre las posibilidades que tendría de abordarlo.

Lo que el investigador debe tener claro es que, desde el momento mismo en que se decide a buscar un tema de investigación, habrá comenzado un proceso en el que necesitará tener constancia y paciencia.

Tendrá que lograrlas. Pero si su vocación es la investigación, aquel trabajo le proporcionará importantes satisfacciones y sorpresas.

En algunos momentos, la audacia de una idea lo llenará de entusiasmo. En otros momentos tendrá temor a los caminos sin salida y, en ocasiones, algún fracaso lo hará sentir sin aliento. Pero nunca estará protagonizando un trabajo lineal y monótono, sino una verdadera aventura. Como en toda exploración, la investigación habrá de transcurrir entre avances y retrocesos. Serán muchas las ocasiones en las que lo que pareció claro se oscurecerá, obligándolo a buscar nuevamente soluciones adecuadas. En todo el transcurso de esas peripecias, las principales recetas serán dos: no desesperar y tratar de distinguir aspectos diferentes dentro de una misma cuestión, para enfrentarlos uno a uno. Desde ese punto de vista, la constante esquematización y redacción de mapas y matrices conceptuales —sobre la que trabajaré mucho en capítulos posteriores— será un auxilio indispensable; puesto que permitirá hacer las distinciones que incrementen la inteligibilidad del asunto que está examinando; y trabajar cada sub—tema por separado.

En toda esta fase de elección de un tema es muy conveniente: a) estar en permanente discusión con personas que tengan experiencia en el campo en que se pretende trabajar, b) discutir la cuestión con pares, c) escuchar disertaciones atinadas y d) utilizar diversas “listas” o redes de correo electrónico para difundir la propia preocupación y solicitar opiniones o información sobre inves-

tigaciones parecidas. Es también interesante buscar en el servicio que, en inglés, se llama Word Wide Web; es muy probable que en la Red existan “sitios” que den información interesante, para encontrarlas se debe hacer uso intensivo de las “máquinas de búsqueda”.

Cuando se trata de una tesis, es muy importante comenzar, desde las primeras materias, tratando de encontrar un tema que merezca ser investigado. Esto permitirá aprovechar lo aprendido en todos los cursos, para ir incrementando el conocimiento sobre el tema de la tesis. Al mismo tiempo, ello impide dejar para último momento la realización de la tesis; lo que es muy poco recomendable, ya que pone al estudiante ante la dificultad de trabajar fuera de un ámbito académico que lo estimule y le proporcione apoyos adecuados. Por otra parte, cuando el estudiante comienza a trabajar en otras actividades, el tiempo dedicado a la tesis disminuye; eso contribuye a que la tesis se vaya postergando y que las reflexiones logradas durante los cursos se vayan olvidando. Esas son algunas de las causas principales de las frecuentes postergaciones y de los abandonos, que frustran el objetivo inicial de obtener el grado profesional al que se aspiraba.

En caso de investigadores profesionales a quienes se les ha indicado un tema que deben trabajar, o de estudiantes que no han logrado encontrar un tema y toman alguno propuesto por un profesor o investigador, el contacto afectivo con el tema de investigación no será, al comienzo, tan profundo como el de aquel que descubrió la cuestión por sus propios medios. Sin embargo, será muy difícil hacer una investigación si ese contacto afectivo no se logra en algún momento. De todas formas, este no es un peligro entre los investigadores con vocación; en estos casos, siempre el deseo de saber llevará a encontrar un ángulo del problema que será considerado apasionante y que servirá para reunir las energías que la tarea insuma.

CRITERIOS DE SELECCIÓN

Una de las formas de clasificar las investigaciones es distinguirlas en investigaciones puras y aplicadas. Generalmente, las investigaciones aplicadas son ocasionadas por el descubrimiento de alguna inadaptación entre los medios de que se dispone y los fines perseguidos. Por su parte, las investigaciones puras tienen cabida cuando las explicaciones o descripciones teóricas de un cierto fenómeno parecen insatisfactorias, por lo que los investigadores se asignan el objetivo de encontrar explicaciones o descripciones más fructíferas. Ambos tipos de investigación coinci-

den en que, en su comienzo, hay algo que los investigadores consideran insuficientemente conocido o no conocido.

Normalmente, en el caso de los profesionales, esas incongruencias son descubiertas durante la práctica de la propia profesión. En el caso de los estudiantes, tales incongruencias son descubiertas durante sus estudios. En todas las ocasiones, el descubrimiento no hace sino mostrar una de las cientos de aristas inexploradas que rodean a cada objeto⁴. Pero, no por ignotas, todas esas aristas poseen la misma importancia para el investigador ni la misma posibilidad de ser investigadas. Por una u otra razón, algunos temas deberán ser dejados de lado. Pero cuando elija, el investigador debe estar convencido de que el tema seleccionado reúne las características de relevancia y factibilidad que son esenciales para determinar el futuro de un tema de investigación. Los apartados siguientes están destinados a explorar esos criterios⁵.

OBJETIVOS E IMPORTANCIA DE LA INVESTIGACIÓN

LA IMPORTANCIA

Para la gran mayoría de las personas es moralmente injustificable el gasto de esfuerzos y de dinero en investigaciones absolutamente intrascendentes; sobre todo cuando hay tantos temas que la humanidad necesita conocer; y tantas incógnitas que son de indispensable solución para lograr la mejoría en las condiciones de vida de una parte o de toda de la población.

⁴ En otros casos, son terceras personas las que deciden —como cuando se es contratado para resolver un problema o se recibe una orden de la gerencia—; y además existen muchas otras vías, muchas de ellas muy llenas de obstáculos, mediante las que se llega a desear y a hacer viable el comienzo de una investigación.

⁵. Cuando los estudiantes deben hacer sus tesis antes de decidir sobre el tema de su trabajo, deberán pensar no sólo sobre la relevancia y la factibilidad del trabajo, también tendrán que valorar cuidadosamente: a) si el tema cumple con las exigencias reglamentarias impuestas por la institución universitaria, b) si para esa tesis podrán contar con directores y asesores que tengan la especialización necesaria, c) cuál es la verdadera disposición de esos posibles directores y asesores; y si los estudiantes no se verán prematuramente privados de los auxilios de los tutores por motivos de jubilación o viaje, y e) si por razones de carácter, podrán establecer, con las personas que elijan como director o asesores, una relación armoniosa y productiva.

La falta de importancia puede ser una buena razón para abandonar una investigación. Sin embargo, es muy difícil y controversial decidir cuándo una investigación es socialmente importante: enjuiciar sobre el asunto puede contribuir a una censura que a la larga resultaría indeseable. Pero también es indeseable el derroche de recursos. Es el propio autor quien debe resolver sobre esta cuestión. Pero en esa decisión no podrán estar ausentes las consideraciones sobre cuál es el grado de probabilidad que se tiene de conseguir aquellos apoyos que son indispensables; y en ese caso, su resolución debe incluir una presunción de que el tema puede ser interesante para aquellos a quienes pedirá ayuda.

La investigación es un tipo de actividad que normalmente incluye una gran cantidad de personas y exige un cuantioso apoyo financiero e institucional. Si queremos lograr sostén, deberemos demostrar, ante ese grupo de personas o ante esa institución, la importancia de nuestro tema. Además, apreciar la trascendencia de la investigación también tiene efectos sobre el propio equipo de investigación, pues la conciencia de esa relevancia generará un mayor interés por el trabajo. Por ambas razones, es necesario tener en cuenta que nunca puede ni debe subestimarse la necesidad de demostrar la importancia de una investigación. Si el problema no tiene ningún interés —o ese interés no es apreciado— difícilmente el equipo de investigadores se esforzará por hacer bien el trabajo; y será aún más difícil que proporcione el auspicio requerido la colectividad o la institución a la que ese equipo solicite ayuda.

Para estar seguro de la importancia de la investigación y fundamentarla adecuadamente, es necesario responder positivamente, al menos, a las siguientes preguntas: 1) ¿por qué vale la pena hacer esta investigación? 3) ¿para quién?

En todos los casos, la importancia del tema podrá ser pensada en términos de la gravedad del problema, o de la generalidad de sus implicaciones, o de su tipicidad, o de su actualidad, o de su influencia, y/o su aplicabilidad en el campo de la teoría o en el de la práctica profesional.

En toda demostración sobre la importancia de la investigación es necesario recordar que una parte del interés que puede despertar una cuestión se debe a su novedad. Por eso, cuando se está mostrando la importancia debe hacerse notar al menos dos aspectos: el posible uso de sus resul-

tados y/o el grado de novedad que reviste el enfoque que se propone. Esto último permitirá rechazar la sospecha de que se estén haciendo duplicaciones inútiles de los trabajos de investigación.

Una investigación será novedosa cuando:

1. el tema nunca ha sido estudiado, o
2. el tema ya ha sido estudiado pero:
3. es necesario producir información más reciente (esto justifica, por ejemplo, la publicación sucesiva de estudios económicos y sociales, sobre la misma área, con base en estadísticas más recientes), o
4. es necesario agregar información de un tipo distinto a la que sirvió de base al estudio anterior (éste sería el caso, por ejemplo, de un estudio basado en estadísticas recopiladas por instituciones privadas, en relación con otro estudio realizado con base en estadísticas oficiales), o
5. se decidió plantear el problema en una forma distinta a como se lo formuló en algún estudio anterior (el plan de trabajo en este caso variaría, en relación con el primero, en lo que se refiere a objetivos, contenido y limitaciones, hipótesis, etc.); o
6. se decidió atacar el problema con técnicas o métodos distintos a los utilizados en el estudio anterior (por ejemplo, éste sería el caso de un estudio de carácter inductivo, en relación con otro en el que ha predominado el procedimiento deductivo; o también sería el caso si se propone hacer un trabajo de campo para complementar un estudio de carácter documental); o
7. se sospecha que la investigación anterior no tiene validez, o no es confiable, y se pretende confirmar o rechazar sus hipótesis.

Si la investigación está adecuadamente justificada, el investigador se hallará en condiciones de fundamentar la importancia de su tema ante cualquiera que se interese por él. En todos los casos, es necesario reafirmar que el investigador, además de estar convencido de la importancia del tema, debe sentirse a gusto investigándolo, ya que la tarea que le espera es lo suficientemente

ardua como para tener que asegurarse de que el deseo de triunfo será más intenso que las penas que puedan producirle las dificultades encontradas.

METAS Y OBJETIVOS

La importancia de los objetivos se aclara si comprendemos que el mismo tema puede ser abordado con metas y objetivos diferentes; y que esas diferencias afectarán el modo en que hacemos la investigación. Por eso, precisar las metas y los objetivos de la investigación hará posible indicar cuál es el sesgo específico que el investigador quiere dar a su trabajo⁶. Comencemos entonces por aclarar los términos utilizados para luego razonar algo más sobre ellos.

Una meta (también llamada “objetivo general”) es el propósito general de la acción.

La meta expresa un horizonte al que es necesario ir llegando mediante sucesivas tareas. En el camino hacia ellas, la investigación aportará elementos; pero no se propone obtenerlas, por lo que las metas no se establecen de manera que su logro sea medible. No obstante, hay un simple consejo que bien puede ayudarnos en la redacción de la meta: pensar en el verbo que encabezará la frase.

Veamos un ejemplo de una meta:

⁶En ciertos casos, por ejemplo, el tema puede ser elegido porque se pretende desarrollar un aspecto de la teoría que aún permanece oscuro; en otros casos, en cambio, lo que se pretende es obtener conocimientos que permitan elaborar soluciones a un problema práctico. Según cuáles sean los objetivos fijados, variará —total o parcialmente— la forma en que se introducirá la teoría y también variarán las decisiones sobre la metodología y las técnicas a ser usadas.

“Contribuir a la producción de información actualizada acerca de la situación que transitan los pequeños productores agrícolas de la Provincia de Buenos Aires.”⁷

La información sobre dicho tema, si se llega a lograr, es por el efecto acumulado de una inmensa cantidad de investigaciones. La investigación proyectada puede contribuir a esa meta, pero no se propone alcanzarla.

En cambio, un objetivo (u “objetivo particular”) es algo que efectivamente nos proponemos lograr con el trabajo que se está proyectando.

Por eso, un objetivo bien formulado es aquel que transmite, sintéticamente y sin ambigüedades, cuál es el efecto que el autor espera obtener de la investigación que está proyectando; y este sí debe ser pasible de medición. Por ejemplo:

“Describir la situación socio económica de los pequeños productores agrícolas de la localidad de 9 de julio, provincia de Buenos Aires, entre los años 2000 y 2003”

Una sensación reiterada en la evaluación de proyectos ⁸ es que sus autores no prestan demasiada atención a la explicación de los objetivos o no saben bien cuál es la función específica que su enumeración cumple en un proyecto.

En muchos casos, en el apartado correspondiente a metas y objetivos aparece un listado de las tareas que habrá de realizar el investigador durante la investigación. En otros casos, se repite, quizá con otro fraseado, el listado de las hipótesis, dando a entender que el investigador tiene

⁷ Silvina Corbetta. Proyecto de investigación del Postgrado de Educación para el Desarrollo Sustentable. Universidad del Comahue. 1999.

⁸ Por mi trabajo debo evaluar más de cien proyectos de investigación anualmente.

por objetivo refutarlas, verificarlas o probarlas⁹. La inutilidad de ambas opciones es obvia. El listado de tareas debe ser parte del diseño metodológico y será incluida, con más eficacia, en ese apartado. Por otra parte, si se tiene en cuenta que cuando alguien informa que “proyecta hacer algo” es porque se propone hacerlo, se puede estimar lo superfluo que es incorporar una sección en la que se afirme que los objetivos del proyecto de investigación son idénticos a las tareas de investigación implicadas en ella. Algo similar ocurre con la repetición de las hipótesis. Ellas permiten explicitar nuestras conjeturas, basadas en el saber acumulado. Desde esa perspectiva, cumplen una función orientadora indispensable en la investigación, por lo que es absolutamente vano indicar que el objetivo del investigador será trabajar guiado por sus hipótesis: tal cosa ocurrirá lo quiera o no el investigador, por lo que toda aclaración al respecto está absolutamente de más.

Muy por el contrario, la redacción de las metas y objetivos tiene otra misión de una importancia tan substancial como las que tiene las preguntas y las hipótesis; ya que permiten incorporar, en el plan de trabajo, la perspectiva y el compromiso ético-profesional del investigador. El descuido de quienes creen que la actividad científica está exenta de valores éticos es quizá la mejor explicación para la subestimación o aun la ignorancia de la función de los objetivos en la organización y exposición del proyecto de investigación¹⁰.

Como muchas otras actividades, la investigación tiene repercusiones más o menos importantes sobre una o varias comunidades. Salvo que la investigación sea pensada como la actividad con la

⁹ Una toma de partido por cierta solución antes de que se haya comenzado el trabajo, acerca peligrosamente la actitud del investigador a la del propagandista o a la del profeta. (2.2.b), sin embargo es común ver este tipo de errores en los proyectos de tesis o investigadores principiantes.

¹⁰ Esto generalmente no ocurre con los proyectos de intervención (los de programas sociales, por ejemplo); en estos, los objetivos son explícitamente formulados como logros en la comunidad.

que alguien “mata el tiempo”¹¹, la investigación tiene repercusiones que pueden ser valoradas positiva o negativamente por una parte o por toda la comunidad¹². Como toda acción social, la del investigador debe ser guiada por una ética. Tampoco aquí la obediencia debida a la moda, a una orden recibida en el trabajo o a una sugerencia hecha por el director de tesis, etc., puede ser un descargo para la responsabilidad moral del investigador¹³. Como se dijera anteriormente, el proyecto es la forma específica en que un investigador sitúa su actividad frente a su entorno social y su opción ética es un constituyente in-escindible de su actividad.

Como ocurre con todas las actividades sociales, la definición de las metas y objetivos no es una decisión ajena al entorno social del investigador. Por eso es posible afirmar que el compromiso ético, implícito en la formulación de metas y objetivos, se adquiere en el interior de los sistemas de valores propios de las sociabilidades a las que pertenece el investigador¹⁴. De todos modos, el momento de la decisión ética es un momento de libertad, en la que el investigador se proyecta sobre sus propias determinaciones, tanto para aceptarlas sin cuestionamiento como para incorporar desvíos y críticas sobre ella¹⁵. El modo en que se concibe la propuesta de metas y objetivos tendrá siempre una relación estrecha con la crítica del entorno ético del investigador. Desde esa perspectiva, la formulación de metas y objetivos es una manera práctica de insertarse en ese cruce de influencias. Tal formulación es el producto de responder a preguntas tales como: ¿para qué hago la investigación?, ¿qué es lo que pretendo lograr?, ¿cuál es el bien que pretendo producir?

¹¹ Despilfarrando recursos que los “matadores de tiempo” substraen irresponsablemente de la sociedad que los ayudó a formarse.

¹² La referencia a “la comunidad” es necesariamente ambigua pues, según la investigación, esas repercusiones pueden impactar a toda la especie, a un conjunto de naciones, a un grupo, etc..

¹³ Sobre el tema de la responsabilidad social del intelectual vale la pena releer trabajos como los de Parsons, (1980) y (Weber, 1976) entre otros.

¹⁴ Normalmente, cuando se trata de un investigador inserto en las instituciones académicas, lo que predomina en la definición (y aún en el descuido por la definición de metas y objetivos) los valores propios de esas comunidades

¹⁵ Recordar lo afirmado en la primera parte sobre la relación entre determinación y libertad.

El resultado de una investigación es siempre una conceptualización (por ejemplo: “hacer una tipología de las formas de aprendizaje de cierto adultos”). Esto la diferencia de una “actividad de intervención”¹⁶, mediante la que se pretende hacer algo (por ejemplo: educar a los adultos de una comunidad)¹⁷.

El resultado de una investigación puede ser una descripción, una explicación, una evaluación, una comparación o algo similar. Cualquiera sea ese resultado el investigador debe pensar sobre cuáles pueden ser los beneficios de su trabajo para una o varias colectividades.

Además, tener claramente planteadas esas metas y objetivos es indispensable cuando se presentan propuestas de financiamiento; dado que las fundaciones tienen objetivos proclamadamente sociales o científico-sociales, encontrarán justificaciones para apoyar la investigación si conocen cuáles son los objetivos de ésta. Pero ese no es su único uso. Pocos serán los casos en que el investigador no habrá de requerir el apoyo de instituciones y/o individuos. La colaboración de esas instituciones y aún de los individuos entrevistados podrá ser más activa y conciente si el investigador es capaz de indicar cuál es la importancia de su investigación, y esa importancia cobra relieve en los objetivos.

En la exposición de las metas se indica cuál es el bien genérico con el que se desea contribuir; mientras que, en la enumeración y explicación de los objetivos, se indica el tipo de producto y la utilidad concreta que se espera de ese producto. En la exposición sobre la importancia de la investigación, se deberá haber hecho una referencia a estos objetivos; de la misma forma que al

¹⁶ Muchas veces la intervención puede formar parte de un segundo momento, es decir, se podría pensar en una investigación que abra el camino hacia una posterior intervención, por ende el resultado de esa investigación bien podría ser el insumo a partir del cual se diseñe el futuro plan de intervención.

¹⁷ Esa diferencia se encontrará, del mismo modo, en la forma en que se redactan los objetivos. En el proyecto de investigación el conocimiento será útil para hacer algo. En el proyecto de intervención el objetivo es hacer algo.

pensar en la factibilidad se tendrá en cuenta el diseño de la investigación, incluyendo el cronograma y el presupuesto planteados.

Ahora bien, las investigaciones pueden sufrir inconvenientes que impidan lograr totalmente sus objetivos —y, esto es esperable, sobre todo, en las investigaciones cualitativas, cuyas dificultades no siempre son predictibles; dificultades como, por ejemplo, la de no encontrar a ciertos entrevistados que son necesarios o la que se extienda el tiempo de las entrevistas en ciertos entrevistados que aparecen como fuentes de gran importancia. Para resolver esa situación es conveniente distinguir objetivos principales y secundarios, de tal forma que un recorte en el alcance de la investigación tenga desde el comienzo una ruta prevista; pudiéndose dejar de lado aquellos objetivos que se consideran secundarios.

Los objetivos principales son aquellos que el investigador considera indispensables para considerar a la investigación exitosa; los secundarios son aquellos que se buscarán en caso de que sea posible.

Para lograr su cometido, cada objetivo debe ser pensado como un producto y no como una acción. Una acción puede realizarse sin tener éxito, por lo que nunca se podría distinguir, en el proceso evaluativo, si el objetivo se cumplió o no. Por ejemplo, si lo que se plantea como objetivo es “analizar...” nunca se podrá evaluar el grado en que este objetivo se cumplió con algún resultado; pues “analizar” es una acción que puede continuar indefinidamente y no propone ningún resultado en sí. En cambio, si el objetivo es un producto, se puede definir si se ha logrado o no; y luego establecer si el producto cumple o no con las expectativas. Para que la redacción de los objetivos cumpla esa condición, ayuda pensar en los verbos que aparecerán encabezando su exposición. Si por ejemplo proponemos “*Elaborar un diagnóstico sobre la situación de los*

*pequeños productores agrícolas ubicados en la localidad de C. M. Naón, Partido de 9 de Julio, Provincia de Buenos Aires*¹⁸, el éxito de la investigación podrá juzgarse según el grado en que se haya alcanzado ese objetivo.

FACTIBILIDAD DE LA INVESTIGACIÓN

Además de importante debe ser factible. Una gran parte de los proyectos de investigación — sobre todo cuando son concebidos por aquellos que se inician— pecan en este campo. Un caso típico son los primeros proyectos de los estudiantes que deben presentar tesis: es frecuente que exista una relación inversa entre la importancia y la factibilidad de sus objetos de investigación. Subrayar esta segunda condición es, por eso, muy necesario.

Una tendencia muy extendida es elegir temas que incluyen una gran cantidad de información de fuentes muy diversas y de muy costosa compatibilización. Lo frecuente es que los llamados temas “pequeños” aparezcan, ante el novicio, como temas poco interesantes. Sin embargo, ese es un gran error. En sentido estricto, no hay temas pequeños. Retomando otra frase de Ramón y Cajal, se puede decir que “*consideramos pequeño a lo que vemos de lejos o no sabemos ver*” (Zubizarreta, 1969). No bien uno se acerca a un tema y lo mira detenidamente, lo pequeño se volverá inmenso; de la misma forma que, si la enfocamos con la lente adecuada, es infinita la cantidad de partículas que podrían encontrarse en la punta de un alfiler. Por eso, el esfuerzo nunca será el de ampliar, sino el de delimitar, para poner el trabajo a nuestro alcance.

Para saber si el tema de investigación elegido puede ser efectivamente abordado habría que plantearse las siguientes preguntas:

¹⁸ Silvina Corbetta. Proyecto de investigación del Postgrado de Educación para el Desarrollo Sustentable. Universidad del Comahue. 1999.

1. ¿Se sitúa dentro del campo teórico en el que hasta ahora nos hemos desempeñado?, ¿estamos teórica y técnicamente preparados para comprender el tema y concebir las actividades de investigación que serán necesarias?
2. ¿Disponemos del tiempo necesario para realizar las tareas de investigación?
3. ¿Contamos o podemos llegar a contar con los recursos necesarios?, ¿tenemos el dinero suficiente para contratar o comprar esos recursos? ¿podemos obtenerlos de otra manera? ¿nuestros recursos son suficientemente aptos?
4. ¿Los datos para la investigación estarán accesibles para nosotros? ¿se encuentran en bibliotecas, a las que podemos acceder de una u otra forma, la bibliografía y las otras fuentes documentales que pueden sernos necesarias?; si es necesario entrevistar a alguien o solicitar datos de instituciones privadas o públicas ¿tendremos la autorización de esas personas e instituciones para realizar la pesquisa que nos proponemos? ¿podremos hacer las observaciones correspondientes? ¿los entrevistados, nos podrán brindar su tiempo para las entrevistas? ¿podrán hablar del tema con franqueza?

Si pensamos detalladamente las dificultades a que alude cada una de esas preguntas; y si pese a haberlas evaluado las creemos superables, la investigación podrá considerarse factible; o, al menos, se podrá considerar que vale la pena comenzar el esfuerzo planificador. De ello deberemos estar convencidos nosotros mismos; si eso ocurre, esa convicción nos podrá ayudar a demostrar públicamente tal factibilidad en el momento de proponer la tesis, o de redactar una carta de intención para dirigirla a una fuente de financiamiento o a cualquier otra institución de la que requiramos ayuda.

Para lograr los apoyos comentados anteriormente, el investigador deberá ser convincente no sólo por la evidencia presentada para justificar la importancia y factibilidad de la investigación; también está obligado a ser persuasivo, demostrando, en todo el curso del proyecto, que él está en condiciones prácticas de hacer esa investigación.

Lograr los argumentos que habrán de permitir esas demostraciones lleva un tiempo bastante prolongado; pero, a pesar de todo, ese trabajo de demostración sólo es el comienzo de la tarea que conducirá a comprobar si realmente la investigación es posible.

Aún en esos casos, quién se encuentre en la fase de decidirse por un problema puede encontrarse ante posibilidades diferentes y, en principio, con igual grado de interés. Ente esa eventualidad, lo que conviene es hacer un listado de las preguntas de investigación y evaluar cada una de ellas desde la doble perspectiva de su importancia y factibilidad. Para facilitar la tarea, escribimos cada una de las posibles preguntas de investigación en hojas separadas, una por pregunta, y luego, bajo cada una de las preguntas, escribimos todo lo relativo a la importancia y todo lo relativo a su eventual factibilidad. Cuando terminamos esta parte del trabajo, comparamos y vamos dejando de lado aquellas que son menos importantes. Cuando tenemos más de una pregunta que nos parece importante, vemos sus factibilidades relativas. Si no llegamos a la unidad, queda preguntarnos sobre nuestro deseo: ¿cuál de ellas es la que más nos entusiasma? Al fin de ese trabajo deberíamos tener la selección hecha.

Una vez que el investigador está convencido sobre la importancia y factibilidad de la tarea, deberá comenzar un segundo trabajo —mucho más intenso— en el que irá planificando detalladamente toda la investigación. Ese segundo esfuerzo le permitirá estar plenamente convencido de que su inversión de tiempo no será frustrada por un fracaso; no solamente porque podrá saber si se presentarán obstáculos insalvables sino porque podrá prever cómo solucionar aquellos contratiempos que puedan ser solucionables. Para lograr esa certeza los conductores de la investigación deberán ir reproduciendo mentalmente todas las necesidades y todas las dificultades que sean previsibles. Desde el punto de vista del investigador, las tareas antes señaladas son las que harán posible e interesante comenzar con un trabajo, que puede llevar varios meses, mediante el cual se irá produciendo el plan de la investigación.

LA DELIMITACIÓN DEL TEMA

Usualmente, el tema de investigación se presenta mediante una proposición general —esa es la función de la enunciación del tema en la “Introducción” del proyecto— luego se hace un repaso del tema para delimitarlo. Durante el despliegue de este trabajo de delimitación, se expondrá de una manera mucho más pormenorizada y exacta qué es lo que se desea investigar. En este segundo momento, el de la definición y delimitación, el tema general es retomado con el objetivo

de precisarlo, indicando cuál será el tema específico y cuál la perspectiva desde la que se lo abordará.

En la definición y delimitación del tema se debe especificar cuáles son las fronteras —espaciales, temporales y poblacionales, entre otras— de las unidades que pretende abarcar la investigación. Y si en esa definición aparecen conceptos que puedan prestarse a más de una interpretación se debe tener el cuidado de definirlos para facilitar una correcta interpretación de lo que se quiere transmitir.

Esta delimitación no será la última. Es importante aclarar que, en todas las investigaciones (y sobre todo en las investigaciones cualitativas) la delimitación del tema es parte del proceso de investigación y se la alcanza gradualmente; pudiendo sufrir, a lo largo del trabajo, repetidas redefiniciones. Pero, aún en estos casos, esa primera delimitación es sumamente importante. Con ella se logra orientar adecuadamente el comienzo de la investigación y, por supuesto, esa orientación es de gran ayuda tanto para el investigador como para el evaluador del proyecto.

Mediante una buena delimitación, el evaluador podrá alcanzar una idea más clara sobre las dimensiones de la indagación y podrá contrastar ese alcance con el diseño, el cronograma y el presupuesto, obteniendo así una idea sobre la factibilidad del proyecto que está evaluando. El investigador, por su parte, además de obtener los mismos beneficios que el evaluador —en cuanto al juicio sobre la factibilidad de su proyecto— podrá ir construyendo, de una manera más clara, su plan de trabajo.

Dicha delimitación se va alcanzando en el proceso mismo de elaboración teórica del objeto. Al hacer esa elaboración, el investigador se preguntará por la unidad a investigar (una persona, un grupo, una institución, un discurso, una actitud o un tipo de actitudes, ciertas creencias, etc.); esto es, se preguntará sobre cuáles son los límites de su objeto, aquello que entrará y aquello que no entrará en su campo de observación, análisis e informe. Aún aquellas indagaciones cuyo objeto es la obra de uno o varios autores, deberán indicar cuáles son los autores, cuáles son las obras

o el período de la vida y/o la producción de esos autores, etc.. Esto es lo que se explica a continuación.

LA UNIDAD DE ESTUDIO

Desde la perspectiva de la construcción global del objeto de investigación, los significantes “objeto”, “unidad de estudio” o “unidad de análisis” denominan aquello sobre lo que versa la pregunta de la investigación.

Si bien el nombre no es lo que más interesa, conviene advertir que “objeto” o “Unidad de estudio” no son los términos más frecuentes. Muchos más son los teóricos utilizan “unidad de análisis” (Galtung, 1968)¹⁹. Ese uso generalizado aconsejaría seguir con el mismo significante para evitar confusiones terminológicas e impedir una indeseable selva de significantes en las que el lector se pierde. Sin embargo, en la mayor parte de estos casos, las definiciones que se han hecho sobre la “unidad de análisis” (contaminadas por el empirismo) confunden lo investigado con lo real. El efecto principal de esa confusión es el de ignorar que la unidad de estudio es una creación del investigador y que, por ende, requiere una discusión sobre los criterios con los que esa construcción se llevó a cabo²⁰. Por eso, para evitar cualquier continuidad, prefiero utilizar cualquiera de ellos en forma indistinta, con el objeto de mantener alerta al lector sobre las diferencias entre mi utilización y la utilización que habitualmente se hace de ese concepto. Según mi opinión, la unidad de estudio debe ser entendida como un concepto y a ella se le deben atribuir

¹⁹ La referencia a Galtung, entre los tantos que utilizan esta denominación, se debe a la gran influencia que tuvo y tiene este autor en el pensamiento metodológico argentino.

²⁰ La dificultad proviene de la hipóstasis de los conceptos. Se olvida que no es con realidades que se trabaja sino con representaciones de esa realidad. La representación no es la cosa. Las representaciones son artefactos de los que nos servimos para orientarnos en el mundo real, siempre lejano y esencialmente desconocido. La lógica de la representación es siempre el producto de una combinación entre la necesidad de nuestra adecuación con el mundo real y la necesidad de facilitar nuestra comprensión de ese mundo. Muchas de las discusiones epistemológicas y metodológicas mezclan estos dos niveles: el de la adecuación y el de la manufactura de nuestra comprensión.

todas las características de (y se deben guardar todas las precauciones que requiere) cualquier concepto; entre ellos la de ser cuidadosamente definida²¹.

Es importante poner de manifiesto que, no obstante la apariencia de sencillez que presenta el trabajo de definición, ciertas veces es difícil determinar **cuál es la unidad de estudio que se está proyectando**. Una de las confusiones más frecuentes emerge por no diferenciar la “unidad de estudio” de las “unidades de interrogación u observación”. Por ejemplo, si queremos estudiar “El discurso de las adolescentes embarazadas sobre las causas y consecuencias de su embarazo”, las unidades de interrogación son ciertas adolescentes embarazadas, pero esa no es la unidad de estudio. Por el contrario, la unidad es el discurso o los tipos de discurso; pues no pretendemos conocer a nuestras entrevistadas en su peculiaridad, sino en tanto portadoras de uno u otro discurso sobre el tema; son a ellos que queremos estudiar. Del mismo modo, si pretendemos estudiar la “condición de pobreza” de una comunidad podemos entrevistar a sus miembros y/o hacer observación y análisis de documentación, pero teniendo en cuenta solo esa característica: el objetivo no será conocer a cada uno de sus miembros, sino tipificar la “condición de pobreza”²² de la comunidad. Otro tanto puede ocurrir si se comparan las capacidades relativas de dos o más universidades para producir egresados con pericias suficientes para integrarse en el mercado de trabajo. La investigación puede hacerse tomando una muestra representativa de los recién egresados de cada universidad y preguntándoles si, en el momento de la encuesta, tienen o no trabajo en su profesión. Más tarde, se calcula el porcentaje de los egresados de cada universidad que están efectivamente trabajando (sobre el total de egresados) y se termina con una compara-

²¹ Volveré sobre este tema.

²² Si un investigador pretende hacer una comparación entre los valores machistas o racistas en libros para niños que fueron populares en una cierta época, la unidad de análisis no serán los niños, y tampoco sus autores, sino cada uno de los libros analizados.

ción entre esos porcentajes. En ese caso, la unidad es la universidad, pero las unidades de interrogación serán los estudiantes entrevistados.

El problema no es poco importante. No determinar adecuadamente cuál es la unidad de estudio introduce imprecisiones que pueden ser graves en el proceso de investigación y pueden inducirnos a hacer inferencias incorrectas. Por ejemplo, se puede estar hablando de “las adolescentes” cuando lo que se investigó fue “el discurso en torno a un cierto asunto”; en tal caso, la tipificación de los discursos no será una descripción del discurso de cada una de las entrevistadas; por lo que debemos cuidarnos de no atribuir a las entrevistadas lo que es el producto de una tipificación, que pretende reconstruir el esquema básico y común a un grupo de ellas. A diferencia de esa comunión, la conducta de cada entrevistada será el efecto de cierta interacción singular entre los diferentes discursos que la cruzan y constituyen; y no necesariamente una consecuencia directa del discurso tipificado, que construimos mediante la investigación.

Otro tanto ocurre cuando se estudia un caso individual. Por ejemplo en Taso, trabajador de la caña, Sydney W. Mintz (1988) escribe basándose en las transcripciones de muchísimas sesiones de relatos orales (Crespi, 1983). Allí tenemos la narración de su vida que hace un trabajador. La unidad de estudio es ese trabajador. Es el testimonio de **su** vida. En Taso coincide la unidad de análisis y la unidad de observación. Pero ¿sus narraciones pueden autorizar inferencias sobre las características de otros trabajadores de la caña en el Puerto Rico? Muy probablemente. Pero para efectuar esas inferencias se requiere de un estudio crítico que las autorice: sin hacer ese estudio toda inferencia sería injustificada. Del relato individual pueden extraerse informaciones sobre los otros trabajadores de la caña. Del mismo modo, luego de una reflexión sobre la forma en que fue seleccionado el caso, el tipo de cuestiones que se le preguntaron y el cruce con otras informaciones, también se pueden extraer conclusiones que habiliten a integrar partes de su testimonio en un modelo que represente a los hábitos y condiciones de vida de los trabajadores de la caña hacia finales de los años cuarenta en Puerto Rico. Pero, antes de hacer cualquier inferencia, es necesario recordar que Taso es muy singular por el propio hecho de haber contribuido con un testimonio de vida tan extenso y una relación con el investigador del tipo que se gestó entre ellos. Por ello es necesaria una investigación que permita conocer que aspectos de ese testimonio

presenta rasgos útiles para caracterizar a otros trabajadores de la caña y qué es lo peculiar o idiosincrásico. Por último, por más información que Taso provea sobre su vida y experiencias, y por mayor que sea la fidelidad alcanzada por Mintz en sus transcripciones, el Taso del libro de Mintz es una creación. Es una modelización de aquel trabajador. Para hacer aquellas inferencias es también importante conocer cuáles eran los criterios explícitos o tácitos que Mintz tuvo al hacer las entrevistas y transcripciones. Únicamente teniendo en cuenta todas esas prevenciones y resolviéndolas podríamos predicar algo sobre la unidad “obreros de la caña en el Puerto Rico de aquellos años”.

Ahora bien, habiendo aclarado el tema anterior, ¿qué tipo de concepto es el propio de la “unidad de estudio”²³?, ¿a qué objetos aluden esos conceptos?

Los objetos de investigación en ciencias sociales pueden ser de lo más variados; sin embargo, todos ellos tienen algo en común: directa o indirectamente refieren a “sociabilidades” (una institución, un individuo, unos monumentos, etc.) . En cada caso, el estudio refiere a sistemas de relaciones sociales, vistas en sí mismas o en sus productos. Desde esa perspectiva, la unidad de estudio es la construcción de un tipo específico de sociabilidad: aquella que constituye nuestro objeto de investigación. Por lo tanto, al definir las unidades de estudio producimos un conjunto de criterios definicionales, que delimitan cierta(s) sociabilidad o sociabilidades y la(s) distinguen de otras posibles formaciones sociales.

Para comprender mejor lo que se juega en la definición de esas unidades será útil volver sobre el concepto de “representaciones sociales” asociándolo –para abrir una nueva faceta– al de “sentido común”.

²³ El tema de los “conceptos” será retomado y profundizado en el capítulo siguiente.

UNIDADES DE ESTUDIO Y SENTIDO COMÚN

Como ya se afirmara, si están bien seleccionados, los criterios que permiten determinar la unidad de estudio deben ser capaces de delimitar sistemas complejos de sociabilidad.

De esa manera, las unidades de estudio refieren a determinadas “áreas de igualdad” y se presume que los componentes de esas unidades comparten semejantes sistemas de relaciones²⁴. Por ejemplo, participan de ciertas instituciones comunes o parecidas, interaccionan entre ellos en barrios, cafés o bares, lugares de diversión, de estudio, de trabajo o semejantes, ven y escuchan programas de televisión o de radio semejantes, leen los mismos periódicos. Son esas u otras interacciones las que nos permiten presumir que sus acciones (textos de entrevistas, actitudes observadas, discursos emitidos, huellas dejadas o percibidas por el investigador, etc.) son parte de un “modo de ser”, de un sentido común, socialmente compartido por otros representantes de la misma unidad de estudio.

Trabajaremos un poco más sobre esas ideas. Las preguntas son: ¿cómo pensar ese sentido común?, ¿por qué se puede afirmar que, en el discurso de un entrevistado, en las conductas observadas en un cierto núcleo humano o en ciertos documentos producidos por una determinada población, podemos inferir la presencia de representaciones que trascienden al individuo?, ¿qué es lo que nos permite suponer que, pese a no abarcar todo el universo de los componentes de esas áreas, es sin embargo posible hacer inferencias entre lo interrogado y analizado en las fuentes que refieren a esas singularidades y lo que es propio de toda la unidad?

Al leer el apartado siguiente conviene recordar que, el estudiar la cuestión con cierto detenimiento tendrá dos ventajas que utilizaremos en los razonamientos del tercer tomo. Por una parte, podremos relacionar el concepto “sentido común” (u otros que cumplen una similar función

²⁴ Ver capítulo segundo.

teórica) con la representatividad, que en la investigación sido siempre uno de los puntos débiles de los abordajes cualitativos. Por la otra, estableceremos las bases desde las cuales hacer comprensible el trabajo de análisis de los textos. Ambas son razones suficientes para leer detenidamente los apartados siguientes. Comenzamos pues con el examen de la conceptualización gramsciana en relación con estas preocupaciones.

FILOSOFÍA, RELIGIÓN Y SENTIDO COMÚN

Tanto en la historia de la filosofía como en otras disciplinas sociales, el concepto “sentido común” ha sufrido diversas interpretaciones. Desde la perspectiva en que estamos situados, el sentido común incluye aspectos principalmente cognitivos (creencias), conativos (actitudes) y valorativos (preferencias); remite a una especie de yacimiento simbólico e imaginario en el que se encuentran reunidos todas las experiencias, las luchas, los éxitos y fracasos, los descubrimientos y las explicaciones alguna vez elaboradas por ciertos grupos humanos; y, en esa medida, constituye el bagaje social con el que se producen las sociabilidades y la socialización. En una primera aproximación, el sentido común es pensable como un inmenso depósito de memorizaciones heterogéneas, en el que es difícil conocer el origen y el orden de los elementos. Pero no por ello su existencia es menos significativa para la conducta humana²⁵. Los efectos de esos depósitos aparecen en la forma inconsciente de los actos corporales o en las opiniones tan hondamente arraigadas que se asemejan, por su casi inexorable repetición y aparente naturalidad, al ritmo de las estaciones. Existe pues, en el concepto, un intenso énfasis en la importancia de las historias transcurridas en cada sociedad²⁶ y en su capacidad para generar conductas habituales. Menos discutibles cuanto menos conscientes, los contenidos del “sentido común” son patrimonio de

²⁵Recurrir a la idea de significantes claves introduce en el concepto de sentido común un principio organizador que Gramsci no tenía en cuenta, y sobre el que razonaré con mayor extensión en otro apartado.

²⁶ Uno de los errores del individualismo es atribuir importancia sólo anecdótica a la historia familiar y social en la constitución del sujeto. Por el contrario, ellas son parte importantísima en la constitución de las subjetividades individuales.

todos y cada uno: conectan a los individuos “a cada uno de los tantos grupos sociales en los cuales (...) es automáticamente envuelto cuando hace su entrada en el mundo consciente” (Gramsci, 1975): 1376. Este es un primer resultado: si están bien definidas, las unidades de estudio representan un ámbito de circulación simbólica e imaginaria, provistas de un cierto sentido común.

No obstante, esto no debe alentar generalizaciones incautas; ya que, consecuentemente con lo dicho anteriormente sobre la heterogeneidad de las sociabilidades de las que cada persona forma parte, los contenidos del sentido común no están homogéneamente distribuidos²⁷. Por el contrario, esa relación con la sociedad ocurre mediante una gran diversidad de subconjuntos sociales y, por lo tanto, existe una gran variedad de creencias, valores y actitudes, que diferencian a los distintos sectores aun dentro de una misma unidad de estudio²⁸. Las semejanzas que se espera encontrar en el interior de una cierta unidad de estudio son tales solo en relación con lo que podría encontrarse en otra unidad de estudio; lo común y lo interesante debe valorarse en relación con las diferencias respecto a otras posibles unidades. Pero, al mismo tiempo, si nuestro trabajo lo requiere, deberemos hacer un cuidadoso examen para evaluar el grado de generalidad de las opiniones, actitudes o creencias expresadas por uno de los miembros de dichas sociabilidades. Por una parte, hay representaciones que son eminentemente idiosincrásicas y solo implican lo pensado, actuado o dicho por un individuo (aunque difícilmente en ellas no se encuentren ecos sociales, estas son el punto más alejado a lo que es compartido); otras son características de cierta familia y otras son compartidas por grupos más amplios.

²⁷ Ya que ningún individuo entra y se socializa en relación plena y uniforme con el conjunto de la sociedad.

²⁸ Esto es lo que también demostraron Max Weber (en su estudio sobre las grandes troncos culturales); Norbert Elias, en su libro sobre La sociedad cortesana (1983); y que también formara parte importante de las teorizaciones de los que tratan la cuestión del análisis institucional (Baczko, 1991), (Lourau, 1988; Lourau, 1979); (Kaes, 1993); y del razonamiento de fenomenólogos ({Shütz 1974 #5978}) y etnometodólogos (Berger & Luckman, 1968).

Esa es una primera diferencia. Pero existe otra, de gran importancia si nuestra preocupación incluye el tema de la generación y difusión de ciertas representaciones; ya que no todos los componentes de una unidad de estudio tienen la misma relación con la producción y circulación de preferencias, actitudes, creencias y opiniones. Esta diferencia puede ser detectada en el estudio del papel de los “intelectuales” o “líderes de opinión”. Crear un esquema para la comprensión de esa generación de opiniones compartidas es uno de los grandes méritos gramscianos.

Antes de promediar el siglo pasado, Gramsci tuvo la virtud de explorar las formas en que se produce el sentido común y las vías mediante las que este sentido común llega a conformar una forma de sociabilidad a la que él llamó “voluntad colectiva”²⁹. En una de sus “*Notas...*”, Gramsci (1975) distinguía tres momentos, a los que denominó: filosofía, religión y sentido común. El esquema puede ser útil; pero antes de continuar, y debido al uso no convencional de esas palabras —exigido por las condiciones en que debió escribir—, explicaré brevemente las características más sobresalientes de cada uno de esos nombres³⁰.

Filosofía: Es un concepto referido al proceso de creación y elaboración de grandes sistemas de pensamiento (filosóficos, teológicos, sociológicos y/o políticos) y tiene como referencia principal a sus elaboradores, que son los intelectuales. Para el teórico y político italiano, los intelectua-

²⁹ Las virtudes del pensamiento gramsciano sobre el asunto son dos: 1) incluyó en el pensamiento marxista una problemática que había sido encarada por otros autores, tales como Durkheim, en el razonamiento sobre los movimientos sociales y 2) incorporó en aquella problemática la cuestión de los intelectuales; permitiendo, con esa incorporación, pensar la dinámica de la reproducción y el cambio en el sentido común. Incorporar su pensamiento en este texto permite, sobre todo, aprovechar la segunda de las virtudes, que relaciona una temática que luego fue ampliamente desarrollada por otros autores, pero incorporándoles el tema de su reproducción y cambio, lo que permite un abordaje mucho más completo en investigaciones que por una u otra vía deben enfrentar ambos aspectos de la vida social

³⁰ Resumiré indicaciones gramscianas reunidas en los *Cuadernos 10 y 11*, y en especial, en la *Nota*: “Algunos puntos preliminares de referencia”.

les ³¹ son un grupo más o menos restringido, que se caracteriza por su función de crear, o reelaborar, teorizaciones y de transmitir las, en tanto organizadores y dirigentes, a núcleos amplios de una población³². Al dar importancia a este nivel, Gramsci retomó algunas de las hipótesis corrientes en las teorías de las elites; particularmente aquellas referidas a cómo se promueven y regulan los acontecimientos históricos. No obstante, conviene aclarar que lo que distingue a Gramsci de otros representantes de las teorías elitistas, es la manera amplia en que comprende esta función de producción y difusión de ideas. Según su convicción, hay especialistas del pensamiento, pero no hay personas que no piensen; tal como él lo dice, *“todos los hombres son filósofos, aunque no todos cumplan la función de intelectuales”*³³. Esto incorpora una prevención: las ideas se producen capilarmente a lo largo de todas las prácticas sociales; y los grandes o pequeños elaboradores de sistemas de pensamiento utilizan esa materia prima³⁴. Proclamando esa premisa, creó la posibilidad de comprender, mucho más profundamente que otros teóricos, las interacciones y mediaciones que se producen en las diferentes esferas en las que se va construyendo la acción social.

³¹El tema de los intelectuales en la formación de una gran voluntad colectiva es central en el pensamiento gramsciano. Su definición de intelectuales, sin embargo, va más allá de lo acostumbrado en la academia, entendiendo por intelectual todo organizador y dirigente. Dice Gramsci al respecto: “Por intelectuales debemos entender no solamente esas capas sociales a las que llamamos tradicionalmente intelectuales, sino en general a toda la masa social que ejerce funciones de organización en el sentido más amplio: ya sea en el dominio de la producción o de la cultura o de la administración pública”. (Gramsci, 1977: 43, tomo 1) (traducción mía)

³² Entre estos se encuentran no solo los “grandes teóricos” sino también aquellos que elaboran teorías como las que Merton denominó “de alcance medio” o los que producen ideas que permiten agrupar individuos o resolverles problemas técnicos y organizativos, entre los que podemos encontrar empresarios, políticos, dirigentes vecinales, de ONGs, etc..

⁷ Sigue diciendo Gramsci, en relación al tema: “Es menester destruir el prejuicio muy difundido de que la filosofía es algo muy difícil (...) Es preciso demostrar que todos los hombres son filósofos, definiendo los límites y las características de esta “filosofía espontánea” propia del todo el mundo, filosofía contenida: 1) en el lenguaje mismo, que es un conjunto de nociones y de conceptos determinados (...) 2) en el sentido común y el buen sentido, 3) en las religiones populares y también por lo tanto en todo el sistema de creencias, supersticiones, opiniones, modos de ver y de obrar (...) (Gramsci, 1975: 1375)

³⁴ La producción cognitiva no es, por ello, el efecto de los “héroes” individuales del pensamiento sino una compleja tarea social.

El énfasis en que la “producción de ideas” es común a todos los seres humanos no es una concepción simplona, propia de un ideólogo populista, sino un instrumento que permite estar atento a las distintas fuentes desde las que se pueden producir las iniciativas históricamente importantes. Se instala en una conceptualización compleja; en la que se desconoce cualquier centro o sujeto privilegiado en la producción del cambio histórico. Propuesta que se entiende al percibir que, para Gramsci, lo normal en las sociedades industrialmente desarrolladas es lo que él llama “revolución pasiva”; esto es, un tipo de cambio en el que múltiples iniciativas, surgidas desde diferentes puntos (como estrategias de sobrevivencia de uno u otro sector o como transformaciones concientemente orientadas a un objetivo transindividual) son el substrato real de el cambio en las formaciones hegemónicas³⁵.

Los receptores de las ideas sistematizadas y coherentizadas por los “filósofos”, son a su vez coproductores del discurso que reciben; las coproducen al recepcionarlos desde la compleja experiencia que ha ido organizando sus vidas³⁶. Y esa coproducción produce muy diversas encrucijadas y líneas de determinación; ya que, a diferencia de muchos pensadores de la teoría de las elites, Gramsci supuso que la sociedad está conformada por una muy densa red de instituciones (la sociedad civil); y que, en cada una de ellas, existen organizadores y dirigentes. Debido a ello, comprender la aparición o el cambio de cualquiera de las instituciones de la sociedad, de los movimientos sociales o de otras formas de acción social, supone estudiar cómo se conforma esa red y cómo se establece, en su interior, la relación entre dirigentes y dirigidos.

³⁵ Sobre el concepto de “revolución pasiva” véase entre otras notas: 1975: 1358-59; 1717 y 2011.

³⁶ La concepción gramsciana del cambio social siempre incorporó una inteligencia de la aguda complejidad de la vida social.

Como podrá notarse, pocas son las investigaciones que no incorporen de una u otra manera esta problemática; por lo que el razonamiento metodológico no puede ser ajeno a la pregunta sobre el cómo estudiar esos cambios.



Religión: Refiere al proceso y los medios por los cuales llega a producirse la difusión, en grandes grupos humanos, de las cosmovisiones más generales³⁷; y al control institucional y moral que asegura la supervivencia de las organizaciones: en la procura de la reproducción institucional, el éxito se asienta en una mezcla de argumentación para sostener adhesiones y de represión sobre la conducta de los desviados³⁸. Este elemento “religioso” es común a todo tipo de institución: llámese iglesia, partido político, estado, organización comunitaria, etc.. Desde esa perspectiva, las instituciones ofrecen matrices identificatorias que estructuran y sostienen la subjetividad; ya que la pertenencia a ellas brinda seguridad a sus componentes, legitima la acción individual y permite que los individuos se reconozcan y sean reconocidos³⁹ como miembros de determinada sociabilidad. En el esquema que presenté en el capítulo primero del primer tomo, al aludir a la función religiosa de las teorías, me refería a ese nivel. Permite pensar la actividad cotidiana de los individuos, sea dentro de las instituciones de las que participa, pero también en los intersticios entre ellas.

En la definición de las unidades de estudio será de gran importancia estar atentos a la forma en que las creencias se institucionalizan y, por ese intermedio, son controladas y reforzadas; haciendo mucho más fuerte el lazo comunitario y mucho menos intensa la posibilidad de que se produzcan heterodoxias.

³⁷ Sobre los orígenes de la humanidad, las formas de explicar y superar el sufrimiento, etc., en las religiones en sentido estricto, pero sobre valores constituyentes en otras instituciones.

³⁸ Es una metáfora muy italiana, sólo es posible entenderla si recordamos la importancia del Vaticano en la vida política de ese país.

³⁹ Es conveniente relacionar esto con lo expresado en el primer tomo al comentar las ideas de Pizzorno respecto al tema de la racionalidad de la acción individual.

Sentido común: Este tercer concepto refiere a un universo mucho menos estructurado que los dos anteriores. Por su intermedio se captan, en los diferentes grupos sociales, los efectos o rasgos de las filosofías que han logrado cierta difusión. Constituye el conjunto de tipificaciones, sobre la realidad material o social, que forman parte del conocimiento implícito en toda acción humana⁴⁰.

Ahora veamos las interrelaciones.

Si por un momento se deja de lado el aspecto institucional (el de la “religión”, relativo a las formas en que se divulgan, reproducen e institucionalizan las cosmovisiones), de lo antes comentado se pueden retener dos momentos principales, que están íntimamente relacionados:

1. el de la producción o reelaboración de cosmovisiones o sus subespecies, a las que desde ahora llamaré “proyectos hegemónicos⁴¹”, y
2. el de la “interiorización” de esas cosmovisiones, transformadas ahora en las tipificaciones del sentido común que forman parte de diferentes ordenamientos hegemónicos; aún entre los que se oponen al orden dominante.

En el primero, la producción de conocimientos es parte de una cierta *operación sobre la sociedad*. En el segundo, las diferentes creencias, valores y actitudes aparecen como una *dimensión de la acción social*. Pero ninguno de esos niveles se relaciona con el otro fuera de marcos institucionalizados; de allí la importancia de la religión; que corresponde al momento institucional; mediante el que se logran consolidar cada uno de los proyectos u ordenamientos hegemónicos.

⁴⁰ Véase (Gramsci, 1975:75-1395) Para una crítica profunda y sugestiva de la concepción gramsciana sobre el “sentido común”, véase (Nun, J., 1985)

⁴¹ Entre los muchos que tratan el tema, ver {Gramsci 1975 #5921} y los desarrollos y comentarios de {Laclau 1990 #750}

Cuando un orden hegemónico llega a conformarse en “religión”, su consolidación alcanza una gran solidez. Son creencias compartidas que se reproducen y crean efectos de verdad. Tales efectos se producen porque los actores que forman parte de un mismo campo de sociabilidades, encuentran, en sus “correligionarios” la fuente de confirmación de las verdades en que creen. Cuando un movimiento social u otro tipo de institucionalización de la vida comunitaria llegan a conformarse en “religión”, el proceso transformador ha logrado su consolidación. Esto recién ocurre en el momento en que las formaciones de sentido común se institucionalizan mediante un sistema normativo, producto de legislación gubernamental, de reglas institucionales consensualmente aceptadas o de normatividades consuetudinariamente internalizadas.

De todas maneras, ninguna religión llega a cubrir todas las prácticas individuales. Entre otras cosas porque la exigencia del deber ser que las caracteriza termina siendo opresiva para los integrantes de las instituciones y estos, de una manera u otra, son atraídos por el “pecado”; que es al mismo tiempo una violación de las reglas establecidas y una forma de incorporar, en la propia conducta, sea las premuras de lo real (muchas veces de lo real del cuerpo, pero también de lo real de nuestras formaciones inconcientes o preconcientes —aspectos íntimamente relacionados, por otra parte) sea los efectos de haber experimentado otras propuestas, provenientes de otras sociabilidades en las que también se participa⁴².

Como dijimos, el sentido común no es una entidad homogénea⁴³. Cada una de sus diferenciaciones son creaciones sociales, pero no creaciones arbitrarias. Por el contrario, son construccio-

⁴² Solo un ejemplo, recuérdese “En el nombre de la rosa” y considérese el modo en que se relacionaba los miembros del monasterio con la población circundante y los efectos que ello producía en el “pecado”. Eso, claro está, si cada uno de nosotros no desea hacer el ejercicio de ver como esa dinámica se manifiesta en la propia vida cotidiana o en la de aquellos que conocemos, directamente o por los periódicos.

⁴³ Vale la pensar hacer notar que el significante sentido común posee la virtud de incluir en el primero de sus términos la idea de “sentido”, que entre otras acepciones incluye una que es cara a la función aludida por el concepto (la de “dar sentido al mundo”) y en el segundo de sus términos alude a la construcción comunitaria de ese sentido, que al ser compartido produce las bases de cualquier sociabilidad.

nes que siguen líneas de diferenciación **que incluyen sólo una parte de la totalidad social** (como, por ejemplo, el sexo o la región geográfica); pero que poseen intensas repercusiones sobre las líneas de demarcación de las identidades e interacciones sociales, en la distribución de poder, de los bienes y de los servicios entre diversos segmentos sociales (tales como los aludidos por el concepto “clases sociales”, género, etnia y por otros). Puede entonces hablarse de distintas esferas de sentido común (y diferentes modos de relación entre filosofía, religión con cada una de ellas), algunas de las cuales corresponden a creencias comunes a toda una tradición cultural (la judeo-cristiana, por ejemplo) y otras a países, regiones, a grupos etéreos, a culturas de género, a ideologías médicas, etc.

La producción y difusión discursiva se generaliza en la sociedad siguiendo esas fracturas, que van creando dominios específicos y limitados. Los objetos de investigación siempre estarán cruzados y caracterizados por una o varias de ellas, en interacción compleja, en el sentido en que he definido lo complejo en el tomo anterior.

En trabajos anteriores tuve ocasión de referirme específicamente a la clase, la edad, la región y el sexo como determinaciones sociales de la conducta individual (Saltalamacchia, 1992) y 1989). Luego de reseñar algunas de sus especificidades, señalé que cada una de las categorías antes nombradas se presenta como una “ventana”, desde la cual los individuos pueden abrirse a la experiencia del mundo. Por un lado, esas ventanas recortan y dan forma a la experiencia **posible**; por el otro, ordenan zonas específicas de circulación de los intercambios simbólicos y actúan como compuertas, permitiendo el paso de ciertos discursos, impidiendo el de otros y mutilando o filtrando unos terceros. También pueden ser pensadas como “áreas de igualdad”, en las que circulan ciertos discursos típicos; en las que se producen núcleos privilegiados del sentido común; y en las que son factibles ciertas experiencias; o, por el contrario, son excluidos —inten-

cionalmente o no— otros discursos, otras conductas y otras experiencias. De esa forma, se constituyen en una especie de *lentes*⁴⁴ que dan forma, profundidad y sentido a la experiencia de aquellos que en ellas se instalan. La semejanza de esas lentes crea el medio ambiente cultural en el que se socializan los miembros de esos grupos.

Es de hacer notar que al referirme a este tema no lo pienso simplemente a su aspecto cognitivo. El acto de representación es paralelamente un acto de *catectización*, ya que preserva o reencuentra una experiencia de placer y ella carga afectivamente la representación, incorporándole elementos que la enlazan intensamente con la formación sea del *yo ideal* sea del *ideal del yo* (Kaes, 1993) y (Kaes, 1989)⁴⁵. Esto es común a todas las sociabilidades. Por ejemplo, en las comunidades científicas, la participación en instituciones tiende a producir paradigmas de pensamiento colectivos que “...*instituyen conceptos y su relación lógica (...) que gobiernan de manera oculta las concepciones y las teorías científicas*” (Morin, 1999: 125). Este es el aspecto cognitivo⁴⁶. Pero tales representaciones colectivas son, al mismo tiempo, constituyentes de la identidad de sus miembros (Castoriadis, 1993, Pizzorno, (1984) y Bourdieu (1998), entre otros). Pertenecer a una sociabilidad —como una comunidad científica— es participar de sus significaciones imaginarias e invertir energía en conservarlas; ya que, mediante ellas los miembros se reconocen a sí mismos y gracias a ellas reciben el reconocimiento de terceros (Castoriadis, (1997); Kaes, 1993).

⁴⁴ La metáfora alude a lo expresado en el tomo primero sobre la construcción de los datos.

⁴⁵ Tener en cuenta lo dicho es importante debido a cierta ritualización de la actividad metodológica que lleva a muchos estudiantes a incluir las llamadas categorías demográficas (sexo, edad, etc.) sin pensar bien el por qué lo hacen. Como se dice en el texto, estas categorías son útiles en la investigación en tanto aluden a determinantes sociales de la conducta individual y solo son útiles si: 1) esos determinantes serán tenidos en cuenta durante el análisis y 2) siempre que se compruebe que en relación al tema efectivamente recortan áreas de experiencias diferenciadas. Por ejemplo, luego de la larga prédica feminista, muchos cambios socio culturales pueden haber tornado poco interesante la categoría género para discriminar conductas u opiniones.

⁴⁶ La permanencia del contexto significativo organiza el pensamiento y la acción: da reglas para conceptualizar, recorta la realidad al nombrarla, crea modelos para ordenar los elementos y hacerlos figurables.

Bourdieu llamaba *habitus* a ese tipo de estructuras de pensamiento; esto es, a las tipificaciones del discurso y de la experiencia que son comunes a una categoría de individuos. Según él, el *habitus* se define como:

(...) un sistema de disposiciones durables y transferibles a nuevas situaciones; estructura estructurada predispuesta a actuar como estructura estructurante (Bourdieu, 1984a).

En esa estructura, lo importante no son los elementos sino la manera en que se organizan sus relaciones y la significación que ellos adquieren en relación con la totalidad, el campo, de la que forman parte. Es decir, elementos iguales pueden cobrar diferente significación en el contexto de diversas estructuras⁴⁷. Esas estructuras —que permiten al individuo organizar su experiencia presente— se forman, básicamente, durante los cinco o seis primeros años de vida. Son el efecto de formaciones culturales implícitas en el lenguaje materno y en el juego de experiencias en que se produce la socialización primaria. Tales experiencias, aproximadamente durante los primeros cinco o seis años, en la medida en que no pueden ser organizadas en el interior de previas estructuras, se transforman en modelos germinales sobre los que se irán formando experiencias futuras; modelos que pueden irse afirmando hasta transformarse en una estructura de significación mucho más definida; que se inscriben sobre el lenguaje materno, como en un palimpsesto.

En un sentido parecido, Piaget acuñó el término de esquema o estructura cognitiva, cuyo significado permite también pensar en patrones de interpretación; esos esquemas son, según Barlett (1935), representaciones mentales adquiridas a través de la experiencia. Están organizados de manera estructural o sistémica, de modo tal que un estímulo sobre cualquiera de sus componentes produce la activación del conjunto. Dichos esquemas actúan, mediante relaciones analógicas, en la interpretación de las nuevas experiencias. Si bien esas ideas fueron primero aplicadas a la comprensión de los procesos cognitivos individuales, Vygotsky (1979) también las relacionó con

⁴⁷ Utilizar aquí las ideas expuestas en el último capítulo del primer tomo en relación a totalidades complejas

las sociabilidades en las que los individuos desarrollaron sus experiencias y constituyeron sus identidades. Por su parte, los teóricos del análisis institucional llaman a esas formaciones “pensamiento instituido”. Mostrándose así cómo desde diferentes corrientes teóricas se ha intentado aludir a esta cuestión; y demostrando, al mismo tiempo, la importancia que ella adquiere en el análisis social. En el cruce entre esas sociabilidades se producen zonas de mayor o menor “pureza”; y la combinación entre ellas producirá formas típicas de conducta e interpretación del mundo que son, de un modo u otro, el objeto de nuestras investigaciones.

Para estar alerta sobre las dificultades de la empresa se debe recordar que, en lugar de una superficie discursiva única, en las sociedades y sociabilidades se tendrán lagos, ríos, arroyuelos y hasta pequeños charcos; y en todos ellos circularán aguas de diferentes colores y composición. Debido a esas diferencias, los individuos que habitan en esos charcos, lagos o riachuelos o confluencias formarán estructuras típicas de personalidad⁴⁸, producto de la combinación de aguas diversas. Sólo teóricamente es posible distinguir la composición específica de cada una de las aguas que entró en la combinación. Pero al mismo tiempo, cada una de ellas puede ser la fuente de la que surja una analogía o un indicio que enriquezca los contenidos de nuestra investigación⁴⁹.

⁴⁸ Insisto en la necesidad de recordar todo el proceso de constitución del “sujeto del inconsciente” que antes fuera reseñado. Sólo teniéndolo en cuenta se podrá concebir, en toda su profundidad, ese poder de estructuración que tienen estos discursos y cómo van produciéndose esas diferenciaciones provocadas por “los determinantes sociales de la conducta individual”.

⁴⁹ Las elaboraciones de Bourdieu, de Piaget y sus seguidores, de los cognotivistas, fenomenólogos, de los analistas institucionales y de los teóricos de las representaciones sociales especifican mucho mejor la idea lanzada por Gramsci en su concepto de sentido común. Por su parte, Bourdieu, coincidiendo con Gramsci, incorpora el papel del conflicto social que cruza esas conformaciones de sentido común. Pero el aporte de Gramsci sigue siendo de gran importancia en otro aspecto del tema: aquel referido al estudio de las formas de reproducción y cambio de esas formaciones. Los conceptos antes examinados de “filósofos o intelectuales” y de “religión” se expresan en ese sentido y es interesante extraer de ellos sus consecuencias metodológicas cuando se está definiendo la propia unidad de estudio.

Debido a esos raros caminos que toma el conocimiento, algo muy parecido a lo que aquí denomino “conocimiento de sentido común”⁵⁰ ha sido revalorizado en la teoría de las organizaciones.

Tal como lo indica un texto en el que se resume parte de esas teorías:

...el proceso de creación de conocimiento es un proceso dinámico e interactivo. En la dimensión epistemológica [referida al conocimiento] este proceso acontece, mediante la interacción dinámica de los cuatro modos de conversión del conocimiento. Cada modo de conversión del conocimiento desemboca en un nuevo conocimiento aunque considerados de forma aislada, el proceso de creación de conocimiento generado es parcial. Si el conocimiento tácito producido en la socialización no es convertido en explícito a través de la exteriorización, difícilmente el nuevo conocimiento podrá desembocar en algún tipo de innovación. Del mismo modo, si el conocimiento explícito generado en la asociación no puede ser interiorizado por los miembros de la organización, una buena parte del nuevo conocimiento se habrá perdido. Por lo tanto, cuando los cuatro modos de conversión del conocimiento interactúan entre sí surge una espiral de creación de conocimiento en la dimensión epistemológica. (CIDE. Centro de Investigación y Documentación sobre problemas de la Economía s/d #6048)

En el trabajo citado, sus autores presentan la gráfica en espiral, en la que muestran las interacciones indicadas en la cita.

Más allá de algunas diferencias importantes en relación al modo en que he tratado el tema anteriormente, la revalorización del conocimiento de sentido común (tácito) en el proceso de creación cognitiva propone, desde esta rama de la teoría social, una perspectiva muy parecida a la planteada en todo el trabajo.

⁵⁰ Siguiendo a Gramsci.



Ahora bien, presentados los elementos teóricos básicos que permiten definir una unidad de estudio debemos hacernos una pregunta cuya respuesta decidirá el diseño básico de la investigación: nuestro objeto ¿refiere a un caso o a más de un caso? Con ella comenzaré el apartado siguiente.

LAS PREGUNTAS Y LAS HIPÓTESIS

Como anteriormente dije, la investigación es una actividad que se inicia con una pregunta y que termina con una respuesta. Ambas serán el tema de este apartado.

LAS PREGUNTAS

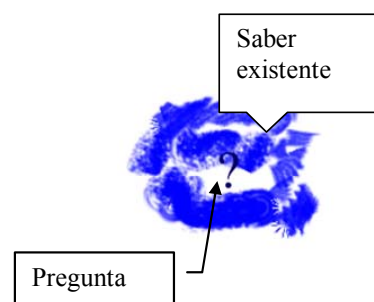
Como se dijo en los primeros apartados, la investigación es un trabajo cuyo detonante es una o varias preguntas, que refiere(n) a uno o varios rasgos conjeturalmente asociados a la unidad de estudio: esto es, a atributos que pudiesen predicarse de esa unidad.

La condición básica es que esa(s) pregunta(s) sea(n) claras y que, si son más de una, la relación entre ellas también sea clara y coherente. Una pregunta es una investigación. Varias preguntas pueden ser el origen de varias investigaciones, a menos que todas sean parte de un mismo sistema de preguntas. Esto es importante, ya que la investigación es una tarea compleja y no debería hacérsela aún más dificultosa enfrentando a la vez diferentes cuestiones.



El sólo hecho de precisar una pregunta ya nos sitúa en un terreno en el que puede construirse algún conocimiento. Sin duda, la primera pregunta que nos planteamos no será posiblemente la definitiva, ya que en el curso del trabajo podremos irla refinando. Pero comenzar por una pregunta nos ayuda en el proceso de exploración de nuestro trabajo, poniéndonos en el área de incertezas por la que siempre debe transitar un buen investigador.

No obstante, no toda pregunta cumple adecuadamente su rol. Hay preguntas que, sin darnos cuenta, refieren a más de un problema, normalmente oculto bajo la forma de una conjunción y el cierre entre dos signos de interrogación. Debemos estar atentos para evitar esto, ya que cada pregunta debe referirse a un solo problema y a una misma unidad de estudio. Si los problemas o las unidades de estudio pueden desglosarse, se formulan varias preguntas; en este caso, el investigador debe tener particular cuidado de exponerlas siguiendo un orden lógicamente coherente, de tal modo que formen, entre ellas, un cuerpo bien integrado. Si la coherencia no se logra, la investigación correrá el peligro de adolecer de la misma incoherencia con la que se presenta el proyecto. Una investigación no puede tener dos objetos (esto es, dos temas o dos preguntas). Con dos objetos se hacen dos investigaciones.



Las preguntas deben contener básicamente dos partes: 1) sobre qué o sobre quien o quienes se está preguntando (unidad de estudio) y 2) qué es lo que se pregunta. Sobre el primero de los temas reflexionamos en el apartado anterior. Corresponde hacerlo con el segundo.

LA PREGUNTA Y LOS SABERES PREEXISTENTES

Además de precisar el tema, el examen de la(s) pregunta(s) permite identificar cuáles son nuestros conocimientos sobre dicho asunto. De acuerdo a lo que venimos afirmando desde el comienzo de nuestro trabajo, ninguna investigación comienza en el momento cero del conocimiento humano. Tanto el conocimiento perfecto como la ignorancia absoluta hacen imposible la

aparición de pregunta alguna. Si la pregunta no es retórica, preguntar supone el reconocimiento de que hay algo que no sabemos o sobre lo que dudamos. Si el desconocimiento es total, las preguntas ni siquiera se nos ocurren, puesto que ese desconocimiento resta toda la materia prima indispensable para concretar las preguntas e impide que se llegue a formulación alguna. No habiendo conocimiento, no hay cosa representada y, por ende, tampoco pregunta sobre esa cosa. La disposición a investigar es propia de aquellos que, justamente por saber algo sobre el tema, han logrado reconocer que ese conocimiento es insuficiente o está insuficientemente fundado⁵¹. El sólo hecho de haber podido precisar una pregunta ya nos sitúa en un terreno en el que se ha construido algún conocimiento⁵².

Como veremos, otro tanto ocurre con las respuestas conjeturales que el investigador ensaya al comienzo de la investigación como forma de organizar sus saberes sobre el tema y apoyarse en ellos para profundizar en la indagación.

En la medida en que, para la gran mayoría, la in-certeza produce sensaciones angustiantes, la mayor parte de las personas se han ido acostumbrando a evitar las preguntas o a imaginar contestaciones que permiten suprimir esas sensaciones desagradables⁵³. De allí que sea muy difícil

⁵¹ Entre otras fuentes de ese saber originario se encuentran las propias reminiscencias brindadas por nuestro saber de la lengua, dado que el aprendizaje de una lengua es el aprendizaje de una gran diversidad de saberes, una vez que la pregunta es formulada, el propio lenguaje que usamos para formularla supone una concepción general sobre el tema; concepción que, de alguna manera, limitará el campo de opciones dentro de las que habrá de ocurrirnos buscar la respuesta.

⁵² Este tema será retomado en el próximo capítulo. En él veremos cómo actúa el viejo conocimiento en la producción de una investigación.

⁵³ La ausencia total de respuestas es insoportable y todos nos hemos acostumbrado a dar opiniones aún de lo que nunca hemos experimentado o estudiado. La muestra más clara de ello son los programas radiales de opinión; en ellos normalmente se escucha cómo una infinidad de personas dan opiniones sobre los temas más diversos y aparentemente más alejados del conocimiento vulgar. Las religiones son, al mismo tiempo, una fuente de respuestas sobre los temas más variados. Y el propio lenguaje, lejos de ser una mera caja de herramientas, es un reservorio de conocimientos con los que actuamos ante cada pregunta. Relacionar también lo dicho sobre este tema con las afirmaciones hechas en el apartado dedicado a las representaciones, en el capítulo 2 de la primera parte.

que aparezcan preguntas sin que, junto a ellas, surjan una o varias respuestas. Cuando la pregunta se impone, generalmente se producen repuestas para suprimir esa angustia. Las hipótesis son esas repuestas conjeturales. Estos serán los temas que trabajaremos con mayor profundidad en el apartado siguiente.

LAS HIPÓTESIS

En la vida cotidiana, las respuestas conjeturales se basan en el saber que fueron acumulando los que hablan sobre el tema o mediante el traslado de esquemas que, quienes han formulado la pregunta u otros, han aplicado exitosamente a situaciones que parecen semejantes. Esto también les ocurre a los investigadores. En ocasiones, esas respuestas nos bastan y nos relevan de una nueva investigación. En otros, puede ocurrir que dudemos de ese conocimiento o que fracasemos en la predicciones que hacíamos a partir de esas contestaciones; o también puede suceder que encontremos incoherencias lógicas en nuestra argumentación o alguien nos refute exitosamente nuestra certeza sirviéndose de nuestros propios postulados o postulados semejantes. En esas oportunidades, el conocimiento previo no cierra la necesidad de investigación; por el contrario, debemos iniciarla para encontrar nuevas respuestas. Pero, aún en esa situación, aquel conocimiento preexistente no deja de cumplir un papel importante. Las primeras preguntas y las respuestas hipotéticas iniciales (producto del conocimiento preexistente) son el suelo a partir del cual se fundamenta y orienta la investigación.

Es posible que, ante una pregunta, surjan varias respuestas posibles. Esa diversidad debe ser utilizada, ya que no es de temer que, abarcando un espectro demasiado amplio, esa diversidad lleve a una dispersión tal que inhiba el esfuerzo del investigador. Si bien esas respuestas pueden ser más de una, normalmente ni siquiera son muchas, ya que las diversas, complejas y contradictorias organizaciones cognitivas que organizan nuestra cultura (y dentro de ella, las tradiciones teóricas en las que nos hemos ido formando) funcionan como filtros que promueven ciertas hipótesis más o menos comunes, mientras hacen invisibles o increíbles otras, disminuyendo así el grado de variedad de las hipótesis iniciales.

Dada la posibilidad de que exista más de una respuesta, ellas deberán considerarse como parte de la investigación; sobre todo si se tiene en cuenta que las preguntas nunca se mantienen real-

mente incontaminadas de sus posibles respuestas; por el contrario, normalmente, son condicionadas por esas conjeturas que estimamos como posibles.

Las respuestas a las que venimos haciendo referencia (y que como se verá más adelante, completan el trabajo de reconstrucción imaginaria del problema) serán de gran ayuda en esta primer etapa de la producción del proyecto. El investigador debe ser lo más conciente posibles sobre cuáles son esas “respuestas”, por dos razones: 1) porque son el bagaje que le permite ir organizando el proceso de la investigación; sugiriéndole, por ejemplo, el tipo de fuentes a las que debe recurrir y 2) porque son prejuicios que podrían influenciar en su trabajo de descubrimiento, favoreciéndolo o perjudicándolo; lo que impone que el investigador mantenga una vigilancia sistemática sobre esos saberes.

Por eso es que en la fundamentación del tema es indispensable hacer una referencia a los conocimientos preexistentes y al modo en que el investigador relacionará esos conocimientos con su propio trabajo. De esa forma, el modelo conceptual se convierte en la síntesis de nuestros conocimientos sobre el tema.

Retomando lo dicho sobre el “sentido común”, el modelo conceptual es una recapitulación, más o menos sistemática, de los saberes de sentido común existentes sobre un tema. Saberes que no necesariamente excluyen elementos contradictorios en su seno; pero que es lo que se ha llegado a saber en cierto momento sobre la cuestión y que permite tanto representarla simbólicamente como organizar prácticas que convierten a esa cuestión en objeto. Desde esta perspectiva, “las teorías preexistentes” son parte de ese conjunto de saberes que, participando del “sentido común”, constituyen el bagaje de nociones con el que puede contar el investigador. El modelo conceptual, que luego será examinado específicamente, es el producto de la aplicación de esos

conocimientos para delinear el objeto mediante una primera respuesta conjetural a la pregunta de la investigación; respuesta que, como veremos más adelante, debe poseer una característica específica: ser concebida de tal manera que no se convierta en un acto de cierre, en el que ya la investigación ha terminado, sino en un acto de apertura, que de paso a las interrogaciones con las que habrá de efectuarse la investigación⁵⁴.

Ese discernimiento previo es de fundamental importancia en dos sentidos: por un lado, hace posible precisar aún más la pregunta y, por otro, facilita la articulación de una primera respuesta conjetural. Son esas pregunta(s) y respuesta(s) conjeturales las que permitirán orientar la búsqueda. De allí la importancia de que desde el mismo principio de la investigación, el responsable de ella deba elaborar un modelo conceptual en el que esos saberes aparezcan claramente expresados y sistemáticamente expuestos⁵⁵. Dada esa importancia, el tema de la conceptualización y el de los modos de concretarla debe ser retomado y profundizado.

Apoyados en los razonamientos y argumentos desplegados hasta ahora (tanto en la primera parte como en lo que va de este capítulo) puede legitimarse una afirmación: desde la perspectiva de su trabajo —y ya desde el umbral del mismo— **el investigador es su conocimiento previo** sobre el tema⁵⁶. Su pericia como investigador será inevitablemente congruente con dicho cono-

⁵⁴ Es la existencia de ese saber lo que hace posible la investigación. Esto es importante retenerlo ya que tal concepción es congruente con lo afirmado previamente sobre el modo en que el saber anterior participa en la creación de nuevos conocimientos.

⁵⁵ Como veremos, para producir ese modelo el primer trabajo es el de perfeccionar y relacionar los conocimientos adquiridos en nuestra vida con el tema propuesto. La primera utilización de ese modelo (además de la explicitación de nuestros prejuicios) es organizar el trabajo de búsqueda de lo que otros saben sobre el tema. Una lectura provechosa de la bibliografía o una consulta rica a informantes calificados solamente se logra si sabemos lo que queremos buscar. Por eso, el primer modelo es hecho a partir de nuestros conocimientos y es con ese modelo conceptual que se organiza la búsqueda y lectura de la bibliografía existente o las entrevistas a informantes calificados. Al terminar ese segundo paso tendremos un nuevo modelo conceptual, más completo.

⁵⁶ Por supuesto, esta atribución de identidad se refiere a una parte de aquella (ver sobre el tema el capítulo primero de la primera parte). A la identidad que me refiero en este momento es a la *identidad de rol* (quien creen otros que soy

cimiento y su capacidad de confiar en sus propias fuerzas para el trabajo. Relacionando esta afirmación con las actividades que el investigador debe emprender en el comienzo de la investigación podemos afirmar que: un mayor y más elaborado conocimiento permite una pregunta más precisa y una o varias hipótesis más productivas y mejor elaboradas.

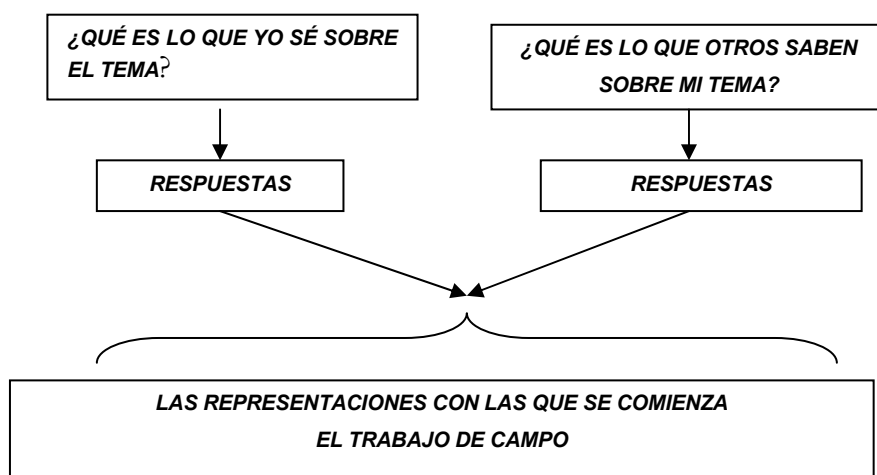
Por otra parte, esa importancia del conocimiento preexistente nos lleva a una conclusión que hace aún más importante el tratamiento de este tema y que tiene múltiples resonancias sobre las elecciones metodológicas: la investigación es una relación social en la que se ponen en contacto las representaciones del investigador con las representaciones que aparecerán expresadas en las distintas fuentes que él consulte. Por lo que la investigación debe ser pensada como el diálogo entre saberes y no como una relación entre el saber y el no saber.

Dada pues la importancia de dicho conocimiento previo, es relevante preguntarse cómo logra el investigador reconocer, mejorar y consolidar y criticar racionalmente dicho conocimiento. Los dos capítulos siguientes abordan este tema. El segundo capítulo responde a la primera tarea, orientada por la pregunta: ¿cómo reconocer y elaborar racionalmente *lo que el investigador sabe* sobre su objeto? Por su parte, el tercer capítulo encarará la pregunta complementaria: ¿cómo se logra reconocer y elaborar el conocimiento que *otros* han acumulado sobre su objeto o sobre aspectos significativos del mismo? Al finalizar ambos capítulos estaremos en condiciones de crear un mapa conceptual que haya sido enriquecido por ambas búsquedas y que de cuenta, hasta donde alcance el esfuerzo hecho por el investigador, sobre cuáles son los saberes preexistentes. Mediante esa respuesta se habrá de producir un mapa conceptual que será el producto de la apropiación racional de los saberes preexistentes y constituirá la representación del objeto con la

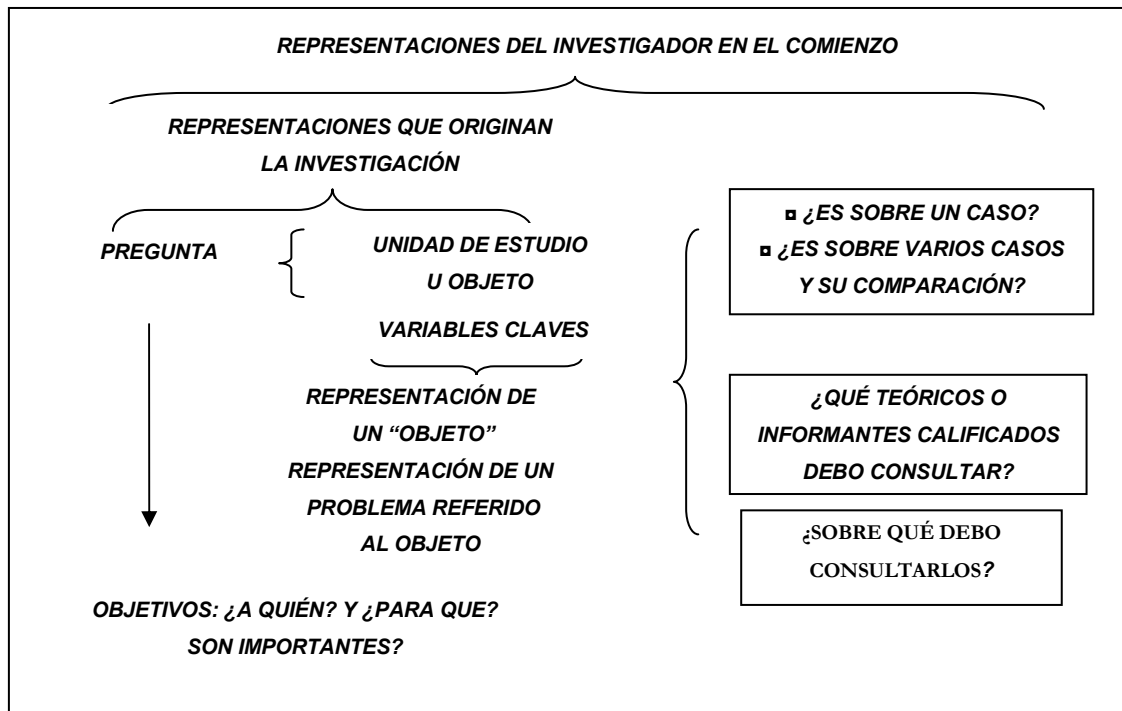
y qué creo yo ser en relación a mi trabajo). L. a misma entra en relaciones complejas y siempre singulares con los otros aspectos de la propia identidad.

que el investigador comenzará su trabajo de campo. El capítulo cuarto retornará sobre ese tema mediante una reflexión sobre el modo de presentar las hipótesis.

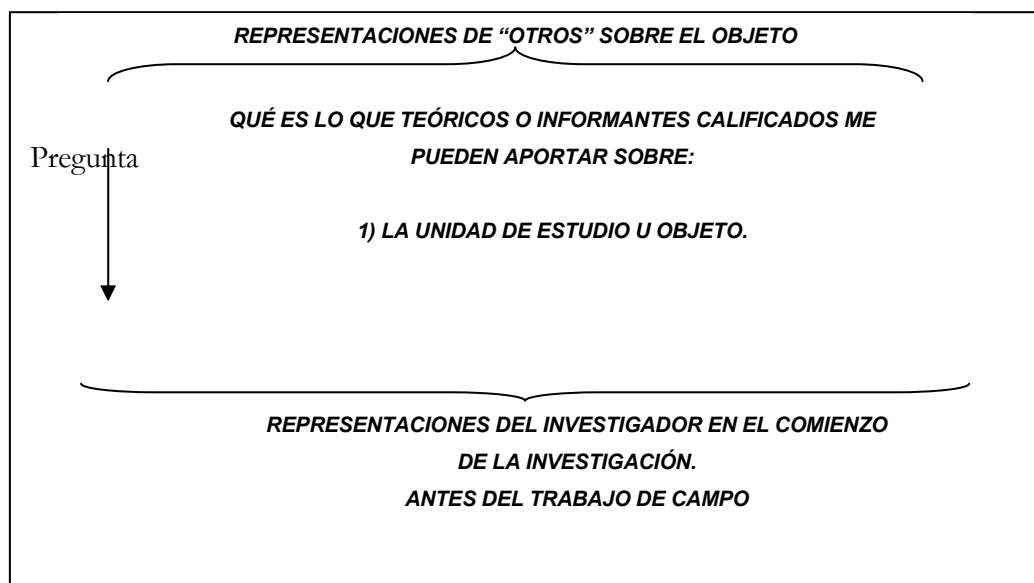
Puestos ambos momentos en una gráfica, el tema del segundo y tercer capítulo pueden representarse de la siguiente manera.



Dentro de ese esquema general, el segundo capítulo será dedicado a discutir la primera de las preguntas, y su representación gráfica puede adquirir la siguiente forma:



Mientras que el tercer capítulo se apoya en los resultados alcanzados en el segundo para mostrar el modo en que habrán de explorarse los conocimientos ajenos.



Al emprender esta parte del trabajo produciremos lo que normalmente se conoce como “marco teórico”.

Ahora bien, como en la tradición metodológica dominante este tema no ha sido abordado del mismo modo en que se lo tratará aquí, antes de entrar decididamente en el tema es forzoso hacer algunas aclaraciones que habrán de: 1) rechazar ciertos modos frecuentes de concebir el tema del marco teórico y 2) crear los fundamentos para mejor comprender la propuesta alternativa que aparece fundando los capítulos que siguen.

EL MARCO TEÓRICO

Como ya se dijo en el capítulo tercero del tomo anterior, la importancia del conocimiento previo ha sido reconocida y ampliamente valorada por otras tradiciones, sobre todo en las corrientes metodológicas más cercanas a las posturas deductivistas. En ellas, la construcción del llamado “marco teórico” (que es el lugar en que se explicita el saber previo) ha sido objeto de un trabajo especial tendiente a mostrar cómo hacerlo y a exigir que se lo haga como precondition de todo proyecto de investigación. En esas tradiciones, la revisión bibliográfica y los esfuerzos por construir los llamados “estados del arte” eran y siguen siendo formas diversas y confluyentes de res-

ponder a la pregunta sobre “¿qué es lo que se sabe sobre el tema?”. Pregunta que, una vez respondida, permitía determinar las hipótesis más adecuadas para comenzar la investigación.

Lo común en el planteo de esta pregunta es que en todos los casos “lo que se sabe” remite al conocimiento de expertos y no al saber acumulado por el investigador. Para que esto fuese así, en esas corrientes se mezclaron, de modo diferente, tres convicciones:

1. el saber es monopolio de los “expertos”;
2. lo que el investigador sabe⁵⁷ y sabe que lo sabe; y por lo tanto no es conducente un esfuerzo metodológico tendiente a trabajar sobre ese saber;
3. las investigaciones, sobre todo las de quienes comienzan esa experiencia, deben basarse en el cultivo de las teorías preexistentes, porque lo que: el que comienza no sabe más que aquello que es expuesto explícitamente en las teorías desde las que parte.

Cómo éste será el eje del debate, y es en rechazo a dichas concepciones que se articula la contrapropuesta presentada en estos capítulos, es indispensable comentar brevemente esos supuestos y sus orígenes.

Comienzo por glosar el último de los supuestos, pues fue característico de toda una época; supuesto que aun está presente en el saber instituido de las academias, arrogándose la capacidad de definir los estándares de la cientificidad de quienes participan de esos ámbitos institucionales.

POSITIVISMO Y MARCO TEÓRICO

⁵⁷ A diferencia de lo que aquí presupongo, saber y conocer son sinónimos para esta tradición. En ambos casos, lo que se tiene en cuenta es lo conciente. Dada su raíz racionalista, dicha tradición ignora toda posibilidad de que existan saberes pre o inconcientes. Por el contrario, al utilizar en este texto el concepto “saber” incluyo tanto el conocimiento (conciente) como la que se sabe pero no se tiene presente en la conciencia.

A los presupuestos expresados en el apartado anterior sobre el modo de concebir la construcción del “marco teórico”, el positivismo (y particularmente el método hipotético deductivo) agregó un tercer elemento: el deductivismo, que es congruente con sus presupuestos racionalistas.

La importancia de adoptar una teoría básica desde la cual deducir las hipótesis que habrían de examinarse en la investigación tuvo uno de sus orígenes más destacados en los trabajos de Carl Hempel (1979). Según este epistemólogo, entre las teorías existentes, el investigador debe escoger una que sea adecuada al objeto que está investigando. Dicha teoría será buena si: 1) permite una descripción general sobre el mismo, 2) está suficientemente axiomatizada y 3) contiene leyes que puedan ser aplicadas al objeto que se está investigando. Una vez encontrada esa teoría, de sus leyes se deducen predicciones hipotéticas respecto del caso que se está investigando. La investigación tendrá como resultado la corroboración de esas hipótesis.

Como ya lo manifestase anteriormente, las ciencias humanas se enfrentan con objetos sumamente complejos, que difícilmente puedan ser comprendidos mediante la referencia a leyes en el interior de un sistema axiomatizado⁵⁸.

Dado que las epistemologías deduccionistas⁵⁹ se apoyan en el modelo de las ciencias físico naturales y también en aquellos presupuestos, parece evidente que la comunidad científica puede

⁵⁸ En cambio, la temporalidad de los hechos sociales se mide en términos de la duración de los propios seres humanos y desde la perspectiva de la satisfacción de las necesidades a las que apuntan las investigaciones. En ese “tiempo corto” la diversidad de variables que influyen en los resultados de la investigación es muy grande. Esto atribuye una importancia radical a la necesidad de suponer sistemas abiertos y complejos, en el que debe atenderse al desempeño de muchísimas variables en la marcha del sistema, lo que hace que las leyes generales sean simplemente probabilísticas. Y aun cuando se establezcan esas leyes, dadas las características del modelo que se ajusta al objeto, las predicciones que esas leyes permiten pueden ser alteradas por una multiplicidad de factores cuyos efectos se manifiestan casi cotidianamente. Desde esa perspectiva, los modelos axiomatizados, desde los que se desprenden predicciones sobre la marcha del sistema, son muy precarios.

⁵⁹ Volveremos a encontrar el tema en el capítulo cuarto de este segundo tomo.

permanecer largo tiempo mejorando el paradigma del cual parten. Eso es lo que, según Khun, hacen los científicos en períodos de “ciencia normal” (Khun, 1971). Aquellos supuestos (que aseguran tiempo para el desarrollo incremental y continuado en el trabajo de los miembros de una comunidad), permiten encontrar en la teoría la respuesta a la pregunta qué es lo que otros saben sobre el tema. Se logra así una continuidad de esfuerzos asentada en que cada científico retoma el trabajo de otros científicos para desarrollarlo, examinando cada uno de los aspectos de ese paradigma y sus posibles incongruencias internas.

Esa forma de actuación, que puede tener sentido en ciertos períodos y para ciertos campos de las teorías físico naturales; el ir acompañada de casi inevitables *criterios de autoridad* es un consecuencia, probablemente no querida, de la institucionalización de las comunidades académicas; ya que ese es un tipo de relación que no emerge de las necesidades del paradigma sino de las lógicas de poder y legitimidad de aquellas comunidades⁶⁰. La continuidad posibilita la institucionalización, esta consolida los saberes instituyentes mediante la construcción de rituales y formas de castigo y recompensa⁶¹, y dentro de ella se establecen sistemas de jerarquías institucionales que buscan permanentemente su consolidación⁶².

Dichos criterios y formaciones institucionalizadas quizá puedan ser de utilidad para aquellos campos científicos que pueden mantener períodos de “ciencia normal”. Pero en las ciencias humanas, sobre todo en períodos de cambios rápidos (o, como sucede actualmente, de cambios de época) son muy poco predictibles los saberes acumulados desde los que debe retomarse la investigación para responder a los nuevos desafíos). Por esto, la eventualidad de una ciencia normal esta lejos de caracterizar a las ciencias sociales.

⁶⁰ Recordar lo dicho en el capítulo tercero de la primera parte sobre el tema.

⁶¹ Recordar los análisis de Merton sobre el tema, a los que hiciera referencia en el capítulo tercero de la primera parte.

⁶² Para ampliar el tema, ver el capítulo tercero del y el capítulo cuarto de este segundo tomo.

No por razones de la inmadurez de estas ciencias⁶³ sino por las características de su objeto y del tipo de demandas que se hacen sobre este tipo de investigaciones: predecir comportamientos en un campo de inmensa complejidad como es el corto plazo de cualquier sociabilidad. Cuando el cambio es permanente y las exigencias hechas a los investigadores es la de producir respuestas que permitan orientarse frente a esos cambios, el arte del investigador radica en hacer descansar la máxima responsabilidad de su producto sobre su propio esfuerzo y creatividad⁶⁴. Para esto se requiere otro modo de concebir la metodología y sus responsabilidades⁶⁵. Sin embargo, poco es lo que se ha socializado respecto a la producción de otras metodologías que reemplacen a la positivista.

En ciencias sociales, los manuales de metodología de la investigación se basaron mayoritariamente en esa tradición hipotético–deductiva y en su epistemología. El resultado, (quizá no querido pero evidente; por ejemplo, en los programas y en los contenidos transmitidos en clase de gran parte de los cursos de metodología y técnicas de investigación), ha sido que, muchas veces, la enseñanza que hemos recibido ha tenido como consecuencia producir la imagen de una diferencia neta entre aquellos que “saben” y aquellos que “aprendemos”; dando como resultado una pobre autorización de nuestras propias capacidades creativas. Esto afecta negativamente a los investigadores; ya que, sin asumir esa autoridad, no podemos pensar creativamente.

⁶³ Error notable en los juicios de Khun al respecto.

⁶⁴ Entre los investigadores más expertos, ese conocimiento ha sido fertilizado por innumerables lecturas sobre el tema o sobre temas cercanos; y, en algunos casos, la sensibilidad adquirida en el trabajo de investigación ha permitido la incorporación de conocimientos a los que normalmente se alude con el concepto de intuición. Pero aún aquellos que recién comienzan, se beneficiarán ampliamente de muchísimas experiencias acumuladas durante toda su vida (dado que todos hemos realizado una infinidad de tareas de investigación desde nuestra infancia) siempre que sean capaces de reconocer esos saberes y utilizarlos sin temor. Para ampliar el tema desde la perspectiva de la creatividad ver el capítulo cuarto de la primera parte.

⁶⁵ Sin duda, también un cambio radical en las formas institucionalizadas en que se producen esas investigaciones. Pero también este es un tema que escapa a las posibilidades del presente libro.

La cuestión cobra toda su dimensión si relacionamos lo dicho en los párrafos precedentes con lo afirmado, en el primero tomo, sobre las comunidades científicas y su papel en la conformación de sus integrantes y sobre la creatividad. Para permitir la aparición de investigadores se deben romper aquellas barreras institucionalizadas: asumiendo que, aun en el período de tesis: 1) el investigador siempre encuentra realidades nuevas y 2) la riqueza de su trabajo es garantizada por la incorporación crítica de conocimientos, sobre su objeto, de diverso origen: lecturas anteriores y experiencias vividas, por ejemplo.



Por estas razones, si se quiere superar las barreras que pusieron la metodología positivista y las aristocracias del saber sobre las capacidades creativas del investigador, lo primero que éste debe hacer, ya desde el comienzo de la investigación, es reformular el orden en que se produce el reconocimiento y sistematización del conocimiento preexistente⁶⁶.

Los argumentos que apoyan esa afirmación son varios y de diverso tipo. Sintetizando los principales se puede afirmar que:

1. Dado que el investigador debe ser y sentirse creador de teoría, la formación de los investigadores debe tender a que se sientan autorizados en su calidad de creadores y responsables de su creación.
2. Dado que el objeto de la investigación nunca ha sido tratado (condición de interés de la investigación y fruto de la diversidad de objetos, en los que la misma variable tiempo y el efecto de la reflexibilidad) anteriormente por ningún otro investigador, el trabajo debe basarse primordialmente en sus propias fuerzas. Por otra parte, aun cuando existie-

⁶⁶ No siempre la necesidad de creatividad es negada, pero el error que muchas veces se comete, al juzgar estas cuestiones, es el de dar por supuesto que ese saber del investigador es siempre aprovechado óptimamente.

sen investigadores que hubiesen abordado temas muy semejantes, a menos que los investigadores sean espiritistas exitosos nunca lograrán que esos autores estén en el campo junto a ellos. Por lo que el axioma de basarse en las propias fuerzas sigue siendo importante aun en esas circunstancias.

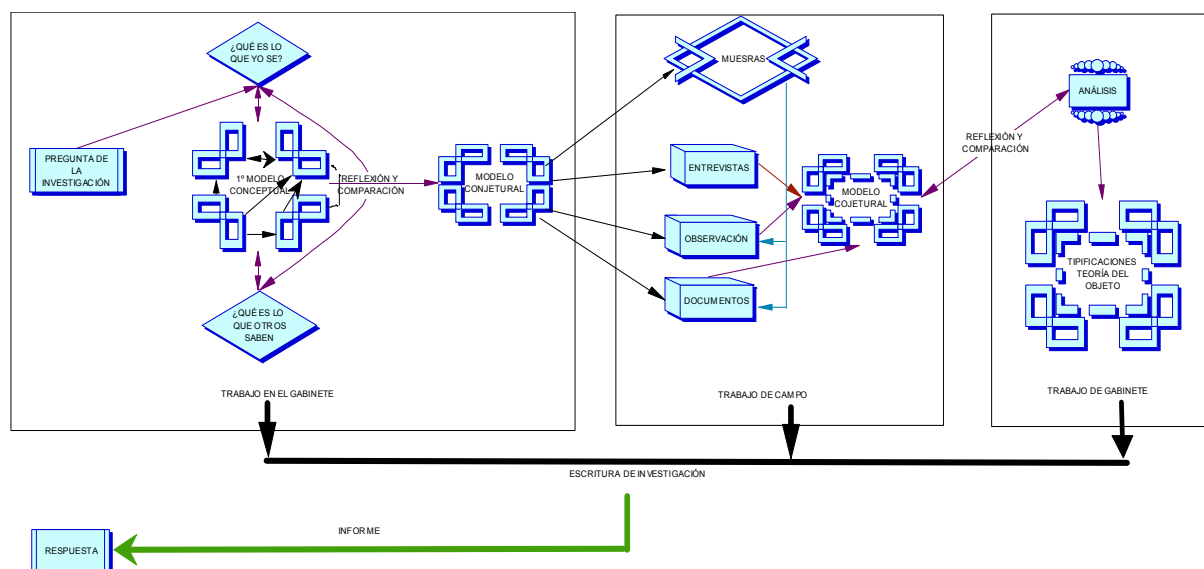
3. Ya que la pregunta de la investigación siempre supone la existencia de conocimientos previos sobre el tema, la no concientización y elaboración racional de esos saberes puede hacer que estos actúen de manera oculta en el propio trabajo de investigación. Si no los hacemos concientes y no los elaboramos racionalmente ocurren dos efectos negativos: a) los desperdiciamos y b) producirán efectos no queridos durante nuestro trabajo.

4. Por último, la indispensable consulta a los que otros saben sobre el tema será mucho más pobre e infructífera si no hemos elaborado ese saber existente. En la lectura de la bibliografía, nos encontraremos con textos que pueden sernos muy útiles, pero que han sido elaborados con objetivos que no necesariamente son los de nuestra investigación. Si la lectura de esos textos la hacemos sin una guía específica de preguntas, la lógica del texto aplastará las necesidades de información surgidas de la lógica de nuestra investigación. Correremos el peligro de dispersarnos por vías diferentes a las que son necesarias para nuestro objeto y de perdernos en la diversidad de propuestas que ofrecen diversos autores. De allí que, en la revisión bibliográfica la lectura no es aquella que tiene el que se propone enterarse sobre el pensamiento de un autor sino la de aquel que “entrevista” a esos autores para ver que de interés pueden aportar en la construcción del propio objeto. Pero si hay entrevista debe haber guía de entrevista y como toda guía de entrevista emerge de un modelo conceptual, comenzar preguntándonos sobre qué es lo que nosotros sabemos sobre el tema permite las bases para redactar esa guía. Dada la primera versión de dicho esquema conceptual y de dicha guía de preguntas, la lectura de cada autor nos puede llevar a redefiniciones sucesivas del primer modelo y de las posteriores guías de lectura. Pero en el principio está aquella que surgió de la primera entrevista: que siempre es la entrevista a uno mismo.

Tal como afirmara en apartados precedentes, las preguntas no son una pura y simple manifestación de ignorancia. Si hay pregunta hay un saber sobre el tema. Y, en la medida en que formu-

Como dije, este no es el camino usualmente recomendado. Además de las razones históricas antes expuestas puede haber otra: suponer que el investigador sabe conscientemente qué es lo que sabe; por lo que autointerrogarse sobre ese saber parece inútil. Al no creer en que existan conocimientos “tácitos” o inconcientes o no inmediatamente relacionables con el objeto la pregunta por el propio saber y una tecnología de su paso a la conciencia y su articulación en torno al objeto parecen inútiles. También esto estará en cuestión en los capítulos siguientes.

Pero antes de pasar a ellos volveré a presentar un breve resumen de las principales etapas de la investigación: el propósito es delinear el mapa global del proceso de modo que el lector pueda relacionar la lectura de los diferentes capítulos con el proceso global en el que se inserta.



Consideraremos ahora los distintos diseños de investigación.

DISEÑOS DE INVESTIGACIÓN Y UNIDADES DE ANÁLISIS

Como dije antes, una vez definida la unidad de estudio (o de análisis) la pregunta que inmediatamente aparece, y que según su respuesta conducirá a investigaciones con diferentes diseños) será la siguiente: ¿estudiamos un caso o varios casos? Como se verá la pregunta debe ser cuidadosamente examinada, pues no tiene una respuesta única.

En una primera aproximación podríamos decir que hay dos posibilidades:

1. investigar un caso, con el objetivo de describirlo y comprenderlo (la comparación se establece allí entre nuestro modelo inicial y los modelos subsiguientes) o
2. investigar una serie de casos (con el objetivo de compararlos).

Si el propósito es el indicado en la primera posibilidad, la definición de la unidad de análisis debe incluir un conjunto de atributos que identifican a dicho caso. Si la situación es la segunda, el trabajo se despliega en dos pasos: a) indicar cuáles son los atributos que definen la clase general a la que pertenecen los casos a ser comparados (ya que no se pueden comparar entes pertenecientes a clases distintas) y b) cuáles son los atributos específicos de cada uno de los casos que serán comparados.

La importancia de este tema para la definición de la estrategia de la investigación hace que debamos profundizar un poco en su discusión: ¿qué es un caso?, ¿cómo determinar cuál es el caso que pretendemos estudiar?

Cuando se habla de un caso, la referencia es a un ente individual (grupo, región, club, país, etc.): una “clase de cosas” que nos interesa por alguna razón peculiar: sea porque constituye un caso ejemplar —que luego utilizaremos como conjetura para inferir sobre otros casos—, sea porque su conocimiento permitirá producir propuestas de acción que lo afecten en algún sentido. Como dicho “ente individual” es una construcción conceptual, para poder trabajar es necesario definir cuáles son los rasgos que permiten decidir qué es y qué no es lo que estamos investigando.

Hechas esas aclaraciones se le puede plantear al lector la pregunta que encabeza el apartado siguiente, justificada por el modo en que muchas veces se ha enfocado el tema de los “casos” y las “variables” en la investigación.

¿CASOS Y VARIABLES?:

En buena parte de la literatura metodológica se ha tendido a distinguir dos tipos de investigación que parecen organizar su objeto de manera claramente diversa (Galtung, 1968). En uno de esos extremos están “las investigaciones orientadas al estudio de casos” y en el otro “las investigaciones orientadas hacia el estudio de variables”.

En las primeras, se piensan los casos como configuraciones complejas, históricamente determinadas, que es necesario estudiar individualmente. El propósito de esas investigaciones sería conocer al caso **en su compleja individualidad**; por su parte, cuando son incluidos en esta estrategia de investigación, los estudios comparativos tienen el objetivo de mejorar **el conocimiento de las características individuales de cada uno de los casos y, en forma complementaria, aquello que esos casos tienen en común.**

En las segundas, el énfasis es puesto en la creación de modelos teóricos; los casos son considerados como manifestaciones impuras de esos modelos teóricos, en tanto afectados por variables que han quedado fuera del modelo; sea por desconocidas o por que se las excluye, intencionalmente, en tanto innecesarias desde el punto de vista de la investigación. El diseño de este conjunto es la creación de un “modelo de relación entre variables”. Desde esa perspectiva, los “casos” forman el universo o son unidades de interrogación muestralmente seleccionadas y por lo

tanto intercambiables, elegibles sólo en la medida en que sea posible identificar en ellas las variables que se está estudiando ⁶⁷.

Sin embargo, es creo que es un error pensar que cuando se estudian casos no se está formulando un modelo de interrelación entre variables y que el caso es el producto de la intersección entre ellas. Dado que el conocimiento produce modelos (y no lo real del referente), cada caso es una construcción teórica. Para producir dicha construcción el investigador se vale de una serie de rasgos (que definen al caso); y esos rasgos normalmente son valores de una variable: Por ejemplo, “Jóvenes argentinos de sexo masculino, etc.” son atributos de un caso, pero al mismo tiempo son valores de las variables “edad”, “genero” y “nacionalidad”: nunca serán personas, en el sentido de que sean lo real en su plenitud.

Por otra parte, es falso pensar que –en el momento en que se está construyendo modelos referido a muchos casos– no interesa la relación que ese modelo pueda guardar con cada uno de “los casos” a los que dicho modelo se refiere. Si eso fuese así, no se sabría bien para qué se está haciendo la investigación, pues se subestima la relación entre el modelo estudiado y sus referentes. Por ejemplo: si la investigación explorase la siguiente relación: “la juventud se asocia con la temeridad” ¿no se trata de una investigación referida a un caso?

El lector deberá concederme que “juventud” se refiere: 1) a los seres humanos con vida; 2) que están entre ciertas edades (que según la cultura varían respecto a la definición de etapas vitales). Dicho de otro modo, la variable juventud refiere a un tipo específico (esto es, a un caso) que podría o no asociarse a “temeridad”. Los límites de los resultados de esa investigación serán

⁶⁷ Debido más a razones prácticas que a razones teóricas (aunque la costumbre llevó a que imperceptiblemente lo práctico se convirtiera en supuesto teórico) los estudios orientados hacia los casos se caracterizan por estudiar muchas variables en pocos casos y originaron investigaciones cualitativas, mientras que los orientados hacia modelo de variables se singularizan por estudiar pocas variables en muchos casos y utilizaron técnicas cuantitativas.

aquellos que se desprenden de una definición muy poco especificada, pero de una definición al fin.

Por otra parte, entender que “los casos” no son entidades reales sino construcciones conceptuales, se torna más fácil comprender que la determinación de lo que es un “caso singular” o un “caso general” depende del investigador y de cómo construye su objeto de investigación. Lo que desde una cierta perspectiva puede ser pensado como un caso (por ejemplo, la situación económica en un país determinado) desde otra perspectiva puede ser pensado como un conjunto en el que se distinguen una serie de unidades que son estudiadas para ver la legalidad o tipicidad que orienta su desempeño.

Para hacerse cargo de esta conclusión es preciso recordar nuevamente que en la investigación, ningún caso es una acabada representación cognitiva de su referente. Por más *singular* que sea, nunca el caso es lo real sino una representación: un modelo de relación entre atributos; que generalmente son valores de alguna variable; ya que ninguno —o muy pocos— de los rasgos que lo definen son nombres propios (conceptos que nombran algo singular) sino conceptos que describen una multiplicidad de casos. Por otra parte, aún cuando la unidad de estudio sea una sola persona —cuyo rasgo es un nombre propio— dicha persona nunca podrá ser considerada *en todas sus peculiaridades*, sino que se estudiarán ciertos rasgos, que constituyen la representación que esa unidad tiene en nuestra investigación y dentro de la que acotaremos la extensión del trabajo. Dicho de otro modo, aún el caso más singular debe ser pensado como el producto teórico de un cruce de entre diversas categorías. Desde esa perspectiva, los estudios de caso son siempre estudios en los que se construyen modelos más o menos complejos de interrelación entre atributos.

En síntesis, los rasgos que constituyen el modelo de cada “unidad de estudio” son los atributos definicionales de cada una de ellas. Delimitan el concepto de cada una de esas unidades, que debe ser entendida como un sistema de relaciones respecto de las cuales, mediante los modelos hipotéticos, se predica algo conjeturalmente⁶⁸. Las hipótesis pueden referir a rasgos potencialmente definicionales de una unidad de estudio o, más frecuentemente, a rasgos asociados a una o varias unidades de estudio. Por ejemplo, una investigación puede estar dirigida a comprobar si ciertos rasgos se asocian a dos o más unidades de estudio o si lo hacen de la misma forma, etc. . Cuando se hacen estudios de personas (como la historia de vida de un individuo o de un grupo, por ejemplo) la definición debería incluir una enumeración de los atributos que le son característicos y que permiten saber, tanto al lector como al investigador, cuál es la especificidad básica de su objeto de estudio. Y esto es aún mucho más importante en los estudios comparativos.

Tal como se desprende de lo anteriormente dicho, al determinar cuál es la unidad de estudio o análisis se deben expresar claramente cuáles son los atributos que le corresponden. Ellos variarán según la pregunta y los objetivos de la investigación. Sin embargo, dada su importancia hay dos atributos sobre los que es indispensable poner cierto énfasis: la ubicación espacial y temporal de aquello que pretendemos investigar ya que un mismo objeto (una unidad definida por una serie de atributos) puede referir a situaciones espacio temporales diferentes y eso afecta el tipo de investigación que se quiere emprender y sus mayores o menores dificultades. Por ejemplo, una unidad de estudio podría ser definida como “*Los productores agrícolas, que trabajan entre 50 a 80*

⁶⁸ Esa estabilidad, sin embargo, es relativa. Durante la investigación podremos comprobar que las unidades de análisis fueron mal definidas y, en ese caso, redefinirlas es un logro de la investigación. Esto es, pueden variar.

Esta, por supuesto, es una posibilidad de la investigación con técnicas no estructuradas o semi estructuradas. Pues estas investigaciones son un proceso de construcción progresiva de su objeto. Dada esa posibilidad de este tipo de investigaciones, el trabajo debe ser pensado como una construcción progresiva. Y el resultado final, una teorización sobre el objeto en el que pueden aparecer redefinidas tanto las unidades de análisis en sí como el modo en que fueron hipotetizadas sus posibles relaciones con las variables que constituyeron el modelo hipotético.

hectáreas, que son explotadas mayormente por el grupo familiar, y que residen en la unidad productiva”⁶⁹. En esa definición se determinaron ciertos rasgos de la unidad. Pero ellos pueden incluir conjuntos muy amplios. Por eso, en la definición, generalmente es importante introducir otros dos rasgos de gran importancia: el límite espacial y el temporal.

El límite espacial refiere a la zona geográfica o el ámbito institucional dentro del cual se propone trabajar el investigador. Por ejemplo: “*ubicados en la localidad de Carlos María Naón, Partido de Nueve Julio, Provincia de Buenos Aires*”⁷⁰. Mientras que el límite temporal refiere a la relación entre ese objeto y la dimensión histórica; a la determinación sobre el carácter pasado, presente o futuro de los eventos estudiados. Por ejemplo: la investigación sobre los productores agrícolas recién mencionada puede referir a “la situación en el momento en que se hace la investigación”; esto es, lo puede encontrarse en el momento en que se irá al campo”⁷¹.

CRITERIOS PARA DEFINIR EL DISEÑO

La mayor o menor complejidad de la investigación podemos comprenderla si establecemos una relación entre: 1) el número de casos, 2) la diacronía o la sincronía, 3) el tipo de información que buscamos sobre ellos y 4) el grado de similitud entre los códigos culturales del analista y sus fuentes.

EL NÚMERO DE CASOS

Según el número de casos, las investigaciones pueden ser: 1) de un caso o 2) de dos o más casos con fines comparativos. Cuando hablamos de casos no necesariamente nos referimos a personas individuales. Por el contrario, pueden serlo grupos, instituciones o cualquier otra formación so-

⁶⁹ Silvina Corbetta. Proyecto de investigación del Postgrado de Educación para el Desarrollo Sustentable. Universidad del Comahue. 1999

⁷⁰ Silvina Corbetta. (op. Cit).

⁷¹ Silvina Corbetta. (op. Cit).

cial que posea una unidad y que, para nosotros, sea la unidad de estudio. Cuando la unidad de estudio está constituida por más de un caso, el fin es comparativo. Por lo tanto primero se estudiará por separado cada uno de los casos y luego se los comparará.

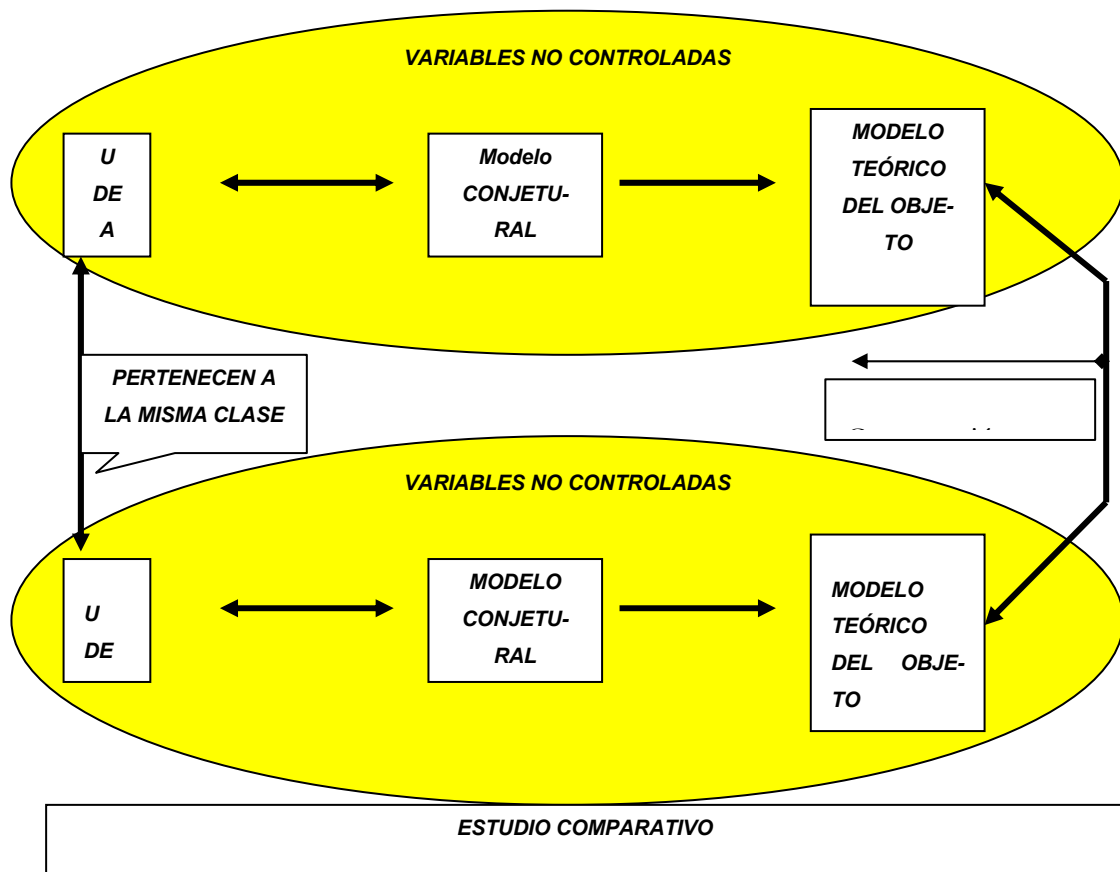
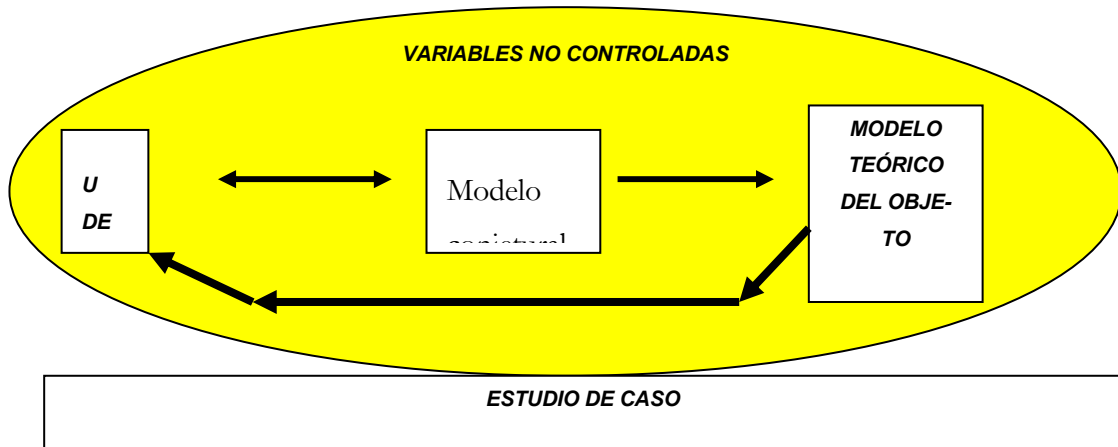
EL MODO EN QUE INTERVIENE “EL TIEMPO”⁷²

Según la importancia que se le de a la variable “tiempo” las investigaciones pueden definir al objeto mediante: a) un corte sincrónico (esto es estudiar sus rasgos tal como se presentan en un período delimitado de tiempo) o b) relación entre varios cortes sincrónicos y hacer un estudio de las variaciones de esos rasgos durante un más o menos largo período de tiempo. En este caso es necesario adelantarse a aclarar que, como todos los conceptos, “diacronía” y “sincronía” son nominaciones convencionales: refieren a una variable, el tiempo, que no solo no se detiene por voluntad del investigador, tampoco está constituida por una sustancia única, sobre la cual podamos predicar su transcurso unificado y homogéneo⁷³. Por el contrario, en una de sus facetas, aquello que llamamos “el tiempo” es lo que se percibe en la evolución de un organismo desde su nacimiento hasta su muerte: los tiempos de cada organismo difieren en la misma proporción en que ellos difieren en sus respectivas estructuras (el tiempo corto de un individuo no es el tiempo corto de un estado, por ejemplo). Pero desde ese transcurso, que hace largo el tiempo de un organismo solo en relación con otro organismo (de un ser humano respecto a una mosca) podemos pasar a otra perspectiva, en la que podremos ver envejecimientos distintos entre diferentes partes de un organismo y la relación que se produce entre esas diferencias⁷⁴.

⁷² Conviene recordar las reflexiones hechas en el primer tomo sobre este concepto.

⁷³ Como ya se dijera anteriormente, la ilusión de que existe un tiempo homogéneo proviene de nuestras constantes referencias a relojes y almanaques que justamente son artefactos que, convertidos en un equivalente general, hacen posibles las comparaciones y acuerdos entre las diversas temporalidades.

⁷⁴ Ver capítulo cuarto de la segunda parte.



Y como tal perspectiva puede aplicarse tanto a un organismo individual como a las entidades sociales, podemos concebir ahora el grado de arbitrariedad del corte entre sincronía y diacronía: el investigador deberá tener en cuenta esa precariedad para no ser presa de una reificación inconsciente de los conceptos, que le impida captar la complejidad de lo que está estudiando. También deberá tener en cuenta, sin embargo, que tales conceptos, pese a su arbitrariedad, son indispensables. No ya debido a rasgos provenientes de “la cosa” sino de los propios sistemas cognitivos. Para nuestros sistemas cognitivos, la continuidad o la duración son imperceptibles e impensables sin recurrir a artificios. Debido a que nuestro único modo de comprender es mediante el establecimiento de clasificaciones y debido a que ellas suponen cortes y entrecruzamiento de rasgos, el conocimiento del devenir no puede dejar de apoyarse en cortes sincrónicos. La diacronía, vista desde la perspectiva de nuestros instrumentos cognitivos, es la puesta en relación de una serie de cortes sincrónicos y de las relaciones que podamos establecer entre ellos. Para aclarar esto con un ejemplo. El cinematógrafo crea una sensación de devenir. Pero una filmación es la puesta en relación de una serie muy grande de fotografías, cuya capacidad de producir la sensación de continuidad proviene de la inercia perceptiva, que nos permite mantener la sensación previa (la del corte sincrónico de una fotografía) mientras van apareciendo las sensaciones producidas por una nueva fotografía. Trasladando ese ejemplo a nuestra materia, se puede afirmar que al hacer un corte sincrónico producimos una fotografía, mientras que en los enfoques diacrónicos ponemos en relación dos o más fotografías sobre un mismo objeto.

EL GRADO DE HOMOGENEIDAD DE LOS CÓDIGOS

En el primer tomo de este libro, estudiamos la importancia de los presupuestos culturales en el proceso comunicativo. Dicha importancia reaparece en el momento de la interrogación y el análisis de las fuentes. Se dirá que existen códigos compartidos cuando el investigador y sus fuentes coparticipan de un mismo universo cultural y, especialmente, de un mismo campo de sociabilidades. Habrá códigos parcialmente compartidos cuando el investigador y sus fuentes comparten un mismo universo cultural, pero difieren en cuanto a la pertenencia de sociabilidades con subculturas distintas. Habrá códigos diferentes cuando el investigador y sus fuentes no comparten un mismo universo socio cultural.

EL TIPO DE INFORMACIÓN QUE SE PRETENDE CONSTRUIR

Por último, el tipo de información buscada en la investigación puede diferir si el énfasis es puesto en datos fácticos o representaciones concientes o si, en cambio, el énfasis es puesto en el estudio de representaciones sociales de las que sus participantes son solo parcialmente concientes o preconcientes.

Cada una de estas distinciones presenta al investigador la necesidad de elaborar estrategias metodológicas diferentes. Pero como ellas no son mutuamente excluyentes, es posible construir un cuadro en el que se tipifiquen las investigaciones según el modo en que se habrán de cruzar los distintos criterios recién esbozados.

Tal como se presentan en el cuadro, las columnas refieren a criterios que tendrán su principal repercusión sobre las técnicas de interrogación. Por su parte las filas refieren a distinciones que refieren a las estrategias metodológicas con las que se abordará el trabajo.

La combinación de esos tipos provee una discriminación semejante a la presentada en la siguiente matriz.

		Códigos Iguales		Códigos Parcialmente iguales		Códigos diferentes	
		Datos fácticos. Represent. conciente	Represent. sociales no concientes	Datos fácticos. Represent. concientes	Represent. sociales no concientes	Datos fácticos. Represent. concientes	Represent. sociales no concientes
Un caso	sincrónico						
	diacrónico						
Comparación entre casos	sincrónico						
	diacrónico						

La discusión de los próximos apartados tomaré solo lo relativo a las diferencias en el diseño según los criterios: 1) de número de casos y 2) diacronía/sincronía. Los otros dos serán tratados en la tercera parte dado que su discusión implica la introducción de temas que aun no hemos elaborado suficientemente. Por supuesto, la investigación que usted puede tener en mente quizá incluya una combinación de estos tipos. Pero la discusión mejorará en claridad si nos atenemos a los tipos en su forma pura.

SÍNTESIS DE CRITERIOS

INVESTIGACIÓN DE UN CASO

Tal como fue sugerido, hay dos tipos de “casos”: 1) aquellos referidos a un solo individuo: tales son los casos de las historias de vida personales y 2) aquellos referidos a grupos o instituciones. Estos, a su vez, pueden ser estudiados en forma 1) sincrónica o 2) diacrónica. Combinando ambos criterios tenemos la variedad sintetizada en la siguiente matriz.

	UN INDIVIDUO	VARIOS INDIVIDUOS
SINCRÓNICA	1	3
DIACRÓNICA	2	4

A continuación exploremos los diseños correspondientes a cada casillero.

INVESTIGACIONES SINCRÓNICAS Y DIACRÓNICAS DE UN CASO CON UN INDIVIDUO:

Son las que fueron representadas en el casillero “1” de la matriz. El objetivo principal es construir un modelo descriptivo que permita conocer y comprender el caso en estudio⁷⁵. Este tipo de descripciones se constituyen a partir de hacer un corte en el tiempo y presentar la descripción del objeto para ese período y el modo de diseñar el trabajo variará si el caso es “un individuo” o “una serie de individuos”. Los estudios sobre casos individuales pueden tener diversas motivaciones: reconstruir la vida de un personaje célebre, reconstruir la vida de un personaje que puede ser un prototipo. Lo constante es que en la investigación proyectada, no se pretende hacer comparaciones con otros miembros de la misma especie.

En muchas ocasiones la pretensión puede ser la de estudiar un período de la vida (por ejemplo, la de sus estudios universitarios, o la del período en que trabajó como gerente de una empresa). Si ese es el interés, la investigación tiene un corte cercano a lo sincrónico. Mientras que si lo pretendido es estudiar toda la vida, se deberán hacer periodizaciones y ponerlas en relación para comprender el devenir.

⁷⁵ Estas investigaciones pueden tener dos características según se enfatice en: a) en la descripción de los conceptos y variables que dan cuenta de las características principales de ese caso en forma serial o b) en la interrelación que darán el carácter orgánico o sistémico a la descripción del caso en estudio.

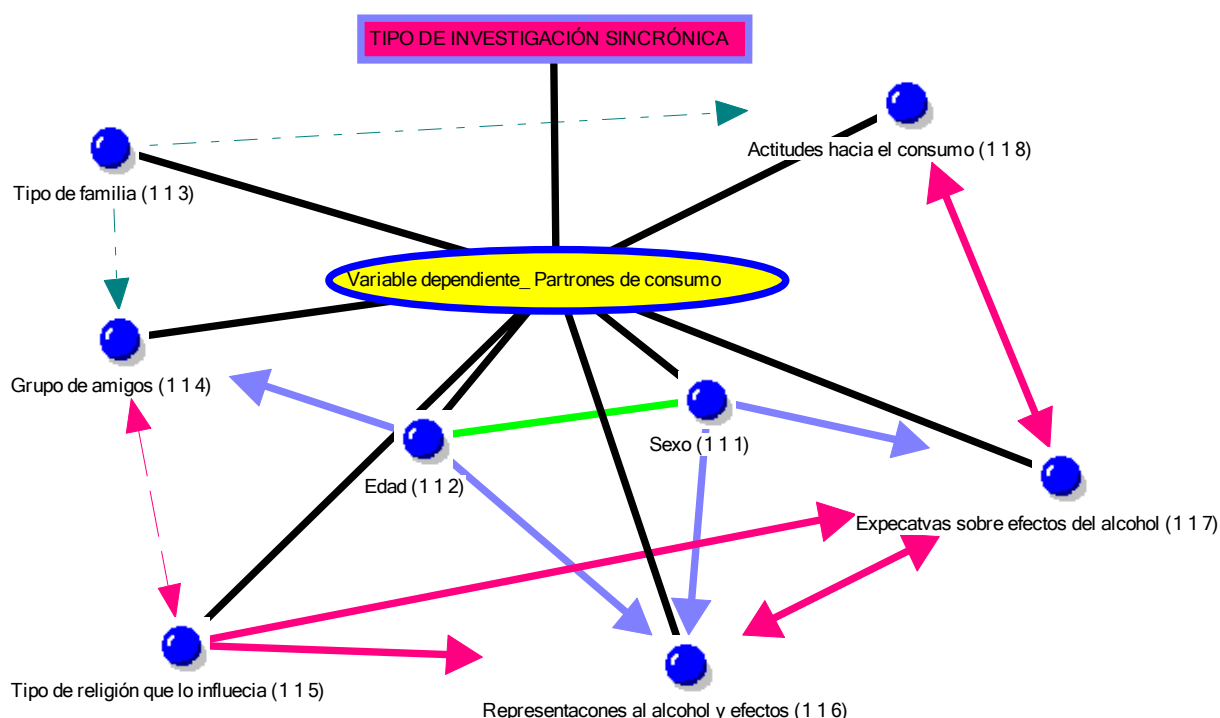
INVESTIGACIÓN SINCRÓNICA DE UN CASO CON VARIOS INDIVIDUOS:

En estas investigaciones, lo estudiado es una institución o un grupo más o menos institucionalizado. Lo común es que son colectivos en los que la información proviene de diversas fuentes y de diversos individuos que, al ser observados o entrevistados, presentan testimonios distintos.

Un ejemplo de este diseño puede ser el de una investigación diagnóstica hecha a un grupo de adolescentes con el propósito de conocer algunas de las posibles variables que puedan relacionarse con distintos “patrones de consumo de alcohol” en cierta localidad. El objetivo de la investigación diagnóstica es preparar un programa preventivo. De lo que se trata es de saber cuáles son los temas principales que este programa debe tratar y cómo deberían ser abordados esos temas para asegurar efectividad. Para que el programa cumpla con su cometido es necesario reconstruir las representaciones sociales, para trabajar sobre ellas en la producción de una campaña preventiva. Por lo tanto la operacionalización de las variables se hará teniendo en cuenta ese objetivo. Pero ese es un tema que excede los propósitos de esta sección dedicada sólo a presentar diseños básicos.

Dada la importancia que en la adolescencia tienen las relaciones con el grupo de pares, en esta etapa del trabajo se enfatiza sobre las características del grupo. Esto no significa ignorar las historias individuales. Se las tiene en cuenta, pero se las utiliza como elemento para comprender mejor el funcionamiento de los miembros del grupo en sus interrelaciones. Para eso se incluyen entrevistas en profundidad, observación de actividades grupales normales en la comunidad (bailes, encuentros de amigos, para charlas telefónicas, encuentros en clubes o asociaciones), grupos de discusión y grupos operativos, particularmente con la utilización de técnicas teatrales.

El formato general del modelo es el siguiente:



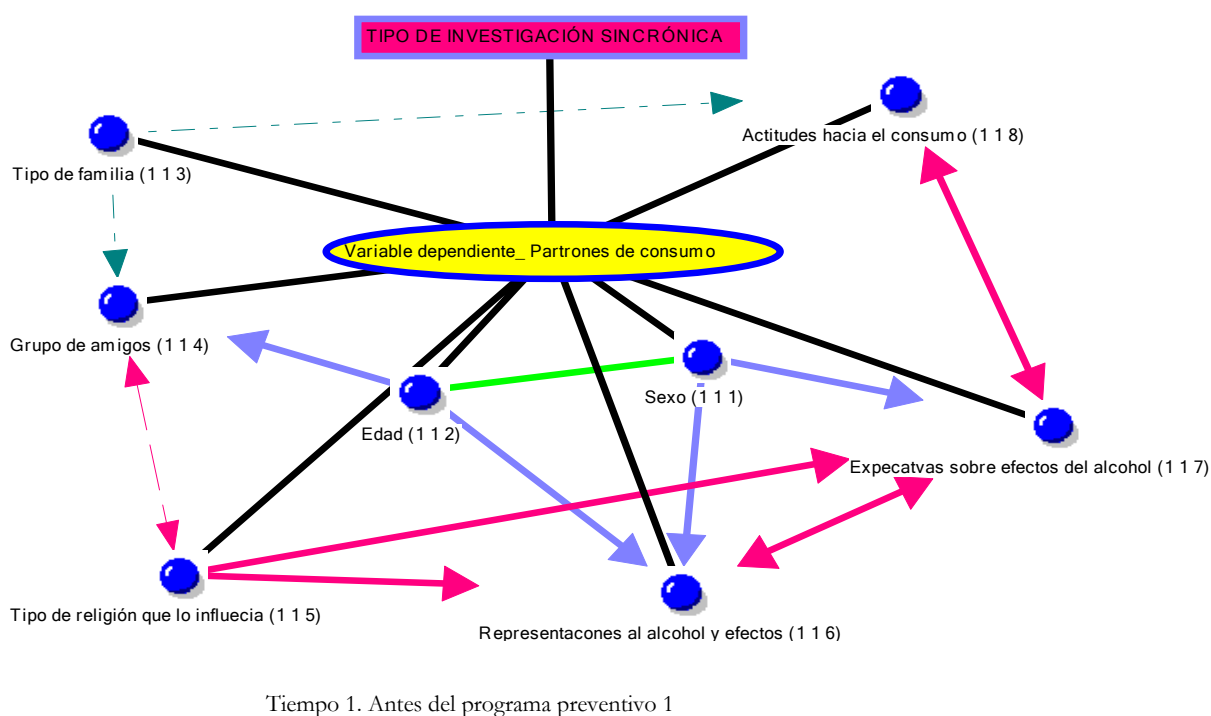
Para reconstruir las representaciones del grupo en forma dinámica —esto es, ver sus diferencias y como se negocian entre los miembros del grupo— debemos comenzar haciendo una tipología de cada uno de los integrantes del mismo. Luego los compararemos, determinando similitudes y diferencias entre los miembros y por último, mediante el análisis de los grupos focales, analizaremos el modo en que inter—actúan entre ellos en torno a estas cuestiones.

INVESTIGACIÓN DIACRÓNICA DE UN CASO CON MÚLTIPLES INDIVIDUOS:

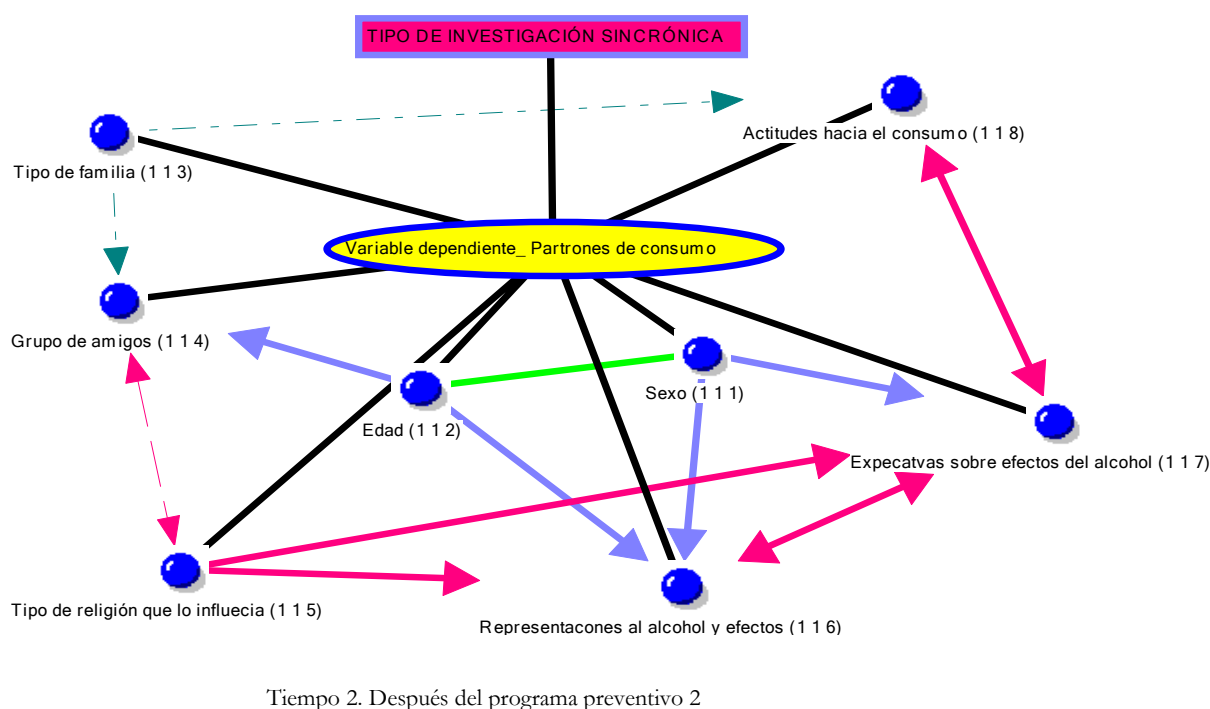
Una investigación diacrónica toma el mismo caso con el mismo modelo hipotético y efectúa la misma investigación un tiempo después; tiempo que varía según las características de la investigación. Como ejemplo tomaremos el mismo caso. Una vez hecho el primer diagnóstico y lanzada la campaña, se decide ver los efectos que ella pudo haber tenido. Si no ha pasado mucho tiempo entre la investigación anterior y ésta, se puede utilizar como T_1 la investigación diagnóstica pero esta vez actuando en dos tiempos: T_1 y T_2 . Este diseño permite comparar las características de las representaciones sociales con respecto al consumo de alcohol y sus variables asociadas antes y después de haberse aplicado un programa de prevención.

En este momento, lo que interesa sigue siendo una evaluación del grupo en general, por eso es el grupo en sí lo que continúa siendo la unidad de estudio. Lo que se quiere comprobar es si el programa produjo algún efecto y respecto a qué variables, teniendo en cuenta que el programa tendía a producir resultados en cada una de esas variables pensadas como parte de un sistema global que se realimenta; esto es, qué cambios en una de ellas produce efectos sobre las otras. Si así fuera el primer esquema representa lo que se obtiene en T_1 (antes de aplicarse el programa) y el segundo esquema lo que se obtiene en T_2 (luego de haberse aplicado el programa al grupo).

Por supuesto que lo que se presume es que se encontrarán diferencias. Esas diferencias pueden concernir a una de las variables independientes, a varias de ellas, o a cierto tipo de interacción entre esas variables. Lo decisivo aquí es la presencia de la variable *tiempo/programa*. En otras investigaciones, la comparación antes-después puede referirse a acontecimientos que pueden haber ocurrido en ese lapso con independencia del investigador o de cualquier otro actor que pretenda introducir conscientemente variaciones en el objeto.



Y luego, el mismo modelo se aplica en T_2 para ver las variaciones que pueden haber ocurrido en cada una de las variables y en su interacción según cuáles hayan sido las metas del programa.



INVESTIGACIONES COMPARATIVAS ENTRE CASOS

Como bien se sabe, es imposible hacer comparaciones entre individuos pertenecientes a clases totalmente diferentes. Al mismo tiempo, si se sabe que dos clases son idénticas, su comparación es absolutamente inútil. No hay nada para investigar. Por lo tanto, la comparación se sitúa en un campo intermedio entre esas dos situaciones. Lo que se compara son clases que, por definición, son iguales, pero en las que se intuye que existen características asociadas diferentes que pueden ser dignas de interrogación. Desde esa perspectiva, la clase es una variable y lo que es el tema de la comparación son las características asociadas a cada uno de los valores o subclases. Cada uno de los casos comparados toma, como rasgos definitorios, los rasgos de una de las posiciones de la variable.

En algunas investigaciones, se conoce cuáles son esos rasgos diferentes y lo que se quiere es determinar cómo esa diferencia afecta la estructura de cada uno de los casos definicionalmente idénticos⁷⁶. En otras investigaciones, esas características asociadas se convierten en variables y la comparación tiende a determinar cómo esas características varían en cada uno de los casos comparados y qué efectos singularizantes producen esas variaciones. El resultado será la producción de dos subtipos dentro de una clase.

Ambos ejemplos no agotan las razones de un estudio comparativo. Simplemente indican que para hacer esas comparaciones, es necesario definir: 1) cuáles son las características definitorias que nos permiten incluir los casos en una misma clase y 2) cuáles son las características asociadas que, convertidas en atributos de cada uno de las subclases de la variable, pretenden ser examinadas y luego comparadas, teniendo como meta examinar el desempeño que ellas tienen en la constitución de lo singular de cada uno de los casos.

La primera tarea se simplifica si anotamos en una matriz cuál es el cruce específico de atributos o variables definicionales que caracterizan a los casos a ser comparados.

Por ejemplo:

		EXPERIENCIA LABORAL		
		ALTA	MEDIA	BAJA
SEXO	MASCULINO			
	FEMENINO			

⁷⁶ Por supuesto, una de las conclusiones a las que se podría arribar es que no deberían clasificarse ambos casos en una misma categoría.

En el ejemplo anterior, se pretenderá investigar algo mediante una comparación entre personas pertenecientes a cada uno de los tipos señalados en una de las celdas. Si la cantidad de variables que caracterizan a las unidades de análisis se incrementa se incrementará el número de tipos de habrán de ser comparados, pero la lógica para determina los casos será la misma⁷⁷.

Por supuesto, cómo aparecen definidos los casos depende de lo que se quiera investigar en forma predominante. Si lo principal en la construcción de los casos es la variable “experiencia laboral”, los tipos se organizan según la lógica de esa variable y la otra (u otras) aparecerán especificando cada caso. Ese control puede ser importante, pues la investigación podría determinar que no son las diferencias en esa variable las que determinan los cambios en las variables que se asocian a ella conjeturalmente.

Por ejemplo, si la pregunta es sobre “representaciones sobre las oportunidades que ofrece el mercado de trabajo” podría encontrarse que es “el género” y no “la experiencia laboral” lo que homogeneiza las “representaciones...”.

Lo común a las investigaciones comparativas es que se ponen en relación casos diferentes correspondientes a una misma clase general; esto es, comparan elementos de las subclases.

Como se dijo anteriormente, cada caso no es un ente real sino una construcción. Si son personas, tomamos de ellas ciertas características y no otras (nunca las personas en su totalidad inalcanzable, tal como lo supone ingenuamente el empirismo). Otro tanto ocurre cuando los casos son comunidades, países, costumbres, discursos etc. Lo importante es que, en este tipo de investigaciones, las unidades de análisis son los casos, y cada caso es un modelo construido a base de una serie de variables. Cada uno de ellos es un tipo específico de combinación de los valores de esas variables. Los valores de aquellas variables que permiten construir los casos, se convierten así en atributos que

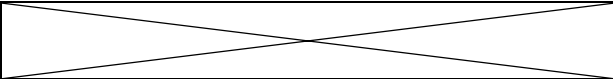
⁷⁷ Lo único que luego queda por hacer es determinar cuántos serán los individuos que se tomaran como unidades de observación o interrogación para cada uno de los tipos a ser comparados. En todos esos estudios debería ser incluido al menos un individuo Pero esa discusión será retomada cuando tratemos el tema de las muestra.

definen a cada uno de los casos. Lo que se pretende es comparar ciertas características asociadas o concomitantes y reconocer si los casos comparados comparten todas o algunas de esas variables concomitantes y/o si la relación típica que se produce entre esas variables concomitantes es parecida o no y/o en qué son parecidas y en qué diferentes. Presentaremos dos ejemplos, un caso corresponde a la comparación entre grupos típicos y el segundo entre discursos típicos.

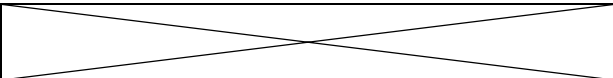
ANÁLISIS COMPARATIVO ENTRE GRUPOS

En esta investigación, la unidad de análisis es “los alumnos que concurren a escuelas públicas de nivel secundario en Caguas”. La pregunta es: ¿Cuáles son los determinantes básicos de los diferentes patrones de consumo de alcohol que se manifiesten en esa población? Dentro de esa investigación, que se abordó con cuestionarios auto administrados, se ensayó una profundización en ciertas características; haciendo una comparación entre casos típicos, recurriendo a entrevistas en profundidad a los miembros seleccionados como representantes de cada caso. En esta parte de la investigación, la unidad de análisis fueron esos casos típicos. Su selección se hizo de la siguiente manera.

La primera selección correspondió a la investigación cuantitativa, en donde las unidades de análisis se caracterizan por los atributos representados en la siguiente matriz.

	ALUMNOS DEL NIVEL SECUNDARIO
ESCUELAS PÚBLICAS DE CAGUAS	

Para reducir las proporciones del universo se decidió una doble delimitación:

	CURSAR EL 8 O 12 AÑO
ESTAR PRESENTES EL DÍA DE LAS ENTREVISTAS	

Mediante el cuestionario auto administrado se captó información sobre la población entera de los cursos en los que se concentraban alumnos de 8 y 12 año. Además se hicieron entrevistas en profundidad a una selección de estudiantes que poseyeran los siguientes atributos:

		PATRONES DE CONSUMO		
		BAJO	MEDIO	ALTO
GENERO	FEMENINO			
	MASCULINO			

Del cruce de ambas variables quedaron delimitados seis tipos.

Luego se construyó un modelo hipotético para cada uno de los tipos con las variables que aparecen en la matriz. Luego se identificaron las unidades de observación (una serie de representantes de cada uno de los tipos) a las que había que hacer entrevistas construidas a partir de ese modelo hipotético. Por supuesto, a partir de esas entrevistas, el modelo inicial puede variar. Pero eso no es lo que ahora estamos trabajando. Lo que por ahora importa es el diseño general.

RAZONES PREDOMINANTES QUE LOS LLEVA A BEBER	CAMBIO DE ESTADO CORPORAL	LUGARES DONDE BEBE NORMALMENTE	EN LA CASA
	CAMBIO DE ESTADO DE ÁNIMO		EN CASA DE AMIGOS/AS
	CAMBIO EN LA CAPACIDAD INTELECTUAL		EN BARES O SEMEJAN- TES
	CAMBIO DE IMAGEN		EN FIESTAS
	CAMBIO EN LA CAPACIDAD DE SOCIALIZACIÓN		

Las tareas implicadas serán las siguientes:

1. Si se entrevistaron a seis estudiantes por cada tipo, con las variables antes indicadas se producen seis árboles conceptuales que, en principio, son idénticos por cada tipo.
2. Se hace una entrevista en profundidad a cada uno de los seleccionados para cada tipo,
3. Se realiza una comparación en el interior de cada tipo tratando de encontrar un perfil común que represente a ese tipo o, en caso de que sea posible, se determina cuál de ellos pudiera constituir un “caso ejemplar”; esto es, aquel en el que se manifiestan las características más próximas al modelo de un perfil común.
4. Luego se comparan los diferentes tipos entre sí (comparándose los perfiles o los casos ejemplares), para evaluar cuáles son sus semejanzas y sus diferencias.

En ambas situaciones —sea aquella que permite construir el perfil de un tipo como las comparaciones entre tipos— las comparaciones se llevan a cabo en dos modos: a) una comparación entre las variables, para ver posibles divergencias en algunas de ellas más que en otras o divergencias que se producen de diferente manera, b) una comparación entre los perfiles en forma global.

En el informe se enfatiza sobre los resultados de la comparación global. Se reservan aquellas características peculiares de las unidades de interrogación (sus perfiles idiosincrásicos) con el fin de tener los elementos para rever los resultados alcanzados en la comparación o, para ver cómo profundizar el análisis examinando otras peculiaridades.

ANÁLISIS COMPARATIVO ENTRE DISCURSOS

El ejemplo que aparece en el modelo presentado más abajo es la comparación entre los discursos típicos de varios actores respecto al embarazo adolescente. El tema de la investigación son los principales rasgos de los discursos que manifiestan los principales formadores de opinión en Puerto Rico sobre el tema de la maternidad/paternidad adolescente. La unidad de análisis será: el discurso

típico de cada uno de los que habrán de denominarse “formadores de opinión”. El intento es hacer una caracterización de las peculiaridades y diferencias existentes en y entre esos discursos⁷⁸.

La dificultad a enfrentar es que esos actores, tal como los distingue la tipología inicial, pueden ser interiormente tan diversos que sea necesario hacer una posterior distinción. Por ejemplo, puede haber más de un discurso médico y será tarea del investigador el ver sus peculiaridades y sus semejanzas. Pero para lo que ahora nos ocupa, esa distinción nos capacita para distinguir grandes grupos y organizar nuestro trabajo de categorización y tipificación con el apoyo de esa primer discriminación que, por cierto, no es arbitraria.

Por el contrario, se supone que si bien puede haber diferencias importantes en el interior de cada grupo, habrá semejanzas que serán perceptibles cuando a cada uno de los grupos (el de los médicos, por ejemplo) se los compare con los otros grupos (el religioso, por ejemplo). En caso de que tales diferencias no existiesen, o fuesen muy débiles, la investigación habrá descubierto algo que el investigador no tenía como hipótesis. En otro caso, si el discurso educativo es muy semejante al discurso religioso aparece un tema nuevo, el de la hegemonía del discurso religioso respecto de ciertos temas en determinado país. Pero eso queda para un trabajo futuro.

Definidas cada una de las unidades de análisis, se decidió que la técnica más adecuada para la construcción de la información sería la de formar “grupos de discusión”.

La primer tarea fue la de hacer una muestra de 30 representantes de cada uno de los tipos de formadores de opinión. A cada uno de ellos se le solicitó que hicieran una breve monografía sobre el tema. Luego se distribuyeron esas monografías en el interior de cada grupo. Posteriormente se realizaron dos sesiones de discusión grupal, cada una con quince miembros de dichos grupos elegidos al azar. En cada una de esas sesiones grupales, que duraron un promedio de seis horas, la tarea en-

⁷⁸ En este trabajo lo importante no es comparar teorías de investigadores sobre el tema. Dichas teorías toman un rol secundario. Junto con otras fuentes, sirven para ir dirigiendo la imaginación del investigador en la tarea de establecer ciertos campos conceptuales que han de constituirse en la base primera de la comparación.

comendada fue la discusión de las monografías presentadas por los miembros de cada uno de esos grupos, se propuso la consigna de que intentasen llegar a acuerdos sobre algunas cuestiones básicas. Por último, se realizó una reunión plenaria en la que se discutieron las conclusiones de cada uno de los grupos.

Para reducir la extensión del esquema no se incorporaron las operacionalizaciones correspondientes a cada una de las categorías, aunque sí se demostró con flechas las interacciones conjeturales entre los campos.

De todas maneras, el análisis llevó bastante tiempo. Con el árbol correspondiente a cada caso se crearon dos perfiles básicos correspondientes a cada uno de los tipos de “formadores de opinión”, reuniendo los rasgos más frecuentes de esos discursos en cada uno de los tipos.

Una vez contruidos esos perfiles, se hizo un análisis comparativo de los discursos predominantes en cada uno de los tipos de formadores de opinión. El objetivo era conocer cuáles son los discursos sobre el tema, predominantes en Puerto Rico. Posteriormente se haría un estudio de los discursos al respecto de cuatro tipos de adolescentes: 1) adolescentes de sectores pobres que están embarazadas por primera vez; 2) adolescentes de sectores pobres que tienen un segundo embarazo, y 3) adolescentes de sectores medios que están embarazadas por primera vez y 4) adolescentes de sectores medios que tienen un segundo embarazo. Se haría un análisis comparado de los discursos de estas adolescentes y luego se vería qué relación tenían esos discursos con los discursos de los formadores de opinión.

El árbol conceptual con el que se comenzó el trabajo es el que se expone en la página siguiente.

El sistema de designaciones es el siguiente:

Los conceptos básicos son representados por símbolos.

Cada uno de ellos tiene la inscripción que especifica su referencia.



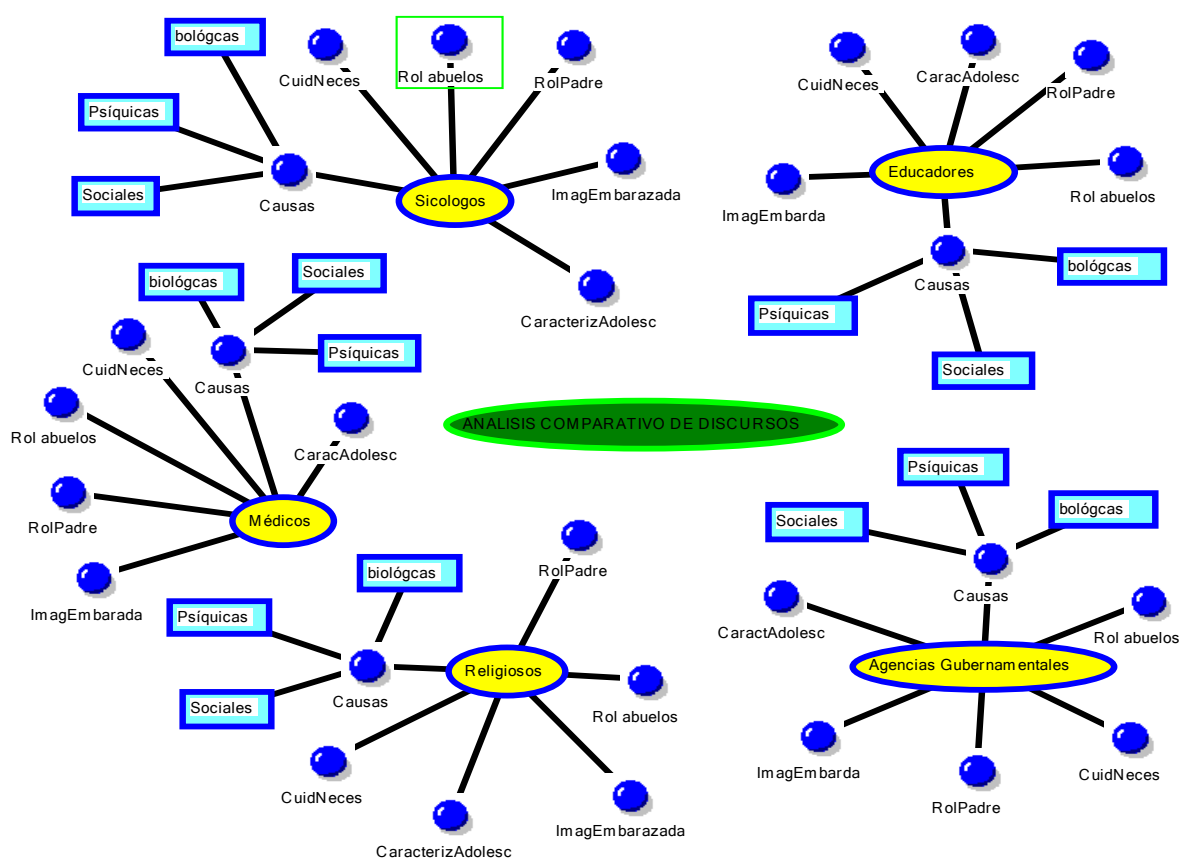
Las principales dimensiones sobre las que se trabajará en cada concepto son representadas por la figura siguiente.

Cada una de ellas tiene la inscripción que especifica su referencia.



Los formadores de opinión son distinguidos por la figura siguiente

Cada una de las cuales tiene en su interior la inscripción que especifica su referencia.



Como puede verse en la **¡Error! La autoreferencia al marcador no es válida.**, el mismo diseño puede ser presentado en forma de matriz. Si a cambio de verlo en forma de red lo hacemos en una tabla, el modelo anterior cobra las siguientes características:

Tabla 1

PRODUCTORES DE OPINIÓN						
		MÉDICOS	PSICÓLOGOS	RELIGIOSOS	DOCENTES	AGENCIAS GUBERNAMENTALES
CATEGORÍAS DEL DISCURSO						
CARACTERÍSTICAS DE LA ADOLESCENTE						
PAPEL DEL PADRE DE LA CRIATURA						
PAPEL DE LA MADRE DE LA ADOLESCENTE						
PAPEL DEL PADRE DE LA ADOLESCENTE						
PAPEL DE LOS ABUELOS						
PAPEL DEL GOBIERNO						
CAUSAS	PSÍQUICAS					
	BIOLÓGICAS					
	SOCIALES					

Las columnas contienen los resultados de la aplicación del modelo hipotético con sus eventuales cambios. Una vez volcada la información en esos casilleros (que también podrían ser interpretados como redes conceptuales) cada una de ellas representa el modelo de discurso típico de uno de los formadores de opinión. La comparación horizontal entre tipos permitirá ver peculiaridades y semejanzas.

Las filas permiten comparar el modo en que cada en cada uno de sus tipos, los “formadores de opinión” se refieren a cada uno de esos conceptos generales. Teniendo en cuenta que durante el fichado se podrán agregar conceptos que surgen de las expresiones encontradas en las fuentes. En ese caso es posible que encontremos conceptos necesarios para caracterizar el discurso de uno de los formadores de opinión y que queden en blanco para otros de los formadores de opinión. Puede ocurrir también que para algunos de esos formadores algún casillero quede vacío.

El carácter de campos conceptuales que le atribuyo en este momento a los “nudos” de la red, permite que sea el investigador el que se considere en el papel de generador de áreas de comparación conceptual, aunque en el análisis se deberá aclarar las diferencias conceptuales que podrán verse mejor cuando la red global correspondiente a cada tipo, nos provea un formato global del discurso de cada uno de los actores. En ese caso, la interrelación entre los conceptos llevara a posibles redefiniciones de los significantes.

El trabajo con los campos conceptuales tiene la función de hacerlos visibles. Una vez realizado esto, servirán para organizar nuestro discurso, pero el mismo debe incluir todas las especificaciones necesarias con el fin de lograr captar y exponer con claridad las diferencias entre los distintos “formadores de opinión”.

EL CUADRÁNGULO ORGANIZADOR

En el curso de este capítulo compartimos una tarea: la de examinar el acto creador del investigador en el momento de la selección del tema y la definición de sus objetivos. Luego abordamos un segundo problema: el de la organización general del trabajo; comenzando la definición de la unidad de estudio e incorporando luego el examen de las preguntas, las primeras conjeturas del investigador y algunos rasgos de los principales diseños. A la relación entre esos cuatro aspectos (objetivos, unidad de estudio, pregunta e hipótesis) la llamaremos “cuadrángulo organizador”. Sobre dicho cuadrángulo se asentará todo el posterior edificio de la investigación.

En todos ellos, lo social aparecerá de una doble manera: 1) como los efectos producidos por las sociabilidades que han ido conformando la subjetividad del investigador; 2) como el campo de heterogéneas influencias que condicionan su actividad. Si bien ambos aspectos de la cuestión están íntimamente relacionados, esa distinción me permitirá presentar el argumento de una manera más comprensible. Tomando ambas perspectivas, la construcción del objeto será pensada como el proceso mediante el cual el investigador concreta su identidad en la investigación poniéndola en relación tanto con su propio saber como con el saber acumulado por otros. En el próximo apartado retomaremos este tema con el objetivo de traer a la memoria las principales determinaciones que normalmente afectan la actividad del investigador.

Durante el montaje de su objeto el investigador irá adquiriendo conciencia de las implicaciones de su trabajo y tal conciencia le permitirá reunir todas sus energías, tensando al máximo sus posibilidades inquisitivas y creadoras. Aunque parezca una verdad demasiado evidente como para ser comentada, vale la pena insistir en que los objetos del investigador social se encuentran en la(s) sociedad(es) en la que habita. Todas las opciones presentadas en el apartado anterior —en relación a la construcción del objeto y su cuadrángulo básico— tienen en común esa inevitable e importante participación de lo social. Asumir concientemente el papel de investigador requiere que, desde el comienzo, tomemos conciencia de aquellas determinaciones que forman parte de nuestras decisiones respecto⁷⁹. El objetivo del próximo apartado es el de recordar algunas de nuestras determinaciones en tanto sujetos de un trabajo de investigación⁸⁰.

INVESTIGADORES, COMUNIDADES Y HORIZONTE⁸¹

Como ya se dijo, es difícil comprender los supuestos en que se apoyan las versiones predominantes en la literatura epistemológica sin reconocer que, entre la mayoría de los epistemólogos⁸², uno de los postulados casi indiscutidos es que la búsqueda de la verdad se juega en la relación entre un sujeto individual (o, en todo caso, una sumatoria de sujetos individuales que se asocian para obtener un fin cognitivo) y su objeto; mientras el resto de la comunidad académica cumple, ante esa aventura, el papel de espectador o de juez⁸³. Un giro alternativo a esa presunción recién pudo comenzar a emerger con el desarrollo de la sociología del conocimiento y su progresiva aplicación a los temas normalmente tratados por filósofos del conocimiento. Ese giro comenzó hacia mediados de este siglo. Conviene explorar algunos de los resultados generados por esta nueva corriente de pensamiento y sus consecuencias sobre la cuestión que vengo considerando. El propósito será, única-

⁷⁹ Al menos dentro de lo que sea humanamente posible.

⁸⁰ La tercera parte del mismo dedicada a las fuentes y su análisis, ocasión en la que retomaremos nuevamente el tema del sujeto pero esta vez incluyendo a los sujetos que forman parte del objeto de la investigación.

⁸¹ Para examinar desde otros aspectos la relación intelectuales sociedad ver (Maldonado, 1979), (Piccone-Stella, 1972).

⁸² Normalmente ignorantes de los avances de la investigación en ciencias sociales.

⁸³ Como se dijera, el supuesto implícito en las versiones predominantes de la literatura epistemológica ha sido el de la tradición individualista.

mente, el de traer a la memoria del lector algunos de los determinantes que normalmente condicionan su actividad y, en esa medida, constituyen el proceso de definición y examen de su objeto.

Si bien la sociología del conocimiento reconoce otros padres fundadores, fue Merton el que se adelantó, desde finales de la década del treinta, a utilizar la sociología como instrumento para la comprensión de las actividades institucionales de los académicos⁸⁴. Ya en 1939 publicó su investigación sobre el desarrollo de la actividad científica en Inglaterra (titulado Science, Technology and Society in Seventeenth Century England) y diez años más tarde reunió otros trabajos, hechos en esa dirección, en su más famoso libro: Teoría y estructuras sociales, publicado en 1949, en el que dedicó la parte quinta del texto a lo que denominó “Estudios sobre Sociología de la Ciencia”.

En ambos libros y en una serie de artículos aparecidos en revistas, el sociólogo estadounidense demostró particular interés por el desarrollo de pesquisas sobre la relación entre teoría social e investigación. En su obra Ciencia, Tecnología y sociedad en la Inglaterra del siglo XVII (Merton, 1938) se propuso explicar por qué en ese país se dio, desde mediados del siglo XVII, un crecimiento científico particularmente notable. Su respuesta a esa pregunta dirige la atención hacia dos aspectos de la historia inglesa: por un lado, hacia la eficacia del puritanismo (que impulsó, entre los científicos de ese país, una intensa dedicación al trabajo y a la búsqueda de glorificar el nombre de Dios mediante nuevos descubrimientos) y, por otro lado, a los efectos de la demanda creciente de conocimientos tecnológicamente aplicables en los campos de la industria, el comercio y las actividades relacionadas con éstos, como la navegación etc.; sobre todo en sus primeras épocas, esa preocupación generó un potente estímulo a los avances en las ciencias naturales.

Retomando y profundizando la experiencia de esa investigación, en otros textos Merton afirma que, en las sociedades modernas, la ciencia es una institución social cuyos rasgos peculiares fueron sínte-

⁸⁴ Para una información general sobre esa historia, ver Stark Werner (Werner, 1958).

tizados por el sociólogo mexicano Adolfo Mir (1991), —en un trabajo titulado “El ethos de la ciencia y sus críticos”—, y en el que comenta las opiniones de Merton con las siguientes palabras:

Las acciones e interacciones de los científicos presentan una regularidad y constancia que muestra que constituyen pautas de comportamiento.

Tales pautas tienen su origen en un orden normativo que guía la conducta al vincularla con un sentido de obligación.

Este orden normativo es suficiente para explicar la conducta del científico, puesto que la obediencia normalmente resulta en que el autor logre las metas que persigue, es decir, que al sistema de normas le corresponde otro de recompensas.

Dentro del mismo marco conceptual, el análisis de la ciencia como institución social se puede emprender a un doble nivel: el de la motivación individual, y el de la funcionalidad del sistema de normas y la estructura que de él se deriva, para el cumplimiento del fin de la institución que es acrecentar la producción de conocimiento certificado. (Mir Araujo, 1991):69-108)

A todas esas características, que permiten comprender el carácter institucional e institucionalizado de la actividad científica, Merton añadió las de la relación funcional y la adecuación de valores que deben guardar las instituciones académicas con el resto de la sociedad⁸⁵. Respecto a la dinámica interna de las comunidades científicas Merton encuentra que uno de los mayores estímulos a la actividad es la búsqueda de reconocimiento, obtenido mediante la prioridad en la publicación de los descubrimientos y en la originalidad reconocida por los pares (Merton, 1964). Pero esa búsqueda de reconocimiento no está exenta de reglas. Por el contrario, según dicho teórico, ese reconocimiento es buscado y asignado siguiendo implícitas o explícitas pautas institucionales. Esas pautas no se mantienen como meros enunciados sino que los científicos las incorporan, como parte de sus identidades, al ser socializados en el largo proceso que los habilita para trabajar en las instituciones aca-



⁸⁵ Opinión convalidada por los resultados de la investigación antes nombrada, en la que el teórico estadounidense llega a convencerse de que la importancia de la actividad científica en el desarrollo de las sociedades occidentales fue condición ineludible para comprender el prestigio que adquirieron las instituciones académicas, al menos las dedicadas a las ciencias llamadas duras, en la sociedad occidental de los últimos siglos.

démicas; proceso que a su vez es regulado por lo que él llamó el “*ethos*” científico: “*ese complejo, con resonancias afectivas, de valores y normas que se consideran obligatorios para el hombre de ciencia*”⁸⁶. Y sobre el cual agrega que, para quienes comparten el *ethos*:

Las normas se expresan en forma de prescripciones, proscripciones, preferencias y permisos. Se las legitima en base a valores institucionales. Estos imperativos, transmitidos por el precepto y el ejemplo, y reforzados por sanciones, son internalizados en grados diversos por el científico, moldeando su conciencia científica o, si se prefiere la expresión de moda, su superego (Merton, 1964) y 1938).

Dentro de un cierto *ethos*, la actividad de los integrantes de una comunidad académica participan de más o menos estrictas “relaciones de autoridad e influencia”, que regulan no sólo los que puede ser dicho sino también el grado de rapidez con el que las producciones de los científicos son divulgadas y reconocidas)⁸⁷.

Según puede verse, Merton tuvo la gran virtud de inaugurar un campo de pensamiento cuya característica principal es la de aplicar, a las comunidades científicas, el mismo instrumental conceptual que los científicos sociales aplicamos a otras esferas de la vida social⁸⁸. Esa es la línea en la que cada uno de nosotros puede interpretar con mayor profundidad su propio lugar en la producción social de conocimientos y, en la medida en que ello sea necesario, aprender a negociar con esas características para lograr una relativa superación del efecto conservador que ellas promueven.

⁸⁶ De eso tienen experiencia los estudiantes que, desde el fin de sus licenciaturas o bachilleratos, comienzan la carrera académica. Y sobre todo aquellos que, por emprender investigaciones cualitativas chocan con exigencias rituales que tienen como resultado objetivo el desconcierto o la desmoralización, dado que son rituales preparados para otro tipo de cultura investigativa.

⁸⁷ La broma hecha por Sokal confirma la arbitrariedad de esos rituales: En una parte de uno de los artículos en el que comentó su experimento Sokal dice: “*Would a leading North American journal of cultural studies—whose editorial collective includes such luminaries as Fredric Jameson and Andrew Ross—publish an article liberally salted with nonsense if (a) it sounded good and (b) it flattered the editors’ ideological preconceptions? The answer, unfortunately, is yes. Interested readers can find my article, ‘Transgressing the Boundaries: Toward a Transformative Hermeneutics of Quantum Gravity’, in the Spring/Summer 1996 issue of Social Text. It appears in a special number of the magazine devoted to the ‘Science Wars’.*”

⁸⁸ La referencia a Merton como fundador es, como cualquier referencia a un origen, discutible y solamente útil para fijar un momento en el desarrollo de ciertos acontecimientos. De hecho, como bien lo señala (Solís, 1994) ya Jenofonte sabía que el conocimiento y las creencias son socialmente determinadas cuando decía que si los toros y las vacas pudiesen dibujar, sus dioses tendrían la forma de sus cuerpos.

Reconocida la importancia de esos aportes es imposible pensar la actividad de conocimiento como podría hacerlo un seguidor de las teorías individualistas de la elección racional. Sin embargo, deudor del pensamiento predominante en su época (sobre las condiciones de cientificidad de un cierto discurso) la investigación mertoniana se dirigió fundamentalmente a lo que por entonces, retomando la ampliamente aceptada propuesta de Reichenbach al respecto, daba en llamarse “el contexto de descubrimiento”. Según Reichenbach el contexto de descubrimiento está sometido a reglas extra-científicas⁸⁹. Por ello debe ser diferenciado del “contexto de validación”, en el que cualquier idea o descubrimiento es sometido a la vigilancia de las reglas lógicas de validación y confiabilidad. Aceptada esa distinción, para Merton el análisis de las condiciones de producción se mantenía totalmente aislado de los procesos de validación, para los cuales aceptaba los procedimientos lógicos usuales para certificar su confiabilidad y validez. Con esta postura, Merton se mantuvo cerca de otras expresiones de la primer etapa de la sociología del conocimiento, que reducían la importancia de ésta al estudio del origen social de las creencias; al tiempo que no consideraba que la validación del conocimiento pudiese ser analizada en el contexto de su creación y, por ende, no se proponía saber qué efectos producía la creación sobre el proceso posterior de la investigación científica⁹⁰.

Luego de la Segunda guerra mundial, se hicieron más frecuentes y amplios los estudios sobre la historia de la ciencia, en los que (Koyré, 1984), había hecho incursiones pioneras desde los años treinta. Esto facilitó el desarrollo del pensamiento sociológico al respecto. Ya hacia comienzos de la década del sesenta aparecieron dos grupos de trabajos que dieron un impulso muy grande al enfoque sociológico de la cuestión, principalmente desde dos perspectivas: por un lado, los trabajos de T. S. Khun y por otro, los de la Escuela de



⁸⁹ Debido a la sobre valoración atribuida a la prueba, el contexto de descubrimiento es considerado como el momento de la creación “artística”, en la que pueden aparecer ideas por cualquier vía, sin que se le atribuya a esos medios una valoración especial ya que lo importante es, sea cual quiera la forma en que se concibió la idea, si pasa o no la prueba (sea mediante verificación o refutación).

⁹⁰ Sobre esa distinción son de mucho interés las razones dadas por León Olivé (Olivé León, 1994) en la introducción a un texto en el que se reúnen diversas aportaciones de las últimas corrientes de la sociología del conocimiento aplicadas al campo científico.

Edimburgo, que inauguró lo que se llamó dio en llamar “El Programa Fuerte”. Los comentarios siguientes sobre ambas escuelas no pretenden ser una exhaustiva revisión de esos aportes; tienen como único propósito señalar cuáles son aquellas contribuciones que se relacionan con el objetivo, ya indicado, de proveer algunas bases para que cada uno de nosotros, en tanto investigadores, podamos reconocer las determinaciones sociales más próximas⁹¹ en las que se instala nuestra actividad. Comienzo por el pensamiento khuniano, sintetizado por él mismo en un artículo producido al efecto. En ese artículo, Khun hizo una breve exposición de sus principales ideas en un artículo llamado “La historia de la ciencia”. Aunque su pensamiento es suficientemente conocido como para evitarnos la tarea de una explicación demasiado extensa, vale la pena leer lo que él mismo expuso en esta síntesis hecha en tercera persona.

En el comienzo del desarrollo de un nuevo campo, sugiere Khun, las necesidades y los valores son una importante causa determinante de los problemas sobre los que, quienes se dedican a él, se concentran. También durante ese período inicial, los conceptos que despliegan al resolver los problemas están ampliamente condicionados por el sentido común de la época, por una tradición filosófica prevaleciente, o por las ciencias contemporáneas más prestigiosas. Los nuevos campos que surgieron en el siglo diecisiete y varias de las ciencias sociales modernas son ejemplos pertinentes. Khun sostiene, no obstante, que la evolución posterior de una especialidad técnica es significativamente diferente en cuanto a formas por lo menos prefiguradas por el desarrollo de las ciencias clásicas durante la revolución científica. Quienes se dedican a una ciencia madura están preparados en un cuerpo sofisticado de teoría tradicional y de técnica instrumental, matemática y verbal en el interior de un paradigma. Como resultado, representan una subcultura especial, cuyos miembros constituyen el auditorio y son los jueces exclusivos del trabajo que ellos mismos desarrollan. Los problemas sobre los que tales especialistas trabajan ya no son presentados por la sociedad externa sino por un reto interno que los desafía a aumentar el enlace y la precisión del ajuste entre la teoría existente y la naturaleza. Los conceptos utilizados para resolver estos problemas normalmente son parientes cercanos de los que proporciona una previa preparación en la especialidad. En pocas palabras, comparados con quienes persiguen otras metas profesionales y creativas, quienes se dedican a una ciencia madura se encuentran efectivamente aislados del medio cultural en que viven sus vidas extra-profesionales. (...) (Khun, 1980):79-80)⁹².

⁹¹ Ya que por supuesto existen también aquellas de las que somos objeto en tanto individuos en un país, una región, un género, una clase, etc..

⁹² “Existen, no obstante, otros aspectos del progreso científico, tales como la oportunidad o extemporaneidad en que este ocurre. Esto sí depende críticamente de los factores realzados por el enfoque externo al estudio del desarrollo científico. Particularmente cuando las ciencias son examinadas como un grupo que interactúa y no como una colección de especialidades, los efectos acumulativos de los factores externos pueden ser decisivos”. Esos comentarios, que también

Por su parte, el llamado Programa Fuerte se caracterizó por su énfasis en el estudio de los intereses que guían la actividad de los grupos científicos en el desarrollo de sus actividades cognitivas. Este enfoque sociológico de la actividad cognitiva avanzaba en otro aspecto de la cuestión: el de los móviles que condicionan la actividad de los científicos. Según los autores de esta corriente, es posible



diferenciar distintos tipos de intereses en la actividad de los académicos; que deben ser tenidos en cuenta si se desea comprender las causas de ciertos desarrollos del pensamiento y la investigación.

Comentando este aspecto del Programa Fuerte, Solís (Solís, 1994), dice que los autores de esa escuela clasifican a los intereses como “internos” y “externos”. Se clasifican como respondiendo a “intereses internos” las decisiones motivadas por intereses del propio grupo de investigación mientras que, cuanto más se alejen esas decisiones de las motivaciones de un determinado grupo de investigación y, en cambio, se las deba encontrar en comunidades científicas o en esferas ajenas a la ciencia en sentido estricto, serán consideradas, progresivamente, dentro del grupo de los “intereses externos”. Y comentando ese tema agrega:

(...) Entre los intereses relativamente internos están aquellos que coinciden aproximadamente con los objetivos de la investigación científica, como es la adquisición de conocimientos “verdaderos”, de explicaciones precisas, etc. (...) En orden siguiente de menor internismo están los intereses de miembros de diferentes especialidades que compiten en un área de estudio, donde se enfrentan los intereses invertidos por los protagonistas en el dominio de unas técnicas y teorías científicas (...) En el terreno de los intereses más claramente externos hay asimismo una graduación hacia una mayor exterioridad. En general podemos considerar como relativamente externos aquellos intereses que no están conectados con la literalidad de los contenidos científicos (...) Estos intereses pueden ser de tipo filosófico o metafísico (...) En general, son intereses cognoscitivos que tienen que ver con la imagen global del cosmos (...) Otros factores ideológicos cognoscitivos de tipo directamente religioso o político (...) En el extremo de la escala interno/externo estarían los intereses no específicos de las comunidades científicas que ni siquiera se articulan cognoscitiva o discursivamente, sino que se expresarían directamente como intereses económicos o políticos de grupos y clases sociales (1994: 44).

Como se puede apreciar, con el Programa Fuerte, la sociología del conocimiento avanza un paso más hacia la incorporación de otras disciplinas en la teoría del conocimiento, permitiendo la intro-

aparecen en el trabajo recién citado deben ser recordados para cuando introduzcamos el tema de las condiciones de la novedad.

ducción analítica de nuevos conceptos —como el de “interés”— para comprender las actividades científicas⁹³.

En este contexto temático, las reflexiones de Pierre Bourdieu dieron, a su vez, una perspectiva peculiar sobre el tema al que me estoy refiriendo (Bourdieu, 1978), (Bourdieu, 1984b) y (Bourdieu, Passeron, & Chamboredon, 1973). Si en el capítulo primero de la primera parte hemos encontrado una alusión a la necesidad de comprender el tema de los intereses dentro de un campo de cultural, Bourdieu retomará reflexiones anteriores dirigiéndolas a la caracterización del campo académico. Sobre ese campo dice lo siguiente:

La noción de campo de producción cultural (que se especifica en campo artístico, campo literario, campo científico, etc.) permite romper con las vagas referencias al mundo social (a través de palabras tales como "contexto", "medio", "trasfondo social", social background) con los cuales se contenta ordinariamente la historia social del arte y de la literatura. El campo de producción cultural es ese mundo social absolutamente concreto que evocaba la vieja noción de república de las letras. Pero es necesario no quedarse en lo que no es sino una imagen cómoda. Y si se pueden observar toda suerte de homologías estructurales y funcionales entre el campo social en su conjunto, o el campo político, y el campo literario que, como ellos, tiene sus dominantes y sus dominados, sus conservadores y su vanguardia, sus luchas subversivas y sus mecanismos de reproducción, en todo caso cada uno de esos fenómenos reviste en su seno una forma completamente específica (Bourdieu, 1987).

En este tema, Bourdieu no solo es importante como teórico sino, también, como informante calificado, corroborando y completando, como actor en el interior de esos campos, las imágenes que ya habían creado Merton y otros, quienes también escribieron desde ese doble rol. Para Bourdieu, todo campo se define como un sistema específico de relaciones objetivas (que pueden ser de alianza o de conflicto, de competencia o de cooperación) entre posiciones diferenciadas, socialmente definidas y en gran parte independiente de la existencia física de los agentes que las ocupan. La especialidad de cada campo depende del tipo de recurso o de capital que allí tiene curso. De allí que en el reportaje del que extraje la cita anterior, agregue:

...si es cierto que el campo literario es, como todo campo, el lugar de las relaciones de fuerza (y de luchas tendientes a transformarlas o a conservarlas), siempre ocurre que estas relaciones de fuerza que se imponen a

⁹³ Desde la perspectiva de la relación entre comunidad científica y proceso cognitivo, los aportes de esta escuela podrían ser relacionados con las teorías refutacionistas del desarrollo del pensamiento pensadas en términos conflictivas.

todos los agentes que entran en el campo —y que pesan con una brutalidad particular sobre los que recién entran— revisten una forma especial: tienen en efecto por principio una especie muy particular de capital, que es a la vez el instrumento y la apuesta de las luchas de competencia en el seno del campo, a saber el capital simbólico como capital de reconocimiento o de consagración, institucionalizado o no, que los diferentes agentes o instituciones pudieron acumular en el curso de luchas anteriores, al precio de un trabajo y de estrategias específicas. Habría que precisar todavía la naturaleza de este reconocimiento que no se mide ni en el éxito comercial —sería más bien lo opuesto—, ni en la simple consagración social-pertenencia a las academias, obtención de premios, etc. , ni aun a la simple notoriedad, que, mal adquirida, puede desacreditar (Bourdieu, 1987).

Y que, refiriéndose al campo literario, afirme lo siguiente, que es, por otra parte, también es aplicable al campo científico:

En lo que concierne a la cuestión de los límites, hay que cuidarse de la visión positivista que, por las necesidades de la estadística, por ejemplo, determina los límites por una decisión llamada operatoria que zanja arbitrariamente en nombre de la ciencia una cuestión que no está zanjada en la realidad, la de saber quién es un intelectual y quién no lo es, quiénes son los intelectuales "verdaderos", aquellos que realizan verdaderamente la esencia del intelectual. En realidad, una de las apuestas mayores de las luchas que se desarrollan en el campo literario o artístico es la definición de los límites del campo, es decir la participación legítima en las luchas. Decir de tal o cual corriente, de tal o cual grupo, que "no es poesía", o "literatura", es rebusarle la existencia legítima, es excluirla del juego, excomulgarla. Esta exclusión simbólica no es sino el adverso del esfuerzo por imponer una definición de la práctica legítima, para constituir por ejemplo una esencia eterna y universal una definición histórica de un arte o de un género que corresponde a los intereses específicos de los poseedores de un cierto capital específico. Cuando tiene éxito, esta estrategia que, como la competencia que ella pone en juego, es inseparablemente artística y política (en sentido específico), es de naturaleza tal como para asegurarles un poder sobre el capital poseído por todos los otros productores, en la medida en que, a través de la imposición de una definición de la práctica legítima, es la regla del juego más favorable a sus triunfos —la que se encuentra impuesta a todos (y especialmente, por lo menos a término, a los consumidores), es su cumplimiento lo que se vuelve la medida de todos los cumplimientos. Se ve al pasar que los conceptos estéticos que cierta teoría estética se esfuerza en fundar en la razón, deductivamente, según el modelo aristotélico, y de los cuales se dijo antes que yo (podría invocar aquí a Wittgenstein) su inconsistencia, su incoherencia o, al menos, su imprecisión, no encuentran paradójicamente, su necesidad, si no se los reubica en la lógica, puramente sociológica, del campo en el cual se engendraron y funcionaron en tanto que estrategias simbólicas en las luchas por la dominación simbólica, es decir por el poder sobre un uso particular de una categoría particular de signos y, por allí, sobre la visión del mundo natural y social.

Esta definición dominante se impone a todos, y en particular a los recién llegados, como un derecho de entrada más o menos absoluto⁹⁴. Y se comprende que las luchas a propósito de la definición de los géneros, de la poesía a principios del siglo, de la novela desde la Segunda Guerra Mundial y con los defensores del "nouveau roman" sean por completo otra cosa que fútiles guerras a propósito de palabras: la inversión de la defi-

⁹⁴ Comentario digno de ser recordado por muchos de los lectores, que seguramente se encuentran en este momento de sus respectivas *carreras* académicas.

nición dominante es la forma específica que toman en esos universos las revoluciones. Y se comprende mejor que las confrontaciones que se volverán el objeto de análisis o de debates académicos, como todas las querellas de los Antiguos y los Modernos y todas las revoluciones románticas u otras, sean vividas por los protagonistas como cuestiones de vida o muerte. (Bourdieu, 1987)

Hay pues luchas de intereses y estos se definen dentro del *habitus* correspondiente a cierto campo y tomando como recurso la posición de cada participante en los capitales simbólico (diplomas escolares y universitarios, la competencia intelectual o artística, y también, entre otros, la autoridad, el prestigio, la reputación, la fama, la notoriedad, el honor, el talento, el gusto, la inteligencia), económico (el dinero) y cultural (la red de relaciones sociales que esté a disposición de un agente determinado y que éste puede movilizar a su favor, dentro de un cierto campo)⁹⁵. Los juicios intersubjetivos sobre la validez e importancia de las producciones se hacen explícitos en esos límites.

ACADEMIA Y AUTORIDAD

Una gota de su sudor cae sobre la hoja de este libro (demasiado grande para leer en el colectivo) y usted tal vez. con cierto odio, piense en el autor y su manía de escribir demasiado. La gota lo distrae y, medio distraído, mira a su alrededor, como para salir de la maraña de signos en la que se ha metido, esperando que el entorno le devuelva la figura de una identidad, la suya, que es diferente a la mía y a la de todos los que lo circundan.

La molestia de aquel peso del libro en el calor del colectivo lo conduce entonces a imaginar mi figura. Pasan por su mente la lámpara de mi escritorio (que yace erguida y apagada sobre mi mesa, esperando las sombras en que recobrará vida), un lápiz (en este momento inútilmente dispuesto al alcance de mi mano), la ventana dejando entrar el sol mañanero, el monitor de mi computadora y un entorno de libros mal dispuestos en estantes demasiado cargados. Al imaginarme, usted y yo dialogamos en silencio; y en ese silencio ni yo dudo de su realidad ni usted de la mía.

⁹⁵ Un retrato agudo e irónico de la comunidad de Oxford puede encontrarse en (Marías, 2000).

Pese a que Usted y yo sepamos que esas escenas nunca han tenido lugar, en cambio sí sabemos que cualquiera fuese la situación en el momento en que yo escribí y usted lee, ni usted ni yo dudamos de que su lectura nos ha unido momentáneamente; como tampoco dudamos de que, en esa unidad, yo soy el escritor y usted el lector: compartimos una actividad (lo que distingue nuestra relación de aquella otra que mantenemos con los otros viajeros) pero, al mismo tiempo, somos diferentes. Lo es usted, aunque no lo conozca, y lo soy yo, aunque de mi usted solo tenga como indicio ese libro que pesa sobre sus rodillas húmedas en esta tarde calurosa del verano. En esto hay certezas.

Sin embargo hay certezas inciertas. Por ejemplo, en estas imagerías en las que me estoy entreteniéndome, la identidad solitaria y autosuficiente de ambos es una de ellas. De una u otra forma, los nombres que cobijan su identidad y la mía fueron acunados en aquellas voces que vienen del pasado y hoy son interpelados por las voces que provienen de las sociabilidades en las que existimos y en las que proyectamos existir. De una u otra forma, esas voces nos constituyen pluralizándonos interiormente; tanto a mí, en el momento en que escribo, como a usted, en el momento en que lee. Por eso, lo que yo escribo y usted piensa, y quizá anote en los márgenes de esta hoja numerada, entra en un diálogo en el que no únicamente se reúnen nuestras meditaciones sino las de otros: expresadas en otros textos, enunciadas en una clase o discutidas en un café; voces y actitudes que usted habrá escuchado o escuchará y se entrelazarán con su pensamiento, en éste y en otros momentos.

Esto es así porque, al usted decir o escuchar su nombre (que designa un cuerpo transpirando en la resolana húmeda de esa ciudad en la que lo imagino) o el mío (que refiere a un cuerpo iluminado por el sol mañanero de este otoño en el que escribo) y también cuando hablamos o pensamos, continuamos entretejidos y entretejiendo la telaraña de relaciones que conformamos y nos conforman. De allí es que,⁹⁶ aunque no dispongamos del tiempo y espacio suficiente como para una investiga-

⁹⁶ Es interesante notar cómo esas determinaciones también se expresan en las formas que adoptan los informes de investigación, artículos etc. escritos por los sociólogos, por ejemplo. Sobre el tema ver (Bertaux, 1979).

ción exhaustiva, no pudimos eludir la imperiosa necesidad hacer alguna caracterización de las socialidades profesionales y sus entornos. Asumir que también al hacer ciencia somos socialmente determinados impide que prime la ideología de la “libertad de elecciones” en la que normalmente fuimos socializados; o la más profesional tentación a sentirnos héroes de una de las epopeyas de la razón y su despliegue.

Si llegamos a un acuerdo sobre esas cuestiones, también podremos concordar en que, en tanto investigadores, no podemos pensarnos como actores de una pura relación con el SABER. No porque el SABER sea un valor poco importante, sino porque nuestras convicciones sobre “qué es **saber**” y sobre “qué es saber **útil e importante**” habrán sido conformadas durante la interacción –más o menos conciente– con el medio en el que fuimos y seguimos siendo socializados. Lo leído en el apartado anterior tenía como finalidad traer su atención sobre ese punto y que sea también ese tipo de percepciones lo que pese en sus decisiones cuando se pregunte algo tan frecuente como: ¿Qué hacer cuando en las instituciones académicas a las cuales pertenecemos se impone como correcto un diseño de investigación que se adecua a los moldes de la tradición positivista? ¿Cómo hacer valer un proyecto que no comparta esas postulaciones filosófico–epistemológicas? ¿Cómo sostener la propia opinión cuando los maestros se empeñan en afirmar que no son serias?

Traigo a la memoria un ejemplo que nos es cercano: la tribu de los “cualitativistas” ha sufrido (y en la gran mayoría de las instituciones sigue sufriendo cotidianamente) los efectos de una institucionalización del saber que califica como incorrecto o insuficiente los trazos de un proyecto que se adecua a las necesidades de este tipo de investigación. Los grados de libertad con que el investigador cuenta para enfrentar ese obstáculo varían siguiendo líneas que solo muy lejanamente aluden a la sustancia cognitiva de la cuestión. Por el contrario, lo habitualmente primará será el prestigio institucional de quien lo presenta (que en el caso de los tesisistas es normalmente muy pequeño aún); o su capacidad de establecer alianzas; o la defensa que puede obtener de otros profesionales.

En casos como este: ¿Cómo innovar si el financiamiento o apoyo institucional del proyecto de investigación o de su informe de investigación dependen del juicio de profesionales que no comparten el vocabulario u otras formas rituales de presentación de un producto? ¿Cómo dedicar el tiempo a una cuidadosa investigación que lleve años si para obtener incentivos financieros debemos presentar currículos que se miden por la cantidad de títulos publicados?

En muchas ocasiones, en lugar de ser instituciones que preparan a sus miembros para entrar en la vida social mediante el ejercicio de sus profesiones en campos diferentes a los de la propia universidad, las facultades o departamentos de ciencias sociales han pasado a ser instituciones que se reproducen hacia adentro, formando futuros profesores o futuros investigadores, cuyos temas serán de interés casi exclusivo de los miembros de la academia⁹⁷. Desarrollada una cultura institucional en la que se pone el énfasis en el saber repetir, analizar y citar a determinados autores, en esas facultades o departamentos se crea un ambiente eminentemente eclesiástico. Los autores de moda parecen los dioses o profetas de turno; los profesores, sus sacerdotes y predicadores; y los alumnos, los asistentes a las iglesias del saber. En esa liturgia, el proceso de enseñanza se reduce a la transmisión incremental de saberes sin que se abra posibilidad alguna para la participación activa y creativa del alumno. En tal contexto: ¿cómo esperar que alguien pretenda pensar por sí mismo, trascendiendo los marcos grupalmente consagrados? Si lo que se define como “la teoría” es un comentario acerca de ciertos autores y la labor del investigador se reduce a “corroborar” esas producciones, se puede comprender por qué el primer mandato que recibe un estudiante —sea de algún colega, un profesor o de su propio adoctrinado super yo— es buscar alguna “Teoría” que lo guíe.

En ese contexto es poco probable que quien comienza su tarea como investigador se sienta autorizado a pensar por sus propios medios y a crear de manera independiente. Lo sorprendente, sin embargo, es que ese tipo de instituciones aún existan ya que son tantas y variadas las críticas al mero saber reproductivo como reiteradas las advertencias sobre la necesidad epocal de desarrollar el pensamiento creativo y crear organizaciones capaces de aceptarlo, incentivarlo, convirtiéndose en organizaciones “inteligentes”.

Pero mientras ello no ocurra y de todos modos nos proponemos pensar por nosotros mismos, en un contexto en que nuestros evaluadores miden el valor de lo escrito por la acumulación de las

⁹⁷ Por fortuna ya existen, también en la Argentina, universidades que intentan salir de ese aislamiento.

referencias y, en particular, de las referencias a aquellos teóricos que están de moda: ¿cómo insistir con nuestro propósito?⁹⁸.

Frente a estas y otras encrucijadas no hay respuestas definitivas.

No las hay pues ni en éste ni en ningún aspecto de la vida social se podrán encontrar relaciones sociales no institucionalizadas ni instituciones definitivamente buenas; sino un recurrente proceso de institucionalización y re-institucionalización. Y ambos procesos son a la vez marcados por la paz



de los acuerdos y el conflicto de los desacuerdos en un campo de relaciones más o menos asimétricas.

No las hay porque siempre que exista una institución que aliente o permita el conflicto entre lo nuevo y lo viejo habrá un saber instituido como legítimo y toda alteración de sus normas y costumbres será punida⁹⁹.

No las hay pues, en las instituciones tradicionales, el “desvío” es costoso y la aceptación es recompensada –al menos hasta que lo entendido es calificado como desvío, bajo cualquiera de sus otros nombres, sobre legitimidad propia¹⁰⁰.

No las hay a menos que aceptemos que toda nuestra actividad cognitiva forma parte de una compleja red de saberes institucionalizados y saberes instituyentes y que, por ende, debemos elaborar una estrategia, guiadas por cálculos de costos y beneficios¹⁰¹, que nos permita lidiar en ese medio incorporando acciones institucionales (alianzas, tiempo, etc.) que nos permitan pensar y sobrevivir

⁹⁸ Incorporar el apartado sobre “creatividad” en esta parte del libro tiene como misión la de alentar esa disposición en los lectores. La investigación es un acto creador y no hay creadores que pueda desplegar su vocación si no logra la confianza necesaria para autorizarse a sí mismo a enfrentarse con la novedad.

⁹⁹ Nada de lo afirmado hasta ahora indica la posibilidad de encontrar soluciones institucionales perfectas; por lo que lo dicho indica solo tendencias.

¹⁰⁰ Tampoco es posible pensar en instituciones en la que ese tratamiento del desvío no exista, ya que toda institución supone una disminución de los grados de libertad de sus elementos; por lo que de lo que se trata de hacer menos estrictas las condiciones mediante las que el “desvío” es definido.

¹⁰¹ A la manera en que lo postulaba Pizzorno los pasajes comentados el primer capítulo

en la empresa. Este desafío es individual, pero no el de un individuo fuera de toda sociabilidad sino definido en y por ellas; de allí que sea conveniente contribuir, en la medida de nuestras posibilidades, a cierto rediseño de las prácticas institucionales¹⁰². Comprendiendo esos marcos y sabiendo que la actividad del creador es una constante relación con reformas, rutinización institucional, creatividad, conflicto, nuevas reformas, etc., etc., en permanente fluir, comprenderemos también por qué la investigación es una aventura que requiere un coraje propio de esta actividad, al que denominaré “el coraje de los intelectuales”¹⁰³. Sobre ese coraje y la creación reflexionaré brevemente en los próximos apartados.

EL PROYECTO

En los capítulos anteriores puse énfasis en las determinaciones sociales, institucionalizadas o no, de las conductas individuales. Al dejar el razonamiento en ese punto, el riesgo asumido fue **no considerar**, en modo claro, cuáles son los impulsos que conducen al investigador a producir una novedad. Tratar el tema tiene importancia, ya que con la aparición de esa novedad se producirán dos efectos:

1. se transforman las sociabilidades de las que el investigador participa —sean aquellas en las que ha sido producido como individuo y/ o alguna de aquellas otras que constantemente actúan como condicionantes de su acción y
2. lo transfiguran a él mismo como persona, en tanto se incorpora a una aventura que pondrá en tensión todas sus potencialidades inquisitivas y creativas.

En un libro anterior (Saltalamacchia, 1992) decía que entre el individuo como lo determinado y el individuo como lo determinante (rompiendo la separación metafísica entre individuo y sociedad) Sartre (Sartre, 1970) instaló la praxis —guiada por el proyecto— que para él era un momento indis-

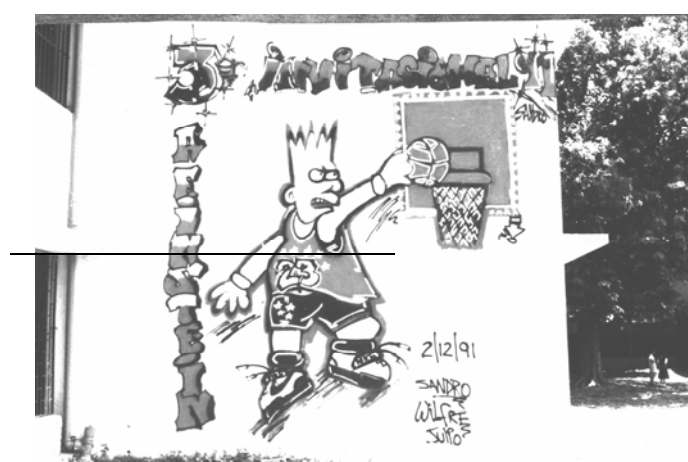
¹⁰² Sobre estos temas, importantes pero imposibles de ser abordados en este libro, existe una importante literatura en el campo de las teorías de la organización. Particularmente aquellas de origen sistémico que, concientes de las peculiaridades de la época, consideran a la creatividad y el aprendizaje constante un recurso fundamental de toda empresa. Entre otros ver: Amidon, D. 1997; Argote, L. 1999; Argyris, C. 1982; Bradley, K 1997; Edvinsson, L 1999; Senge, P. 1992.

¹⁰³ El “Coraje” al que me refiero es aquel cuyo significado proviene del latín y refiere al “ánimo” (como principio de toda actividad humana) y por su intermedio, al valor, a la energía, a la atención y a la voluntad.

pensable de la intersección entre lo *objetivo* / *subjetivo* / *objetivo*. La propuesta sartreana es sugerente y nos permite entrar en nuestro tema de una manera directa. Pero, para evitar perdernos en abstracciones demasiado grandes, es conveniente salir del vocabulario sartreano y retomar nuestros razonamientos de la primera parte recordando que: 1) el ser humano es inteligible como un punto objetivado en el tejido social (como lugar de tránsito de los diferentes discursos sociales que lo han estructurado como individuo en su singularidad) y 2) ningún ser humano puede ser una expresión acabada del conjunto del que forma parte¹⁰⁴. A esas dos conclusiones cabe agregar ahora que si el individuo no se agota en sus propias determinaciones es porque puede volver sobre ellas para reconocerlas y transformarlas.

¿Cómo entender esa última afirmación? Como es evidente, ella supone la existencia de un momento de libertad, en el que el individuo asume su responsabilidad en relación al conjunto del que forma parte. Esa idea de “libertad” le permitió a Sartre hablar de “proyecto”. Pero ¿qué es lo que habilita a creer en esa capacidad de los individuos para proyectarse eligiendo el propio rumbo? ¿Será que el individuo está más allá de las determinaciones? ¿Debería retornar nuestra reflexión a la idea de lo individual como el origen increado de lo social? ¿Deberíamos aceptar el reinado de la libertad absoluta? ¿O, por el contrario, deberíamos pensar al proyecto como pura ilusión? ¿Será correcta la idea (tan central, por ejemplo, en el estructuralismo) de una sociedad capaz de crear sujetos sin que esos sujetos puedan a su vez recrearla?

Es en este contexto problemático que vuelve a cobrar importancia el concebir tanto al individuo



como a lo social como tramas complejas, heterogéneas y contradictorias. Desde ese punto y con la ayuda de mi interpretación

¹⁰⁴En esta parte de la investigación se trataba de reconstruir la determinación objetiva de lo subjetivo; esto es: cómo el complejo proceso de diferenciación y unificación de lo social se expresó en particulares formas de significación y resignificación individual.

de algunas de las sugerencias de Lacan, podríamos abordar el problema que Sartre planteara, tratando de encontrar respuestas a la forma en que el investigador se inserta en la sociedad mediante su trabajo profesional. Para ello, la propuesta será la de incorporar el tema del “deseo” en la relación entre “proyecto” y “determinación”.

Aceptando la compleja constitución social del sujeto individual pudimos, la primera parte, comprender mejor la dinámica que lleva a las acciones individuales. Para eso era preciso recordar que únicamente es en-los-otros que cada ser-en-el-mundo puede llegar a la precaria recuperación de su recóndita sensación de plenitud; remedo invalorable de su incivilizado, ilimitado e irrepetible goce inicial. Esa búsqueda de “realización” es conducida por su deseo como “deseo del Otro”. Fórmula lacaniana cuya ambigüedad (procurar el deseo del otro adivinando e intentando satisfacer ese deseo ajeno que me hace sujeto, en el interior de un específico universo cultural) permite aludir a la compleja interacción que se produce en las búsquedas humanas¹⁰⁵.

Según se desprende mis lecturas de la teoría psicoanalítica, el deseo se estructura como procura de completar lo incompleto de todo ser; y, por medio de los reconocimientos simbólicos, asegurar el propio reconocimiento y su certidumbre en la “necesidad” de su *ser en sociedad*. Es justamente en la in-completitud ajena¹⁰⁶ (y en tanto sujetos del lenguaje, y de las más básicas leyes de lo social, todos estamos muy lejos de llegar a la infinita totalización que atribuimos a “Dios”) donde puede ser depositada la esperanza de satisfacer nuestra necesidad de ser reconocidos. Sabiendo que al Otro (y a los otros) le(s) falta algo, se abre, ante cada ser humano, la posibilidad de ser deseado en tanto encarnación de aquello que el otro percibe como “lo que es su falta”. Seremos deseados como (imagi-

¹⁰⁵ Recordar en este momento la alusión a la búsqueda de reconocimiento a la que Merton hacía alusión en su tratado sobre la dinámica de las comunidades académicas y sus miembros e incluir en ese recuerdo el que no todas las comunidades académicas constituyen entidades cerradas al mundo ni el interés de los académicos se limita a ser reconocido en el interior de ese mundo.

¹⁰⁶ Creo que el concepto “castración” debería dejarse como parte de la historia del psicoanálisis, ya que solo expresa limitadamente el concepto de “finitud”.

narios) portadores de la potencia¹⁰⁷; esto es: de aquello que permite suprimir la falta, la insuficiencia, ocupando su lugar¹⁰⁸. Por este intermedio, la procura de infinito se transforma en procura de amor y ella nos obliga a proyectarnos permanentemente hacia aquellos a los que reconocemos imaginariamente como semejantes; a inventar formas de ser y de actuar, en una tarea constante de creación.

Como dijera antes, el Otro (que constituye al sujeto desde su inconsciente) no es una simple unidad sino, a su vez, una trama compleja, heterogénea y contradictoria: muchos y variados son los discursos que lo conforman y que conforman, desde él, al sujeto. Si el Otro fuese homogéneo, los sujetos serían idénticos y sería superfluo todo movimiento de identificación: los otros se disolverían en El Gran Otro. En cambio, la heterogeneidad constitutiva del Otro es lo que produce el doble efecto de: (1) la diversidad entre los sujetos y (2) la heterogénea constitución de cada sujeto. A su vez, esa doble heterogeneidad: a) abre el campo de la constitución del *yo*, no sólo como imaginario sino también como instancia en la que el sujeto busca su propia unidad, proyectándose en sucesivas imágenes de sí y b) hace posible percibir la falla en el Otro; y, por ende, el movimiento hacia su “sutura”: el deseo y el proyecto en el que ese deseo se concreta. En todos los casos, el proyecto sólo es novedoso solo y en tanto combinación singular de materiales discursivos preexistentes: tampoco aquí nada se crea de la nada¹⁰⁹.

La razón, como manera de combinar las determinaciones conscientes en función de un fin (también conscientemente representado) ocupará un lugar central, pero no exclusivo en ese proyecto¹¹⁰.

¹⁰⁷ En su doble significado de “capacidad para hacer algo produciendo un efecto” y como “potencialidad”, en la que esa capacidad queda por ser demostrada.

¹⁰⁸ “falo” es el significante habitualmente utilizado en una tradición que debió forzar la presencia de lo sexual en el imaginario contemporáneo de sus creadores y que hoy sigue presa de dichos orígenes, produciendo mayores confusiones que resultados positivos.

¹⁰⁹ Es por ejemplo el deseo de ser percibido como alguien “útil e indispensable” lo que obliga al sujeto a proyectarse, a elaborar soluciones, a servir.

¹¹⁰ Una discusión sobre el concepto “razón” (en la que se revelan alternativas mucho más complejas que las que son integradas en las usuales versiones del individualismo metodológico) puede encontrarse en (Gargani, 1993). Uno de los límites de la mayor parte de los autores actualmente identificados con el “individualismo metodológico” es su identificación con las corrientes que, tomando el ejemplo de los economistas, enfatizan en modelos basados en el supuesto de la

En la construcción imaginaria del Otro y su deseo estarán actuando tanto esas “voces que vienen del pasado”, y que constituyen buena parte de su identidad, como las representaciones sociales de las sociabilidades presente y futuras que integran el universo sociocultural en el que se encuentra inmerso¹¹¹.

“Plantar un árbol, tener un hijo, escribir un libro”: desde tiempos inmemoriales, un proverbio sintetizó, en esas tres tareas, lo que un ser humano debería conseguir para coronar su vida con plenitud. Otros sabios podrán agregarle o quitarle algunas tareas a ese listado; sin embargo, muchos menos serán los que no acuerden en que la capacidad de creación, incluida en todos aquellos resultados, es una de las formas más dignas del accionar humano. Por eso, independientemente de las labores aludidas, lo destacable del proverbio es la proclamada necesidad de que cada ser humano deje la marca de su existencia mediante un acto creador. Vale pues el intento de sintetizar algunas de las características del acto creador en relación con la investigación. Como en toda actividad humana, la investigación llega, por momentos, a ritualizarse a tal punto que se convierte en una ocupación mecánica y con propósitos creativos muy limitados. Sin embargo, para muchos, la investigación en sentido estricto es una de las actividades creativas por antonomasia. La pregunta a contestar es ¿en qué medida la investigación puede ser concebida como un acto creador?

Me propongo abordar brevemente la contestación a esa pregunta; pero antes, para asegurar que hablamos de lo mismo, comentaré algunas de las posturas que normalmente se asumen sobre el tema.

"elección racional" para entender la conducta de los humanos en sociedad (Elster, 1987) (Dieterlen, 1990) (Prezeworsky, 1987; Dieterlen, 1990; Prezeworsky, 1987). Sobre la relación entre razón y emociones ver {Greenspan 1998 #6047}

¹¹¹ Sería absurdo negar que en el proceso de hacer autoconciente las determinaciones implícitas en un proyecto será muy difícil llegar a esos mandatos inconscientes que estructuran la percepción. Ese es un privilegio exclusivo del diván psicoanalítico. Pero es necesario recordar que las imágenes del otro, y de la situación que el sujeto construye, son siempre una mezcla compleja de presente y pasado; de tal forma que nunca la interacción es una relación simple y nunca la construcción de sociabilidades algo sencillo.

LA CREACIÓN

Una de esas orientaciones tiende a atribuir a la creación un carácter sagrado. Aceptado ese rasgo, imputarse el papel de “creador” tiene, para algunas personas, ciertos aires de una peligrosa soberbia. Muchos son los sacerdotes y profetas que impulsaron dicha creencia. Si bien el proverbio antes aludido ubica la creación en el momento culmine de realización de los seres humanos, también es cierto que son abundantes las mitologías en las que se expresa el terror ante esa capacidad creadora que gran parte de los espíritus místicos conciben solo como potestad divina. Mitos como el de Adán, Eva y el famoso árbol de la ciencia, se repiten en el mito de la Torre de Babel y otros, que tienen en común la venganza divina frente a la pretensión humana de igualar al Creador en esa capacidad de instaurar algo donde antes eso no existía. Frente a esos miedos ancestrales es frecuente el deseo de ocultar la propia capacidad creativa bajo la convicción de estar repitiendo ideas consagradas por alguna autoridad.

Por otra parte, no todos coinciden en que la creatividad pueda ser algo que merezca ser cultivado. Aun cuando se la juzga como un atributo deseable y ponderable, frecuentemente es también considerado el efecto azaroso de una actividad en la que dicha creación no era buscada. Tampoco en estas exégesis la relación con lo creativo es vinculada con un esfuerzo conciente y sistemático; atribuyéndosela mucho más al azar que al esfuerzo conciente. Por ejemplo, durante el largo predominio del positivismo y el empirismo en ciencias sociales, el concepto de “serendipity”, que utilizara Merton (Merton, 1964) y muchos otros cultores de la investigación social, aludía justamente a la creación como encuentro inesperado, no una conducta metódica y racionalmente orientada sino el efecto de un afortunado hallazgo. Lo mismo puede encontrarse en Popper. Al leer el razonamiento expuesto en su libro de 1934 —originalmente titulado *Logik der Forschung* (y traducido al español como *La lógica de la investigación científica*)— cualquier lector cuidadoso se lleva una sorpresa. Como bien lo indican Klimosky (Klimovsky, 1995) y Oldroyd (Oldroyd, 1986), en dicho libro —y, en realidad en toda su obra— al referirse a la lógica de la investigación científica Popper se ocupa exclusivamente de los procesos de verificación, refutación y/o corroboración; o, en todo caso, a interpretar conceptos científicamente claves como los de explicación, descripción, predicción, etc.. Pero nada elabora sobre el proceso de creación de ideas. La cuestión podría resultar paradójica para quién asocia la investigación con el hallazgo o producción de una novedad; sin embargo, esa ausencia de teorizaciones sobre el aspecto creativo de la actividad científica no es el producto de un olvi-

do ni de una incapacidad racional de este prolífico e importantísimo epistemólogo, sino de ciertos prejuicios deductivistas que producen su absoluta imposibilidad de decir nada al respecto: “... *no existe* -dice Popper- *tal método lógico para tener nuevas ideas, ni la lógica reconstrucción de ese proceso mental* (Miller, 1995): 147”. Esto es: la creación de una novedad no puede ser pensada como el resultado de una deducción; y como Popper está convencido de que la epistemología es una forma de la lógica deductivista, no hay método en absoluto para pensar el proceso creativo. Por eso es que, a continuación de aquellas frases, agrega un argumento que manifiesta claramente el origen de su postura: “...*cada descubrimiento —dice— contiene un “elemento irracional”, o una “intuición creadora”, en el sentido que Bergson (Barlow, 1968) atribuye a esta expresión y posteriormente, sumando testimonios a favor de su tesis, Popper acude a la autoridad de Einstein: “...Einstein habla de “la búsqueda de aquellas leyes universales [...] de las que se puede obtener una visión del mundo mediante la sola deducción. No existe un sendero lógico —insiste— que nos lleve hasta esas [...] leyes. Sólo puede llegarse a ellas mediante la intuición, basada en algo parecido al amor intelectual (Einfühlung) a los objetos de la experiencia* (Miller, 1995): 147”.

La imposibilidad encontrada por Popper para desarrollar una teorización sobre el proceso creativo es perfectamente explicable. Nadie encuentra algo cuando emprende un camino que lleva en dirección contraria a ese objeto; y eso es lo que ocurre con una epistemología que pretende reducirse obstinadamente al estudio de la lógica. Esta disciplina, como decía Stuart Mill (Mill, 1948), permite evaluar la rigurosidad y la consistencia del pensamiento, pero no las formas de producción del conocimiento. Habiendo limitado su razonamiento epistemológico a los alcances del discurso lógico, la pretensión de investigar la lógica del descubrimiento científico lo hubiese llevado a un camino sin salida; de allí que la creación sea relegada, por Popper, al campo de lo azaroso o irracional¹¹².

¹¹² Eso es lo que reconoce Klimosky en el siguiente párrafo: “*Nos parece que, filosóficamente, el método hipotético deductivo parece corresponder a un modelo simplificado muy estricto en el que, fijado un punto de partida, todo el resto de la teoría está potencialmente dado, y lo único que queda es el trabajo lógico y matemático de extraer los tesoros que, de alguna manera, ya se hallaban ocultos* (Klimovsky, 1995): 302”.

Quienes adopten el método hipotético deductivo pueden explicar cómo, mediante la deducción, la conciencia del investigador descubre lo que antes estaba en las premisas. Lo nuevo aparece frente a la conciencia del teórico, pero no es algo que no estuviese ya contenido en las premisas en las que basó su razonamiento. En cambio, quedan condenados a recurrir al irracionalismo cuando se trata de explicar la aparición de novedades que no estaban implícitas en dichas premisas. Indicar ese sesgo de la epistemología hipotético deductiva no puede ni debe ser igualado a un intento de desmerecer sus logros. Mucho es lo que, el progreso del pensamiento científico, le debe a esa y a otras metodologías parecidas; cuya pretensión fue la de lograr un mayor rigor conceptual y evitar falsos atajos metafísicos. Sin embargo, muchos acordaremos en que el tema de la creación no es un tema menor. En todo caso, es la única manera de comprender cómo es que pueden generarse “*esos tesoros que, según Klimovsky, de alguna manera, se hallaban ocultos*” (Klimovsky, 1995). Dejando de lado el simple deductivismo, deberemos pues recorrer otros caminos para reencontrar la racionalidad del proceso creador.

En el caso de otros escritores que se han dedicado al tema, la idea de creación no está asociada a lo casual, sino que va indisolublemente ligada a la idea de descubrimiento: es decir, es asociada a la toma de conciencia de algo que, existiendo previamente, no era conocido o reconocido por la humanidad o por alguna parte de ella. En estos casos, no hay alusión a lo irracional ni temor ante la usurpación de derechos divinos. Pero también en estas versiones se escamotea la capacidad humana de producir una novedad; y en muchos otros casos, volviendo a la versión mística de lo creativo, ese descubrimiento es atribuido a la “inspiración”; esto es, a la transmisión de una idea novedosa por parte de algún ser extrahumano —sea un Dios o una musa— de quienes el creador es un mero intermediario; el sacerdote que hace llegar la palabra divina al resto de los seres humanos, en una singular especie de Epifanía. Esta versión de la creatividad le agrega a la especie una capacidad que no tiene, la de la captación indeformada de lo real y, al mismo tiempo, le quita otra, la de agregar a lo real una marca que es propia de la especie.

Por último, en casi todos los casos, aun cuando la creación no sea atribuida a un don divino o extrahumano, se la atribuye, en cambio, a caracteres especiales que poseen ciertos individuos y que son intransferibles. Lowenfel (Lowenfeld, 1952; Lowenfeld & Oeser, 1952) por ejemplo, indica que la creatividad es una característica que se distribuye entre los seres humanos de una manera desigual

y que llega a expresarse cuando se encuentran situaciones favorables. Esta idea puede tener aspectos interesantes, pues alude a los condicionamientos que hacen posible “la expresión creadora” y aun puede extenderse a aquellos condicionamientos que hacen posible la “actitud creadora”. Pero no debe ocultar que, tal como lo intuyen otros investigadores sobre el tema, la creatividad es un don que puede desarrollarse. Entre estos últimos pensadores, (Maslow, 1966a))(Maslow, 1966b) distingue dos tipos de creatividad. La que él llama creatividad “primaria” (espontánea, lúdica) y la creatividad “secundaria” (controlada, disciplinada y metódica). Produce así una concepción mucho menos esotérica de la creatividad; en la que no se trata solamente de dones individuales de cualquier origen sino también de procesos racionales; y, sobre todo, de trabajo metódico. En esa perspectiva se sitúa este trabajo, en el que se alienta el propósito de hacer presente el reconocimiento del carácter creativo camino de investigación.

Sostener que la creatividad es una característica que todos podemos desarrollar no significa que todos tengamos la misma facilidad. Hay características personales que hacen que ciertos individuos sean espontáneamente más creativos que otros. De una u otra forma, la creación es una trasgresión del orden y no todas las personas son, en la misma medida, proclives a esa alteración del orden que les han transmitido y que indica cómo son y serán las cosas¹¹³. Basta sin embargo con animarnos a dejar que algo salga desde nosotros, para que ese algo exprese, de un modo u otro, la diferencia de nuestro caudal de experiencias y que, dejando que ese caudal se exprese, logremos enriquecer el saber de los humanos. Para eso, solo se requiere la disposición a utilizar todos y cada uno de los conocimientos adquiridos durante nuestra vida. Dejar que nuestra inteligencia juegue con ellos sin que permitamos inhibiciones provenientes de los que se dice que se debe hacer y cómo se debe hacer. Al hacer esto, no huimos de la razón. No es irracional el acto de abrir las puertas de nuestra

¹¹³ En un trabajo posterior, donde dedicaré algún desarrollo a las condiciones psicosociales de la investigación, adelantaré que las diferentes formas de relación que el científico o intelectual haya entablado con la ley (apego al orden o compulsión a romperlo, como polos posibles) pueden contribuir a explicar, más que muchas otras variables normalmente incluidas en los análisis sobre el origen de la creación científica, la mayor o menor disposición a la creatividad. Pero desde ya es necesario tener en cuenta que la pura trasgresión no es capaz de generar un producto que lleve dignamente el nombre de creación.

biblioteca para enriquecernos con el saber acumulado en ella. Tampoco lo es el abrir las puertas de nuestros saberes; los que recordamos concientemente y aquellos otros que alguna vez incorporamos en nuestro cuerpo. Si cada uno de nosotros ha recorrido experiencias parcialmente diferentes, cada uno puede enriquecer el patrimonio de la humanidad haciendo que esas experiencias sirvan de trampolín para una analogía afortunada que permita resolver de manera útil algún problema humano. Pero no basta una intuición afortunada (que es sin duda el efecto de los saberes previamente acumulados¹¹⁴ y que, si la reconocemos es porque somos capaces de dejar que actúen en nosotros más allá de algún dominio conciente sobre sus orígenes). La intuición puede ser el fundamento, pero para que ella se convierta en un producto útil es necesario trabajar intensamente. Solo la perseverancia casi empecinada puede hacer de una intuición una obra. Y quizá sea ese, además de otros, uno de los rasgos de los creadores. Eso es lo que, por otra parte afirma aquel proverbio que afirma que para que algo nuevo aparezca y se concrete es necesario un porcentaje de “inspiración” y otro mucho mayor de “transpiración”. La investigación requiere de esas dos aptitudes: audacia intelectual para atreverse a romper con las barreras de lo consagrado y gran disposición al trabajo. Muy lejos de lo postulado por las tradiciones románticas y/o mística, la creación generalmente es el efecto agregado de ciertos condicionamientos sociales y de determinadas disposiciones personales entre las que se encuentran la apertura hacia las propias intuiciones de un trabajo cuidadosamente planificado y una perseverancia que no reconoce limitaciones.

Ahora bien, ¿es suficiente ser creativo para lograr reconocimiento social?

No necesariamente. Una cosa es sentirse creador y otra, que el medio en el que uno habita lo reconozca como tal y/o aprecie los productos de esa creación. Sentirse creando ya es un logro, pues la creación es un goce y con ello se justifica plenamente. Pero si, además, pretendemos que dicha creación sea el trampolín de un reconocimiento, la creación se transforma en una aventura; una

¹¹⁴ Definición que ciertamente me aleja de las concepciones irracionalistas; pero que es la única que me parece dar razón a las intuiciones en contra de cualquier intención de atribuir exclusivo predominio, en la construcción de conocimiento, a los conocimientos concientes.

apuesta de la que no somos exclusivos responsables y de la que, aún siendo exitosa, quizá nunca lleguemos al usufructo, más allá de que pueda alentarnos la posibilidad de un descubrimiento postumo de las bondades de nuestras acciones o productos. Además de méritos propios, para producir impactos sociales la creación debe poseer la peregrina cualidad de haberse producido en el lugar adecuado y en el momento justo. Y esto ya no es algo que pueda calcularse. Tanto el reconocimiento como las propias posibilidades de la creación son acontecimientos sociales; pero ni usted ni yo sabemos en qué época vivimos, por lo que no siempre podemos saber en qué procesos sociales de largo plazo se inscriben nuestras obras. Rubén Darío terminaba un soneto titulado Lo fatal con estos versos en los que se sintetiza toda la compleja aventura humana: “Y no saber a dónde vamos/ni de dónde venimos”¹¹⁵; ese sino es también el de nuestras obras; por lo que el reconocimiento es una aventura de resultado incierto. Lo que es seguro es el goce que dicha actividad nos proporciona; incluyendo en ese goce el imaginar que de algún modo contribuimos a la producción de saberes y/o hechos que podrán ser útiles a nuestros semejantes; lograr que esa utilidad, si existe, sea reconocida, trasciende el mero campo de la creación y se traslada al de las oportunidades provistas por la época y a los paradigmas y estrategias institucionales de moda.

INVESTIGACIÓN Y ENSAYO

En América Latina, la investigación no siempre ha cobrado las mismas características ni ha recibido la misma importancia. Tal como alguna vez lo afirmara Gino Germani, la mayor parte de los intelectuales latinoamericanos han privilegiado siempre el ensayo sobre la investigación. En algunos casos, esos ensayos son modos de elaborar la propia experiencia vital, en otros, una argumentación que polemiza, en diversos grados, con otros pensadores. En muchísimas oportunidades, los productos de esa tradición ensayística han sido —y siguen siendo— altamente destacados: llenos de

¹¹⁵ “Dichoso el árbol, que es apenas sensitivo/y más la piedra dura, porque esa ya no siente/ que no hay dolor más grande que el dolor de ser vivo/ ni mayor pesadumbre que la vida conciente/ ser y no saber nada/y ser sin rumbo cierto/y el temor de haber sido/ y un futuro terror/ y el espanto seguro de estar mañana muertos/ y sufrir por la vida y por la sombra/ y por lo que no conocemos y apenas sospechamos/ y la carne que nos tienta con sus frescos racimos/ y la muerte que nos llama con sus fúnebres ramos/ y no saber a dónde vamos/ ni de dónde venimos.

imaginación, habilidad analítica, prosa ajustada, capacidad polémica y, en muchos casos, una singular potencia en la elaboración de la experiencia recogida en la vida de sus autores. Pero, en ese marco de preferencias, las referencias a los que es exterior al razonamiento se reduce a una mera búsqueda de las ilustraciones adecuadas para la exposición convincente de una idea; siendo menos frecuente la pasión de enfrentar una pregunta y recorrer, guiado por ella, el escabroso camino de la investigación empírica, con sus eventuales respuestas inesperadas. El resultado ha sido una producción relativamente pobre en el campo de la investigación empírica, tal como recientemente lo denunciara Catalina Wainerman (Wainerman, 1997) respecto a la producción intelectual argentina en el campo de las ciencias sociales. El propósito de los capítulos siguientes es el de forzar el bastón para el otro lado, proveyendo de algunas reflexiones que ayuden a sistematizar el trabajo de investigación.

BIBLIOGRAFÍA

- Baczko, B. (1991). Los imaginarios sociales. (ed.). Bs As: Nueva Visión.
- Barlow, M. (1968a). El pensamiento de Bergson. (ed.). México: Fondo de Cultura Económica.
- Berger, P., & Luckman. (1968b). La construcción social de la realidad. (ed.). Buenos Aires: Amorrortu.
- Bertaux, D. (1979). Ecrire la sociologie. Information sur les sciences sociales, 1.
- Booth, W.C., Colomb, G.G., & Williams, J.M. (1995). The craft of research. Chicago: University of Chicago Press.
- Pouillon, J. e. al. (1978). Campo intelectual y proyecto creador. México: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (1984a). Distinction a social critique of the judgement of taste. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Bourdieu, P. (1984b). Questions de sociologie. (Ed. augmentee d'un index ed.). Paris: Minuit.
- Bourdieu, P. (1987). Choses dites. Paris: Les Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1998). Las reglas del arte. Genesis y estructura del campo literario. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P., Passeron, J.C., & Chamboredon, J.-C. (1973). Le métier de sociologue préalables épistémologiques. (2ed.). Paris : Mouton.
- Castoriadis, C. (1993). La institución imaginaria de la sociedad. (ed.). Buenos Aires: Tusquest.
- Castoriadis, C. (1997). El avance de la insignificancia. (ed.). Buenos Aires: Eudeba.
- Coley, S.M., & Scheinberg, C.A. (1990). Proposal writing. California: SAGE Publications.
- Crespi, F. (1983). Note sul politico e l'esperienza etica. In M. Livolsi & F. Angeli (Eds.), Sociologia dei Processi Culturali. Milano:
- Creswell, J.W. (1998). Qualitative Inquiry and Research Desing (chosing among five traditions). (ed.). London: Sage.
- Dieterlen, P. (1990). El individualismo metodológico. Sociológica, 5.
- Elster, J. (1987). Nuevas reflexiones sobre el marxismo, funcionalismo y teoría de los juegos. Zona abierta.
- Gale, M., & Holstein, J.A. On the sociology of social problems. Perspectives on social problems, 1
- Galtung, J. (1968). Buenos Aires: EUDEBA.
- García de Serrano, I. (1975). Manual para la Preparación de Informes y Tesis. (ed.). España: Universidad de Puerto Rico.
- Gargani, A. (1993). Crisis de la razón (nuevos modelos en la relación entre saber y actividad humana). (ed.). Mexico: Siglo XXI.
- Gramsci, A. (1975). Cuadernos de la cárcel. (ed.). Italia:
- Gubrium, J.y.H.J. The new language of qualitative method. (ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Hempel, C. (1979). La explicación científica. (ed.). Barcelona: Paidós.
- Kaes, R. (1993). Transmission de la vie psychique entre générations. (ed.). Paris: Dunod.
- Kaes, R.y.o. (1989). La institución y las instituciones, estudios psicoanalíticos. (ed.). Bs.As: Paidós.
- Kaes, R.y.o. (1993). Transmission de la vie psychique entre générations. (ed.). Paris: Dunod.
- Khun, T.S. (1971). La estructura de las revoluciones científicas. (ed.). México: Fondo de Cultura Económica.
- Khun, T.S. (1980). La historia de la ciencia. (ed.). Ciencia y Desarrollo. CONACYT.
- Klimovsky, G. (1995). Las desventuras del conocimiento científico (una introducción a la epistemología). (ed.). Bs. As.: AZ editores.
- Koyré, A. (1984). Estudios de historia del pensamiento científico. México: Siglo XXI.
- Laclau, E. (1990). Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo. (ed.). Buenos Aires: Nueva Vi-

- sión.
- Locke, L.F., Spirduso, W.W., & Silverman, S.J. (1987). Proposals that work. A Guide for Planning Dissertations and Grant Proposals. California: SAGE Publications.
- Lourau, R. (1988). El análisis institucional. (ed.). Buenos Aires: Ed. Amorrortu.
- Lourau, R. (1979). Análisis institucional. Socioanálisis. México: Editorial Nueva Imagen.
- Lowenfeld, V. (1952a). Creative and mental growth. (Rev. ed.). New York: Macmillan.
- Lowenfeld, V., & Oeser, O.A. (1952b). The nature of creative activity experimental and comparative studies of visual and non-visual sources of drawing, painting, and sculpture by means of the artistic products of weak sighted and blind subjects and of the art of different epochs and cultures. (2d ed.). London: Routledge & Kegan Paul.
- Lyons Morris, L., Taylos Fitz-Gibbon, C., & Freeman, M.E. (1987). How to Communicate Evaluation Findings. (ed.). California: Sage Publications.
- Maldonado, T. (1979). Tecnica e cultura. (ed.). Italia: Feltrinelli.
- Marías, J. (2000). Todas las almas. (ed.). Madrid: Alfaguara.
- Marshall, C., & Rossman, G.B. (1995). Designing Qualitative Research. (segunda ed.). California: SAGE Publications.
- Maslow, A.H. (1966a). The psychology of science a reconnaissance. (1st ed.). New York: Harper & Row.
- Maslow, A.S. (1966b). The creative attitude [and] Fusion of facts and values. New York: Ethical Culture Publications.
- Mathews, D. (1994). Política para la gente. (ed.). Estados Unidos: Kettering Foundation.
- Mendez, I., & Namihira, D. (1984). El Protocolo de Investigación. Lineamientos para su Elaboración y Análisis. (ed.). Mexico.: Editorial Trillas.
- Merton, R. (1938). Science, Technology and Society in Seventeenth Century England. (ed.). New York: Harper & Row.
- Merton, R.K. (1964). Teoría y estructura sociales. (ed.). México: Fondo de Cultura Económica.
- Mill, J.S. (1948). A System of Logic: Ratiocinative and Inductive. Londres: Longmans.
- Miller, D. (1995). Popper, escritos selectos. México: FCE.
- Mintz, S.W. (1988). Taso. Obrero de la caña. Puerto Rico: Ediciones Huracán.
- Mir Araujo, A. (1991). El ethos de la ciencia y sus críticos. In A. Chihu (Ed.), El ethos en un mundo secular. (pp. 69-108). México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Morin, E. (1999). La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento. (ed.). Buenos Aires: Nueva Visión.
- Oldroyd, D. (1986). El arco del conocimiento (Introducción a la historia de la filosofía y metodología de la ciencia). (ed.). Barcelona: Crítica.
- Olivé, (1994). La explicación social del conocimiento. México: UNAM.
- Piccone-Stella, S. (1972). Intelletuali e Capitale. (ed.). Italia: De Donato.
- Pizzorno, A. (1984). Sobre la racionalidad de la opción democrática. In Autores varios (Ed.), Los límites de la democracia. México: CLACSO.
- Prezeworsky, A. (1987, October-1987, October 31). Marxismo y elección racional. Zona abierta.
- Richardson, L. (1994). Writing: A Method of Inquiry. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), Handbook of Qualitative Research. (pp. 516-529). California: SAGE Publications.
- Saltalamacchia, H.R. (1992). Historia de vida. (ed.). Puerto Rico: CIJUP.
- Sartre, J.P. (1970). Crítica de la razón dialéctica. (ed.). Bs. As. Lozada.
- Shütz, A. (1974). El problema de la realidad social. (ed.). Bs. As.: Amorrortu.

- rortu.
- Solís, C. (1994). Razones e intereses: La historia de la ciencia después de Kuhn. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Stouffer, S.A. Some Observations on Study Design. The American Journal of Sociology, LV(4), 355-361.
- Taylor Fitz-Gibbon, C., & Morris, L.L. (1987). How to Design a Program Evaluation. (ed.). Estados Unidos de Norteamérica: Sage.
- Wainerman, C. (1997). Introducción. Acerca de la formación de investigadores en ciencias sociales. In C. Wainerman & R. Sautu (Eds.), La trastienda de la investigación. Bs. As.: Editorial de Belgrano.
- Weber, M. (1976). Política y Ciencia. (ed.). Bs. As.: La Pleyade.
- Werner, S. (1958). The Sociology of Knowledge. (ed.). Glencoe, Illinois: The Free Press.
- Zubizarreta, A.F. (1969). La aventura del trabajo intelectual (cómo estudiar e investigar). (ed.). Estados Unidos: Addison-Wesley Iberoamericana.

