

El libro pone en práctica nuestra convicción de que se aprende a investigar investigando, y al lado de "maestros" en este campo. No es un texto de metodología de la investigación sino un texto que habla de los avatares de la práctica de la investigación social de artesanos con muchos años de experiencia.

La obra es de especial utilidad para estudiantes de grado y de posgrado que enfrentan la realización de una tesis; para docentes de metodología de la investigación; coordinadores de talleres de tesis, y para todos aquellos interesados en hacer investigación en ciencias sociales.

La trastienda de la investigación reúne las reflexiones de seis investigadores que rememoran experiencias vividas en el desarrollo de sus estudios de sociología, historia, economía, ciencias políticas y políticas públicas. Ellos transmiten la "cocina" del oficio, hurgan en los entresijos y en los andamios cuestiones de las que normalmente no hablan en los artículos, libros e informes, y que son inaccesibles a quienes procuran formarse como investigadores.

¿Cómo saber de qué manera surgen los temas, cómo se los elabora hasta llegar a especificar los objetivos, cuánto trabajo demanda cada etapa de una investigación, cómo lograr financiarla, qué tipo de imprevistos pueden plantearse, cuánto es admisible apartarse del proyecto original, cómo y por qué elegir uno u otro tipo de abordaje, de diseño, de técnicas de investigación, de fuentes de datos? Estas y otras son preguntas que el libro irá dilucidando a través de sus páginas.

Después de catorce años de la primera edición, *La trastienda de la investigación* se ha convertido en un texto de referencia para quienes producen, dirigen y evalúan proyectos de investigación –que han aumentado de manera exponencial, especialmente tras las políticas de educación superior puestas en práctica a mediados de los noventa.

Esta nueva edición está actualizada con la experiencia, las lecturas y las reflexiones que seguimos acumulando durante estos años, y está ampliada con la incorporación de investigaciones en nuevos campos disciplinares.

ISBN 978-987-500-152-7



9 789875 001527

Manantial

Wainerman / Sautu (compiladoras)

La trastienda de la investigación

Catalina Wainerman
Ruth Sautu (compiladoras)

La trastienda de la investigación

Nueva edición ampliada

Manantial

- Martínez, E. (1999): "La trastienda de la investigación. La investigación científica: aspectos ocultos detrás de la actividad y del nombre", inédito.
- Prati, M. D. (2002): "El programa de incentivos a los docentes investigadores: formulación, implementación y visiones sobre su impacto", en P. Krotsch y M. Prati, *La universidad cautiva. Legados, marcas y horizontes*, La Plata, Ediciones Al Margen.
- Prati, M. D. y Prego, C. A. (2007): "Cultura académica y producción de conocimiento en el marco de las políticas de incentivos. Un enfoque comparado en ciencia básica y humanidades", en P. Krotsch, A. Camou y M. Prati (comps.), *Evaluando la evaluación. Políticas universitarias, instituciones y actores en Argentina y América Latina*, Buenos Aires, Prometeo.
- Wainerman, C. y Sautu, R. (1997): *La trastienda de la investigación*, Buenos Aires, Editorial de Belgrano.

Capítulo 2

Consejos y advertencias para la formación de investigadores en ciencias sociales

Catalina Wainerman

A la luz de las transformaciones en el mundo de la producción de conocimiento científico y de la formación de investigadores a las que me referí en el capítulo anterior, es un buen momento para detenerse a reflexionar sobre la formación de investigadores en ciencias sociales y revisar cómo fueron las primeras experiencias en este sentido en el país. Comenzaré con mi propia formación, que está estrechamente ligada a la de la creación de la sociología científica en la Argentina en la Universidad de Buenos Aires, bajo la iniciativa y dirección de Gino Germani. Continuaré con las razones a las que atribuyo el fracaso en la formación de investigadores en la actualidad y terminaré con algunas sugerencias para superarlas. Y finalmente, fiel a mi convicción de que se aprende a investigar investigando, presentaré seis casos de "artesanía" de investigación social que luego desarrollarán sus respectivos autores en los capítulos siguientes.

EL "MODELO GERMANI" DE FORMACIÓN DE INVESTIGADORES SOCIALES

Germani, economista italiano llegado a la Argentina en 1934, huyendo del fascismo, fue director interino del Instituto de Sociología a partir de 1956 y, un año después, en 1957, director de las recientemente creadas carrera y licenciatura en Sociología en el ámbito de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, donde él mismo había cursado Filosofía. Su labor se inscribe en la tradición de la preocupación por la producción de conocimiento científico de la sociedad argentina que habían iniciado en el país Juan Bialet Massé, Juan Agustín García y Alejandro Bunge, a comienzos del siglo XX.

Llevar a cabo el proyecto era entonces difícil, no había científicos sociales con entrenamiento formal. Germani, que si lo tenía, adquirido en la Universidad de Roma, recurrió a un conjunto de profesores de alto nivel en las ramas

de economía, filosofía, pedagogía, historia, derecho, que creían posible el conocimiento científico de la sociedad y que tenían un gran compromiso con el proyecto. Con ellos organizó una carrera de cinco años de duración que alcanzó el nivel de la licenciatura.

Si bien las ideas de Weber, Durkheim y Marx ya circulaban en nuestro medio, el material bibliográfico en español era escaso. Como la mayor parte del conocimiento disponible entonces estaba publicado en inglés, en primer lugar, y en francés en segundo, además de traducir, supervisar la traducción, escribir estudios preliminares y prólogos de obras de Raymond Aron, George H. Mead, Margaret Mead, Erich Fromm, Bronislaw Malinowsky, Kurt Lewin, David Riesman, entre otras, para las colecciones "Ciencia y Sociedad" de la editorial Abril y para la "Biblioteca de Psicología y Sociología" de la Editorial Paidós,¹ Germani organizó un ejército de traductores entre los alumnos. Así se inventaron las "fichas", traducciones de capítulos de libros y de artículos de publicaciones periódicas dactilografiadas a interlineado simple, en papel tamaño oficio, a doble faz (para abaratar costos), que se duplicaban a mimeógrafo y que, entre fines de los sesenta y comienzos de los setenta, alcanzaron el extraordinario número de más de siete centenas. Al mismo tiempo, desarrolló el Instituto de Investigaciones, que incluía una pequeña sala de cómputos que albergaba una hoy prehistórica clasificadora de tarjetas IBM de un tamaño descomunal. En ese Instituto, en medio de un ritmo vertiginoso, hacían investigación docentes y alumnos, porque la orientación que Germani le había impreso a la carrera era la de formadora de investigadores, es decir, de productores de conocimiento de lo social. Y él encabezaba esa producción, como lo testimonia su libro *Estructura social en la Argentina*, publicado en 1955, producto de una investigación fundacional sobre la población y los estratos sociales basada en los cuatro primeros censos de población relevados en el país a partir de 1869.

Para completar el equipamiento, Germani montó un departamento editorial, canal de publicación de las investigaciones que se realizaban en el Instituto, además de productor de las "fichas" bibliográficas. También montó una biblioteca que, gracias al intercambio de publicaciones y a la adquisición de material, llegó a contar con colecciones completas de la *American Sociological Review*, el *American Journal of Sociology*, el *Public Opinion Quarterly*, *L'Année Sociologique*, entre otras, además de todo libro importante publicado hasta 1965.

Consciente de que con un personal docente prácticamente autodidacta la licenciatura era el techo máximo que podía alcanzar la formación de los estudiantes, consciente de la insuficiencia de ese techo, con ayuda de fundaciones como la Ford, la Fullbright y otras, Germani trajo científicos sociales de Estados Unidos, de Brasil, de Italia, de Francia, y de algún que otro país donde ya existía formación y producción sociológica. Así vinieron Paul Baran, Fer-

1. Cf. A. Blanco (2003).

nando Henrique Cardoso, Aaron Cicourel, Joseph Dumazedier, S. N. Eisenstadt, Enzo Falletto, Johan Galtung, Rose K. Goldsen, Peter Heintz, Kalman Silvert, Irving Horowitz, Leslie Kish, Albert Meister, David Nasatir, Luis Costa Pinto, Alessandro Pizzorno, Bernard Rosenberg, Alain Touraine, entre los que recuerdo. Todos ellos venían a dictar cursos y seminarios intensivos por periodos breves. Como eso no alcanzaba para adquirir un entrenamiento formal de posgrado, Germani desarrolló una nutrida trama de relaciones con universidades de Estados Unidos, Inglaterra y Francia, y gestionó becas para estudios de posgrado ante el CONICET (creado en 1958), la OEA, la Fundación Ford, entre otras instituciones. Así, una tanda de entre veinte y treinta de los primeros licenciados y de docentes de la Carrera salimos a hacer maestrías y doctorados, y volvimos habiéndonos convertido en miembros de la comunidad académica, sabiendo que de ahí en más nuestras vidas habrían de transitar por la docencia, por la investigación, por la publicación, por la asistencia a congresos, por la participación en la administración y en el diseño de instituciones dedicadas a la ciencia y la enseñanza. Lamentablemente eso no pudo ocurrir en esa universidad que nos había permitido formarnos durante la licenciatura. "La noche de los bastones largos" arrasó la universidad en 1966 y se ensañó con las disciplinas científicas y con las carreras modernizantes, especialmente con las que, como la de Sociología, mantenían incansablemente una actitud crítica de la realidad. De allí en más, y durante años, la investigación social en Buenos Aires, como en Brasil, México, Colombia, Uruguay, Chile, circuló por centros e institutos de investigación fuera de la universidad. Esta situación se revirtió en la Argentina a partir de los ochenta con el retorno de docentes investigadores a la universidad y la creación de institutos de investigación dentro de ella, de los que es un ejemplo el Instituto Gino Germani en la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA.

A pesar del alto nivel de la carrera de Sociología, no fue allí donde me convertí en una investigadora. Esto recién se produjo cuando trabajé en mi tesis de maestría en Estados Unidos, en la Universidad de Cornell, como parte de mi trabajo de formación de posgrado anterior a mi ingreso al doctorado en la misma universidad. En esa ocasión tuve la enorme fortuna de tener una "maestra", la profesora Rose K. Goldsen, quien fue mi directora de estudios (y de quien había sido alumna en Buenos Aires cuando Germani la invitó a dictar un curso en la carrera de Sociología). Rose me brindó la oportunidad de hacer mi tesis como parte de un proyecto de investigación que estaba llevando a cabo por entonces. Eran momentos previos al "Mayo del 68" francés.²

2. En mayo de 1968 toda Francia fue sacudida por una ola de huelgas obreras y estudiantiles que paralizó virtualmente a la Nación. El movimiento de protesta que iniciaron los estudiantes universitarios de la región de París en nombre de una ideología revolucionaria proletaria puso en jaque a la 5ª República, debilitando a Charles de

En 1964-1965 las universidades estadounidenses, con Berkeley a la cabeza, vivían un clima de gran agitación, acosadas por estudiantes que cuestionaban la calidad, la relevancia y la pertinencia social de los estudios que se impartían en lo que llamaban la "multiversity".³ Mi directora de estudios, siempre apasionada por el estudio de la "coyuntura social", se había embarcado en la investigación de los estudiantes de la Universidad de Cornell.

Al momento de enfrentar la realización de mi tesis de maestría, yo no tenía "un tema", mal podía tenerlo cuando apenas estaba haciendo mis primeras armas como estudiante de posgrado. Esto me hacía sentir mal, incapaz de encontrar "el tema". Creyendo que debía tener uno, y que debía tenerlo desde el comienzo mismo de mis estudios, no tenerlo se me aparecía como una *capitis diminutio*. Nadie me había dicho que no hay un tema sino que el tema es producto de intereses, conocimientos y circunstancias histórico-político-económicas e institucionales.⁴ Nadie me había dicho que es lícito, más aún esperable, que un/a joven estudiante de posgrado no tenga un tema de investigación como sí lo tiene, y más de uno, un/a investigador/a con años de experiencia, que ha logrado identificar una serie de problemas para cuyo abordaje no se basta por sí mismo y requiere la colaboración de discípulos, como ocurre en las ciencias con más años de tradición como la física, la química o la biología. Tampoco nadie me había dicho que la tesis de maestría debe ser (solo) la oportunidad para iniciarse en el oficio de investigador/a, antes que la (paralizante) ocasión para hacer la gran contribución al conocimiento, lo que sí ha de plantearse en relación con la tesis de doctorado.

Yo tuve la suerte de encontrarme con alguien que era una docente de alma,

Gaulle, su conductor, al punto de hacerle perder el referéndum que convocó en 1969 y llevándolo a renunciar y a retirarse de la política definitivamente.

3. En los años sesenta se produjo una explosión de la matrícula universitaria en Estados Unidos, que casi se duplicó entre el inicio y el final de la década. Esto obedeció no solo a razones demográficas (el *baby boom* de la segunda posguerra), sino también a razones culturales. Simultáneamente se redefinió el rol de los docentes para incluir muchas más tareas que las que desempeñaban tradicionalmente. Los estudiantes resistieron los males de una educación que se había vuelto masiva, en una "multiversidad" con clases numerosas, escasez de instructores, profesores demasiado ocupados en cumplir tareas extradocentes como para dedicar tiempo a la formación de los alumnos. "Multiversity" se identificó con "educación de masas". Una de las obras que mejor trató la cuestión es la de Miller y Gilmore (1965).

4. Me hubiera sido útil que alguien me hubiera dicho, como leí en Alford (1998: 21) muchos años después, que "ningún trabajo surge del aire, es un producto histórico basado en las tradiciones intelectuales que usted absorbió, en las teorías de la sociedad que aprendió [...]. Pero también refleja una serie de elecciones, casi siempre hechas con incertidumbre porque, por definición, usted no sabe lo suficiente como para tomar las decisiones correctas. La construcción de un argumento es un proceso emocional así como cognitivo, una serie de saltos de fe, a veces apoyados en evidencia dura, a veces en simple especulación".

que hacía investigación, que tenía un proyecto en curso, y que no creía en la necesidad de encontrar primero *el* tema de cada uno sino en la importancia de la formación (y más de una vez con lágrimas). Entonces, me incorporé a su equipo de trabajo y, tomando una parte de su proyecto, lo llevé a cabo bajo su estricta dirección y estrecha supervisión en la que no hubo piedad. Allí aprendí a trabajar, a hurgar en la bibliografía, a manejar en una biblioteca, a controlar la validez de los datos, a procesarlos, a analizarlos, a interpretarlos, es decir, a arrancarles el sentido, y aprendí a escribir un informe de investigación —estructurar capítulos y secciones, diseñar cuadros, ordenar citas—, aprendí a escribir un *abstract*, a dar el crédito debido a los autores cuyas ideas adoptaba o citaba, a hacer los agradecimientos correspondientes y, por si fuera poco, aprendí a escribir tomando en cuenta a quienes serían mis lectores. Allí y así aprendí el arduo oficio de investigadora.

De esa experiencia surgió mi tesis de maestría y también mi primera publicación, un artículo que resumía parte de mi tesis, con lo que aprendí a armar un artículo para enviar a una publicación periódica especializada, y tuve mi primer contacto con la institución del *referato*.⁵

Cuando regresé al país, en 1967, decidí que la mejor contribución que podía hacer en materia de docencia era en el área de la Metodología de la Investigación, donde encontraba que la situación era relativamente más deficitaria que en el de la teoría y el ensayo. Desde entonces, y por más de cuarenta años, he seguido haciéndolo en el nivel de posgrado entre graduados del país y de varios otros países de América Latina en sociología, ciencias políticas, antropología, psicología, educación, historia, geografía, administración pública, derecho, comunicación. Durante muchos años enseñé cursos de Metodología de la Investigación. Luego, en las últimas décadas y hasta ahora, me he dedicado a la formación de investigadores vía la conducción de talleres de tesis, ámbito en el que acompaño a los alumnos en el proceso de diseñar y desarrollar sus propuestas de tesis de maestría y doctorado. En esta tarea me defino como "partera", a la manera socrática, porque lo que hago es "tirar del piolín para sacar afuera" las ideas que están dentro de los propios estudiantes y ayudarlos a "peinarlas y emproljarlas" para lograr interrogar la realidad social de modo inteligible. Cito a mi amigo Ernesto Martínez (1999: 5-6) que dice que "[Sócrates] pensaba que la verdad no se podía pedir prestada, sino que cada uno debía sacarla de adentro, alumbrarla con la ayuda de un obstetra, el tutor".

Hago la diferencia porque los cursos de Metodología se proponen dar los fundamentos, pero no hacer investigación, como sí los talleres de tesis. Esta diferencia se está haciendo cada vez más manifiesta en los textos introductorios de la disciplina publicados en las últimas décadas en los que,

5. La evaluación de artículos sometidos al comité editorial de una revista para considerar su publicación.

en lugar de los consabidos capítulos de los textos clásicos acerca de “La ciencia y el conocimiento científico”, “Hipótesis”, “Cuestionarios”, “Entrevistas”, “Medición”, “Escalas”, “Análisis de datos”, etcétera, se encuentran capítulos acerca de “Cómo se originan los problemas de investigación”, “El planteo del problema: objetivos, preguntas de investigación y justificación del estudio”, “La elaboración del marco teórico: revisión de la literatura y construcción de una perspectiva teórica” (Hernández Sampieri *et al.*, 1992), o de “Objetivos y procedimientos” (en el que se discute qué son objetivos generales y cuáles son las etapas del procedimiento), o “La pregunta inicial” (que se ocupa de los criterios de una buena pregunta inicial) (Quivy y Van Campenhoudt, 1992). Se trata de textos orientados al –y organizados en función del– proceso de investigación.

EL FRACASO DE LA FORMACIÓN DE INVESTIGADORES SOCIALES

Vez tras vez y año tras año, salvo excepciones, mi evaluación del trabajo de los alumnos me ha llevado a la misma conclusión: buena parte de los graduados en Ciencias Sociales no saben plantear una investigación, menos aún elaborar un diseño y llevarlo a cabo para dar una respuesta fundada a un problema. Mi experiencia se basa, dentro del país, en la docencia en maestrías y doctorados en Ciencias Sociales de universidades públicas y privadas de Buenos Aires, Bahía Blanca, Córdoba, Mar del Plata, Neuquén, Paraná, Posadas, Rosario, San Juan, Salta, Tandil, Trelew, y probablemente otras localidades. También en cursos que dicté en otros países de la región. Se trata de graduados que han tomado entre uno y cuatro o cinco cursos en metodología, en técnicas, en estadística, en epistemología y en lógica. Mi conclusión se basa, además, en las decenas de proyectos de investigación y de tesis que he evaluado y sigo evaluando para el CONICET, para la ANPCYT, para universidades nacionales públicas y privadas, para organismos latinoamericanos a los que llegan graduados de diversos países, como el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), o la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), además de hacerlo para centros de investigación de países vecinos. También me baso en los artículos que he evaluado y sigo evaluando (especialmente los que son producto de investigaciones empíricas) a solicitud de los comités editoriales de revistas académicas.

La razón básica del fracaso de la formación de investigadores sociales, a mi juicio, reside en que no se aprende a hacer investigación en los cursos especializados de Metodología y Técnicas si no se hace investigación junto a un “maestro/a”, como en los gremios medievales, dentro de un proyecto de trabajo dirigido por el “maestro/a”. Esto es así porque hay “algo” no codificable del oficio de investigador, difícil de transmitir si no es en el hacer. Y es así

porque, como afirma Alford (1998: 8), “el oficio de la investigación reside en algún punto entre el arte y la ciencia. Combina la creatividad y la espontaneidad del arte (aunque el arte puede ser un trabajo duro) y el carácter riguroso y sistemático de la ciencia (aunque la ciencia puede ser gozosa)”.

En este punto coincido con colegas de la talla de Mills, en la vertiente estadounidense, o de Bourdieu y Wacquant, en la francesa. El primero, en ocasión de exponer sus ideas sobre la investigación social –a la que consideraba “la práctica de un oficio”–, y sobre la formación del investigador social, afirmaba que

es mucho mejor la información de un estudioso activo acerca de cómo procede en su trabajo que una docena de “codificaciones de procedimientos” hechas por especialistas que quizá no han realizado ningún trabajo de importancia. Únicamente mediante conversaciones en que pensadores experimentados intercambien información acerca de su manera real de trabajar puede comunicarse al estudiante novel un concepto útil del método y de la teoría (Mills, 1994: 83).

Bourdieu y Wacquant, a su vez, opinan que:

Sin duda no hay otra manera de adquirir los principios fundamentales de una práctica –la práctica científica no es la excepción– que practicando al lado de una suerte de guía o entrenador que dé el ejemplo y corrija enunciando *en situación* los preceptos directamente aplicados a un caso *particular*. [...] Los historiadores y los filósofos de la ciencia [...] y sobre todo los sabios mismos han observado que una parte muy importante del oficio intelectual se adquiere a través de modos totalmente prácticos; el espacio de la pedagogía del silencio, que da un lugar débil a la explicitación, a los temas transmitidos, es sin duda, cada vez más grande en una ciencia en la que los contenidos, los saberes, los modos de pensar y actuar son menos explícitos, menos codificados (Bourdieu y Wacquant, 1992: 4-5).

En la misma tesitura, Garrahan, médico argentino, profesor de Físicoquímica Biológica, en las reflexiones sobre la práctica de la investigación científica que expuso en un congreso de microbiología a mediados de los noventa dijo que “la formación de investigadores es parte esencial de la actividad de un científico. Para ello no existe método que pueda reemplazar la relación artesanal maestro-discípulo” (Garrahan, 1996: 17).

Largo tiempo atrás, Horacio Pontis, un biólogo con años de experiencia, me estimuló a pensar en las razones del fracaso de la formación convencional de los investigadores sociales a partir de comentarme, sorprendido, que, a diferencia de los biólogos, los sociólogos toman muchos cursos de Metodología de la Investigación. En efecto, los biólogos, como los físicos o los químicos, adquieren conocimientos sustantivos *junto* con los caminos para producirlos. En ciencias sociales se enseñan los cursos de teoría separadamente de los métodos de producción y viceversa. La enseñanza de teoría y de metodología disociadas es una aberración que fácilmente puede llevar a formar teorizadores que, temerosos

de la “cuantofrenia”⁶ hagan poesía, metafísica, o una utilización acrítica de los sentimientos viscerales como fuentes de evidencia,⁷ o bien empiristas puros, productores de conocimiento estadísticamente significativo y sustantivamente irrelevante.⁸ La preocupación no es nueva, mucho tiempo atrás Comte advertía que: “El método no es susceptible de ser estudiado separadamente de las investigaciones en que se lo emplea; o, por lo menos, sería este un estudio muerto, incapaz de fecundar el espíritu que a él se consagra” (Comte, 1926: 71).

Hay otras razones del fracaso de la formación de investigadores sociales. Una de ellas se me hizo evidente a partir de la comparación con la formación de investigadores en ciencias exactas y naturales a la que me llevó la observación de Pontis. Tomé conciencia de las diferencias entre los “ambientes de aprendizaje” típicos de las ciencias exactas y naturales y los de las ciencias sociales, también llamadas de “laboratorio” y de “campo”. Como dije en el capítulo 1, en las primeras, quienes se forman en investigación lo hacen en laboratorios, trabajando a tiempo completo, en el contexto de grupos y programas dirigidos por un docente investigador experto, quien, tras haber identificado temas a estudiar, los distribuye entre doctorandos y posdoctorandos con diversos niveles de experiencia. Se trata de un ambiente donde sus miembros se brindan apoyo intelectual y emocional mutuo, comparten dudas y sentimientos de incompetencia técnica, comparten ideas y materiales en un clima de interés activo en los avances y retrocesos de sus colegas, en el que se adquiere y transmite la endoculturación –la competencia tácita en las habilidades prácticas– y la socialización en las normas de la academia. Este ambiente contrasta con el de las ciencias sociales donde la formación en

6. Vocablo de contenido derogatorio, referido a la investigación que busca la cuantificación, de gran popularidad en la Argentina de los setenta en un sector de los cultores de las ciencias sociales.

7. O, como dijo Comte de los psicólogos de su época: “inclinados a considerar sus ensueños como ciencia” (Comte, 1926: 71). En relación con los científicos sociales, algunos de mis colegas los califican de “ensayistas ignorantes de la contratación empírica”.

8. Estoy haciendo referencia a la investigación “tecnocrática”, que endiosa el uso precioso de las técnicas sin interés alguno por los contenidos conceptuales, que se expresa en términos de “variables” y de relaciones del tipo “a más... más..., o a más... menos...” sin conciencia de que las variables, se trate de “edad”, “sexo” o “nivel de educación”, son términos resumen cuyas diferentes categorías (ser varón o mujer; ser joven, maduro o anciano, etcétera) están llenos de contenidos sociales, sean valores, circunstancias de vida diversos, que se traducen en comportamientos también diversos. Los títulos de los artículos que plagan las revistas especializadas estadounidenses son ejemplos paradigmáticos de este pensamiento descarnado que se plasma en términos de cruces de variables antes que de actores sociales y de problemas de la realidad social. Valgan como ejemplo los que transcribo a continuación. “Elecciones y limitaciones en el cuidado de los niños estadounidenses: la influencia de la clase social, la raza y las concepciones de la familia”; “Entornos familiares y escolares, aspiraciones de los adolescentes y estatus alcanzados por los adultos jóvenes”. Mis comentarios van al tratamiento teórico de los problemas, no a su relevancia social.

investigación mayoritariamente se ha hecho en forma aislada, en una relación de supervisor y supervisado, en la que este elige su tema de investigación y lo desarrolla en soledad en encuentros esporádicos, fuera de un ámbito de trabajo compartido cotidiano.⁹ Afortunadamente, este modelo está cambiando en años recientes con la aparición de experiencias de docencia e investigación conjunta, en parte fomentada por el Programa de Incentivos a la Investigación y los subsidios de la ANPCYT, que requieren incorporar estudiantes a los proyectos de investigación para que se formen en el oficio.

Otras razones del fracaso en la formación de investigadores sociales provienen de la falta de experiencia de algunos docentes que dirigen investigaciones de alumnos; así como también de la de muchos evaluadores de proyectos de investigación de aspirantes a obtener becas y subsidios del CONICET, de las universidades, del Programa de Incentivos, de la ANPCYT. La falta de compromiso con la tarea de dirección de los becarios y de investigadores jóvenes por parte de los tutores o directores es otra razón a agregar. Al cabo de más de cuatro décadas de transitar la vida académica he reunido una colección abundante de evidencias que avalan mi juicio. A continuación relataré solo algunas a título ilustrativo, a las que se suman las quejas, reclamos, confesiones, pedidos de auxilio de decenas de estudiantes que se han cruzado y se siguen cruzándose en mi camino y no solo en la Argentina.

Hace unos años, como parte de un breve curso sobre la preparación de proyectos de investigación, solicité a las y los alumnos, todos graduados, docentes y directivos en Ciencias Sociales de varias facultades de una misma universidad, que formularan un objetivo general y uno o dos específicos. Podían inventarlos o bien tomarlos de alguna investigación en curso o realizada por ellos en el pasado, o por otras personas. Uno de los asistentes aportó un trabajo escrito de algo más de una página, dactilografiado, a un espacio, que contenía la (insólita) cifra de siete objetivos específicos, a más del objetivo general. Como hago habitualmente, cuando enseño a hacer investigación, fui leyendo en voz alta cada uno de los objetivos específicos, examinando si pertenecían, en términos estrictamente lógicos, al objetivo general, y si no eran redundantes. Para mi sorpresa, y la de los miembros de la audiencia, a medida que examinábamos los objetivos en cuestión se fueron cayendo uno a uno, como bolos del juego de *bowling*, empujados por el escrutinio lógico. El séptimo y último también cayó, dejando un desierto desolado de objetivos. En ese momento, el autor, azorado y con los ojos desorbitados exclamó: “¡No puede ser!”. Cuando le pregunté por qué, respondió: “¡Es que esto ya fue presen-

9. Acerca de las diferencias entre unos y otros ambientes, vale la pena ver, además de la clásica obra de Becher (1989), la muy sugestiva de Delamont y Atkinson (2001). La relación “en soledad” de supervisor-supervisado, como ya dije en el capítulo 1, ha probado en centenares de investigaciones desempeñar un papel crucial para explicar la deserción de los programas doctorales, especialmente en la etapa de la tesis. Cf. Ehrenberg *et al.* (2010).

tado y pasó la evaluación favorable de cuatro jurados!". Se trataba de un proyecto presentado (exitosamente) para la obtención de un subsidio de su universidad. No voy a negar que la situación me conmovió. Pero me sentí obligada a decirle a la "víctima" y al resto de la audiencia, que mi conclusión era que lo sucedido se debía a una o ambas de dos razones: hay quienes firman evaluaciones sin haber leído los proyectos y/o hay quienes aceptan ser evaluadores sin tener la competencia para serlo. Afortunadamente, al año siguiente me encontré por casualidad con el actor del episodio, ahora cursando una maestría en Ciencias Sociales en otra universidad, en la que yo acostumbraba enseñar. Me contó que "tras la horrenda experiencia" sufrida el año anterior, en una semana de trabajo había reestructurado los objetivos de su investigación... y había cambiado de tutor de tesis. Es imposible saber si este es un caso de incompetencia o de irresponsabilidad en el ejercicio de la docencia.

Otra fue la situación que encontré en ocasión de ser yo evaluadora del proyecto de investigación de dos jóvenes que solicitaban un subsidio al CONICET. Esta solicitud estaba acompañada, como corresponde, por una carta de quien sería director del proyecto en caso de ser subsidiado, dando fe de su voluntad de serlo. Pero, en el espacio del formulario donde debía indicar el tiempo que le dedicaría semanalmente al proyecto, había escrito "___", lo que significa, "nada". Me pregunté en esa ocasión, sin poder responderme, si se trataba de un acto fallido de alguien que había aceptado el rol de director (a regañadientes y por compromiso), o era de verdad expresión de lo que planeaba hacer (o más bien, no hacer) pero que no se había atrevido a confesar a los jóvenes solicitantes. Porque hay quienes necesitan tener tres, cuatro o cinco becarios para satisfacer las exigencias (a veces perversas) de la institución a la que pertenecen —sea el CONICET o la secretaría de investigación de su universidad—, para cumplir con las exigencias de su categoría u obtener el plus salarial que recompensa a los docentes que hacen investigación (como en el caso del Programa de Incentivos), o el prestigio académico que les confiere el título de director de proyecto, con independencia de que efectivamente cumplan con la responsabilidad inherente al cargo.

Para terminar con las anécdotas, quiero mencionar una experiencia que es extraordinariamente frecuente y que también contribuye al fracaso en la formación de investigadores sociales. Se trata de las/os docentes que no devuelven sus comentarios y correcciones por escrito a quienes están formando, sean trabajos prácticos, evaluaciones o sucesivas versiones de sus propuestas de tesis y de sus informes de investigación. También la de quienes no corrigen ni la estructura de la argumentación, ni la ortografía, ni las normas de citado de las referencias bibliográficas, ni, desde ya, la diagramación, como si la elección de la gráfica y disposición de los títulos y subtítulos en la página, el diseño de cuadros y tablas, no transmitieran tanta información como lo hace el texto.¹⁰

10. Sobre la "alfabetización académica", recomiendo el libro de Carlino (2005).

ERRORES COMUNES EN LA FORMULACIÓN DE INVESTIGACIONES SOCIALES

Las dificultades en el camino de la formación de investigadores sociales son muchas. Ellas se reflejan, finalmente, en la calidad de la producción de conocimiento científico. De todas las etapas del proceso de investigación, una de las más cruciales (si no la más) porque "manda" sobre todo el resto, es la de la elaboración del/los objetivo/s, de aquello que se quiere conocer, o del recorte de la realidad que se quiere abordar. Por eso en lo que sigue me concentraré en los errores más comunes que he detectado en proyectos de investigación entre quienes se inician en, y quienes practican, el oficio de investigar. Sin pretensión de exhaustividad, a continuación enuncio los que he encontrado con mayor frecuencia a lo largo de décadas en el campo. Los he sistematizado¹¹ y los acompaño de ejemplos tomados *verbatim* de propuestas de trabajos presentados por alumnos y alumnas de diversos cursos de maestría y doctorado.¹²

1. Formulación de un objetivo tan amplio que no es susceptible de ser investigado durante la vida útil de un individuo

Se trata de un error tan común que no creo requiera ejemplos. Es muy frecuente en los inicios de la experiencia de investigación. Cuanto menor la experiencia, más difícil es aceptar que no se puede estudiar todo o que no se puede estudiar "el mundo y sus contornos", como acostumbro a decir en mis primeras clases. Hay que acotar. Y hay que hacerlo en función del tiempo, dinero, energía de que se dispone.¹³ También digo que la que uno planea no es la última investigación de la vida; que quienes tienen vocación de ser investigadores tendrán tiempo y ocasión de perseguir sus preocupaciones en investigaciones futuras. Walter Sosa Escudero subraya también este tema más adelante, en la sección "Decisiones estratégicas" de su capítulo.

11. En la primera y segunda edición eran diez los errores, en la tercera, once, en esta cuarta se mantiene el número pero ha desaparecido uno (error 10. "Discrepancia entre objetivos diacrónicos y diseños sincrónicos" no porque no lo sea sino porque corresponde al ámbito de la articulación entre objetivos y diseño más que solo al de los objetivos) y ha aparecido uno nuevo (error 11. "Formulación de un objetivo restringido a resolver un problema singular o a llevar a cabo una mera recolección de datos sin plantear el '¿para qué?' hacerlo"). Agradezco a Mercedes Di Virgilio haberme llamado la atención sobre este tipo de error.

12. Podría abundar en ejemplos de errores que se encuentran a raudales en artículos de publicaciones académicas que han pasado por el filtro del referato. No lo hago para conservar la buena convivencia en la comunidad de pares.

13. Cuanto menor es la experiencia en investigación (como en cualquier otra actividad), menor es la capacidad de evaluar cuánto tiempo demandan las actividades, por ejemplo, relevar una muestra, detectar fuentes de datos adecuadas, lograr los contactos necesarios o los permisos para ingresar a instituciones, acceder a archivos, analizar datos, etcétera.

A riesgo de contradecirme, daré un ejemplo. Como caso paradigmático ofrezco el de un estudio cuyo *objetivo general* es “describir el proceso de implementación de las políticas públicas llevadas adelante en la Argentina desde mediados de los ochenta –administración de Raúl Alfonsín– hasta el presente”. Aunque el *objetivo específico* se refiera a “describir el proceso de implementación de las políticas educativas llevadas a cabo desde el nivel central en la Argentina a partir de mediados de los ochenta hasta la actualidad”, el recorte sigue dejando un objetivo tan amplio que no es susceptible de ser investigado en toda la vida útil de un investigador, ni que hablar en ocasión de hacer una tesis.

El número de políticas educativas nacionales desarrolladas en las últimas tres décadas es enorme. Por otro lado, describir el proceso de implementación de todas ellas involucra la descripción de los dispositivos de gestión de los cursos de acción seguidos, el entramado de actores que participaron en su desarrollo, las relaciones intergubernamentales involucradas, etcétera. Aun cuando el *objetivo específico* recorta un sector de las políticas a indagar, continúa siendo excesivamente amplio puesto que parece incluir todos los niveles del sistema educativo, la formación de recursos humanos, las políticas de inclusión educativa, las políticas curriculares. Finalmente, si bien el objetivo está situado temporal y espacialmente, los sucesos ocurridos en esos años definieron un escenario excesivamente complejo para la implementación de políticas educativas.

2. Error de dejar a cargo de la realidad la especificación del objetivo que se habrá de investigar en ella

La frecuencia de este error se disputa el orden de mérito con el anterior. En este caso, el error reside en que quien conduce la investigación, en lugar de asumir la responsabilidad por definir la pregunta, espera que la realidad le diga cuál es. Pero es él/ella quien ha de formularla, quien tiene que interrogar la realidad y (hacer que) la realidad le responda.

Es el caso de quienes dicen, por ejemplo, que su *objetivo específico* es “indagar cuáles son los factores que inciden en el bajo rendimiento escolar”. Estos pueden ser muchos y de muy diversa naturaleza: características de los alumnos (psicológicas, fisiológicas, socioeconómicas, etcétera), de su contexto familiar o social (nivel de educación de los progenitores, valor que la familia concede a la educación, disponibilidad de medios para asegurar la asistencia de los niños a la escuela, etcétera), de la orientación pedagógica de la escuela, de la formación y/o de los prejuicios sociales del personal docente, de la gestión de la institución escolar, o de todos juntos. Para responder a la cuestión, el investigador tiene que jugar su partido teórico y “apostar” a algunos de esos factores, pero la apuesta tiene que existir y hacerse antes de llegar a interrogar la realidad porque, como digo incansablemente a mis alumnos, “la realidad es ciega, sorda y muda, a menos que se la interroge, y que se lo haga adecuadamente”.

3. Planteo de objetivos específicos no incluidos en el general, o que pertenecen a otra investigación

Un maestrando en Administración Pública planteó el siguiente *objetivo general*: describir qué es y cómo es una crisis en el contexto de una organización, definida desde la perspectiva del actor. Por otra parte, propuso como *objetivo específico* elaborar un modelo de toma de decisión específico para situaciones críticas.

De acuerdo con el *objetivo general*, se entiende que el autor tenía poco conocimiento acerca de cómo viven los actores las crisis en las organizaciones y que, en consecuencia, debería empezar por describir sus aspectos más relevantes, en qué condiciones surgen, cómo se manifiestan, a quiénes involucran, qué consecuencias producen en diversos aspectos de la vida organizacional, etcétera; además de describir cómo las viven actores con diversas características de edad, sexo, antigüedad en la organización, cargo o posición en la estructura jerárquica, etcétera.

En lugar de ello, el autor propuso un *objetivo específico* que focaliza, primero, en la elaboración de un “modelo”, para lo cual se presupone que ya dispone de una prolija descripción (que buscaba en el general); además se refiere a la “toma de decisiones” en situaciones de crisis, lo que poco tiene que ver con “qué es” y “cómo es” una crisis (que se planteaba en el general), además de que ahora omite “la perspectiva del actor” (que estaba presente en el general).

Otro estudiante de una maestría en Ciencias Políticas planteó como *objetivo general* un interesantísimo interrogante: indagar la existencia de diferentes formas de miedo político en la sociedad argentina actual. Propuso como *objetivo específico* describir y analizar el discurso oficial acerca de la participación política con relación a dos tipos de discurso: democrático y autoritario.

Si se examina el *objetivo general*, se descubre que lo esperable es que, tras una definición conceptual de “miedo político”, surgida de algunos de los enfoques teóricos que existen y que el autor conoce, el autor se proponga identificar si existen y, eventualmente, con qué frecuencia están presentes diversas formas de ese fenómeno así descrito en diversos sectores de la sociedad argentina actual. Porque seguramente la situación no será igual entre jóvenes que no vivieron el “proceso” (Triple A, Falcon verdes, sirenas, desapariciones, etcétera) y quienes sí lo vivieron, entre quienes participaron o participan en política y quienes no lo hicieron o no lo hacen, entre quienes vivieron de cerca o en carne propia experiencias de desaparición y/o torturas y quienes no lo hicieron. Pero, si se examina el *objetivo específico*, se advierte que desapareció nada menos que el fenómeno foco del estudio, el “miedo político”. Lo que queda de la “política” es la “participación política”; además de que hubo un desplazamiento desde los actores centrales, aquellos pasibles de sentir miedo político, a los mensajes emitidos por los organismos de gobierno de dos regímenes políticos diferentes –democrático y autoritario–. Seguramente, el autor deberá analizar los mensajes contenidos en discursos políticos pronunciados durante uno y otro régimen acerca de la participación política para indagar cuáles, o con qué frecuencia, o en qué circunstancia,

contienen amenazas que podrían inducir el sentimiento de miedo en la sociedad, pero esto no llevaría a "indagar la existencia de diversas formas de miedo político" porque para hacerlo debería indagar acerca de quiénes pueden experimentarlo.

4. *Falta de conciencia de que si no existen datos, o no están disponibles, o que si las instituciones que los producen no permiten el acceso para obtenerlos,¹⁴ es imposible llevar a cabo la investigación y que, por lo tanto, junto con el problema a investigar hay que pensar en examinar la realidad de los datos*

Investigar cómo y cuánto cambió el presupuesto ejecutado de las fuerzas armadas argentinas entre los períodos 1976-1983 y 1983-1996 con especificación de los rubros secretos es, sin duda, casi imposible, si no imposible.

Indagar la cantidad de niños dados en adopción en el total del país y las razones por las cuales las/os progenitores lo hacen es *lógicamente* posible pero *empíricamente* imposible ya que una parte importante (¿cuánto?, ¿las tres cuartas partes, la mitad, un cuarto?) del fenómeno queda oculto porque se lleva a cabo por vías ilegales. Solo se puede acceder a los datos (legales) que pasan por los juzgados de familia. Esto ocurre con todos los comportamientos que bordean, o que están dentro de, la ilegalidad (consumo de drogas, hechos criminales, prostitución, corrupción, "aprietes" ilegales, evasión impositiva, etcétera).

Estudiar los criterios (valores) que el sistema de educación argentino ha transmitido y transmite a los niños y niñas que pasan por las aulas de la escuela primaria durante el último siglo, a partir de los criterios de evaluación establecidos y puestos en práctica por la Comisión Evaluadora de Textos del Ministerio Nacional de Educación (*objetivo específico*) solo es posible para ciertos períodos históricos porque durante décadas esa Comisión desapareció. Más aún, es imposible conocer el universo de libros utilizados en las escuelas porque el Ministerio de Educación Nacional no guarda un registro de ellos.¹⁵

5. *Confusión entre producción de conocimiento sobre la realidad y elaboración de políticas y/o planes de acción para operar sobre ella, o entre objetivos de investigación y propósitos a largo plazo*

No se trata de que la investigación social no deba tener un propósito a largo plazo que suponga "mejorar", "modificar", "cambiar" las condiciones de vida de la población o las oportunidades que brinda la sociedad, o que suponga lograr una sociedad más "justa". Por supuesto, bienvenidos esos deseos. Pero se trata de no confundirlos con la producción de conocimiento válido sobre

14. Se trate de departamentos de estadística de organismos, empresas u otras instituciones poseedoras de registros de hospitales, cárceles, escuelas, oficinas o fábricas cuyo personal se quiera entrevistar o cuya organización se quiera observar.

15. Lo dicho es producto de mi propia experiencia tras haber trabajado sobre el tema (Wainerman, 1999).

algún sector o problema social. Así, proponer como *objetivo general* de una investigación contribuir al mejoramiento de las relaciones entre el ciudadano y el Poder Legislativo nacional es digno del mayor elogio pero, para lograrlo, se necesita *conocer*, por ejemplo, cuán insatisfactorias son esas relaciones, debido a qué causas, para quiénes, etcétera. Y estos son objetivos *de investigación* que llevan a *conocer*, a dar información fáctica para diseñar políticas o programas que reviertan la insatisfacción, en el supuesto de que esta exista.

Lo mismo ocurre en el caso de la propuesta de un maestrando en Administración Pública, médico, preocupado por la calidad de la atención de la salud pública, quien propuso como *objetivo general* elaborar un modelo de gestión para servicios de atención de la salud en municipios y, como *objetivos específicos*: 1) elaborar un modelo de gestión para servicios de salud que contemple relaciones horizontales (no jerárquicas) para la toma de decisiones y resolución de problemas, con inclusión de gestión participada como mecanismo de control social; 2) elaborar un modelo de relación entre las instituciones de salud y los usuarios que contemple el acceso, la recepción, la resolución de problemas, la autogestión y la producción de autonomía en el paciente, y 3) elaborar un modelo crítico de incorporación tecnológica de los servicios de salud.

La propuesta es sin duda valiosa para actuar sobre la realidad, pero no busca *producir* conocimiento sino *aplicar* conocimiento ya existente supuesto como válido —que las relaciones horizontales y participativas en la gestión son más útiles/conducentes/eficientes que las jerárquicas; que la autogestión en las relaciones entre usuarios y prestatarias de salud también lo es, etcétera.

Algo similar se puede decir de una propuesta cuyo *objetivo general* es contribuir al desarrollo de estrategias que permitan lograr una adecuada interacción entre estudiantes y docentes en entornos virtuales de aprendizaje. Se trata, sin lugar a dudas, de una propuesta de suma utilidad para optimizar la eficiencia de esos entornos. Pero, para lograrlo, se necesita conocimiento fáctico que posibilite diseñar estrategias que favorezcan el mejoramiento de la interacción entre docentes y alumnos en entornos virtuales, más allá de que quien diseñe las estrategias sea una persona diferente a la que ha producido el conocimiento.

6. *Confusión entre afirmaciones fácticas y afirmaciones valorativas*

No cabe duda de que en la selección de temas de investigación están presentes los valores de sus autores/as. Esto es lícito, y da origen a conocimiento válido si se cumple con los criterios y requisitos metodológicos de la investigación científica. Esto supone que se ha indagado la base empírica pertinente. Por muy loable que sea promover, en aras de asegurar la igualdad de oportunidades para todos, que en las familias en que ambos cónyuges trabajan y aportan al sostenimiento económico del hogar, los maridos deben compartir las tareas domésticas y del cuidado de los hijos con sus esposas, una cosa es expresar el valor y la otra proponerse como *objetivo* de investigación describir qué ocurre en los hechos en las familias de "doble proveedor".

El mismo error está presente en un proyecto de tesis de maestría cuyo *objetivo general* es “describir las prácticas de gestión participativa que favorecen que la gestión de las empresas cooperativas sea más democrática que la de las empresas de capital”. La maestranda atribuye cualidades (inmanentes) democratizantes a las prácticas participativas en el marco de la gestión empresarial cooperativa.

7. *Confusión entre hipótesis como “conjetura” a someter a prueba e hipótesis como “presupuesto” o “punto de partida” que orienta la investigación*

Es harto común que los estudiantes (y colegas) confundan el concepto de “presupuesto” teórico –supuesto, premisa o *a priori*– con el de “hipótesis”. El primero alude a un conocimiento que se supone verdadero, aunque se lo haga de manera provisoria, y desde el cual quien hace la investigación mira la realidad que estudia, como quien se sube a una atalaya para ver el mundo alrededor.¹⁶ El segundo es una conjetura acerca de cómo es la realidad, y cuya verdad o falsedad no se presume, es decir, que demanda ser sometida a prueba empírica.

Por ejemplo, en la primera versión de una investigación psicológica, la autora decía que su estudio procuraría “dilucidar la siguiente hipótesis: el estudio de la terapia familiar y de la mediación familiar hacen importantes contribuciones a la resolución de conflictos en familias con hijos adolescentes”. Este es claramente un presupuesto de la autora que, como tal, ella asumía como verdadero, quizá sin saberlo. Es decir, no era una conjetura cuya verdad o falsedad la autora hubiera querido someter a prueba. Ella no tenía duda alguna acerca de que ambas técnicas, venidas la una de la psicología clínica y la otra del campo del derecho de familia, contribuyen a reducir los conflictos. Su objetivo verdadero era llevar a cabo un estudio bibliográfico, es decir, sobre documentos secundarios, para investigar las semejanzas y diferencias entre ambos abordajes (a lo largo de los tipos de procesos, de objetivos y de indicaciones para los que se los ha utilizado o se propone que se los utilice) con vistas a identificar los aportes específicos de uno y otro, es decir, para qué tipos de conflicto es más eficiente el uno y el otro. Este objetivo implica una *descripción* de ambos abordajes a lo largo de tres líneas de análisis, y no una *prueba de hipótesis*.

Otro ejemplo. En una investigación sobre la “disposición al cambio” (definida como disposición actitudinal a incorporar innovaciones tecnológicas) de dirigentes de empresas argentinas de cinco ramas de actividad industrial, que llevamos a cabo con Ruth Sautu a comienzos de los setenta, dos de los *objetivos* que nos planteamos fueron: “medir (describir) el grado y frecuencia de la disposición al cambio de los (103) empresarios; y explicar las diferencias en esa disposición actitudinal entre los empresarios de las empresas más grandes de cinco ramas de actividad” (Sautu y Wainerman, 1971). Nos preguntamos si en las ramas con ma-

16. Véase nota 13, capítulo 3 de Ruth Sautu en esta misma obra.

yor frecuencia de dirigentes con alto grado de disposición al cambio serían más los dirigentes más jóvenes que los más viejos; si serían más frecuentes los de origen sajón que latino; si serían más los dirigentes con altos que con bajos niveles de educación, etcétera. Elegimos las variables (edad, origen nacional, nivel de educación, etcétera) porque hay investigaciones que avalan que “a menor edad, mayor apertura al cambio”; que “entre los sajones es más frecuente el ‘espíritu empresarial’ que entre los latinos”; que “a mayor nivel de educación, mayor apertura al cambio”. Cuando elegimos las variables para explicar la disposición al cambio *no* estábamos sometiendo a prueba la *hipótesis* de que “a menor edad, mayor disposición al cambio” y así siguiendo. Hicimos uso de *presupuestos*, “compramos” conocimiento disponible; lo usamos para seleccionar las variables y “explicar” por qué encontramos que en ciertas ramas industriales (electrónica y plástico) eran más frecuentes los dirigentes más dispuestos al cambio y por qué en otras ramas (hilanderías de lana y de algodón) eran más los más reticentes.

8. *Divorcio esquizofrénico entre el marco teórico, generalmente una teoría totalizadora, de gran complejidad y abstracción, y el diseño metodológico*

Este error es harto común, y lo es entre quienes tienen mayor “sensibilidad” por la teoría y/o por la ideología. José Carlos Chiaramonte, investigador de la historia, originalmente formado en la filosofía y hondamente preocupado por la relación entre teoría e investigación empírica, alude al tema desde su propia experiencia. Relata cómo

decidido a hacer una investigación [descubrí] la necesidad de abandonar momentáneamente al menos, la pretensión de continuar trabajando intensamente en problemas teóricos, para ceñirme a un campo concreto de investigación. [descubrí que] tenía que abandonar mi pretensión de competir con don Carlos Marx, de reformular la gran teoría [...] entendí que tenía que hacer una cosa mucho más modesta, que era ceñirme a un campo pequeño de investigación y poner a prueba ahí realmente mi capacidad y las teorías que manejaba (Chiaramonte, 1995: 98).

Desde esa experiencia personal, relata que le resultaba

patético ver a chicos, jóvenes, y también colegas, proyectar investigaciones con marcos teóricos terriblemente desarrollados y estar frenados ahí sin saber qué hacer, porque todos esos grandes marcos teóricos no ayudaban a los problemas concretos que había que afrontar en la investigación. [...] Uno no puede, por ejemplo, si está haciendo una investigación sobre una hacienda o un obraje [...] preguntar por el capitalismo porque el capitalismo es un sistema global que no se puede discernir en el ámbito de una unidad de producción. Y esta gente se empeñaba en hacer las preguntas que no debía hacerle a sus datos provenientes de una pequeña investigación (Chiaramonte, 1995: 104-105).

Desde mi experiencia de tutora de tesis viene a cuento recordar una investigación sociológica –tesis de maestría en sociología– cuyo *objetivo general* invo-

lucraba el estudio de los trabajadores del sector informal del Gran Buenos Aires y de su caracterización en términos de sexo, edad, nivel de educación, origen migratorio, etcétera. El autor, tras un prolijo análisis de los diversos significados que se le han atribuido al concepto de "sector informal" y de un cuidadoso examen de los diversos enfoques vigentes en la literatura —el estructuralista, el que pone énfasis en la globalización de la economía y el de raíz neoliberal—, terminaba proponiendo utilizar como indicador empírico, es decir, como traducción operacional de informalidad, solo el tamaño del establecimiento en términos del personal ocupado. Así, definía a los trabajadores (y no es el único autor que lo hace) como formales o informales según trabajasen en establecimientos de más o menos cinco personas ocupadas. Este criterio es el resultado de una observación empírica, que no se deriva, ni capta la riqueza, de los enfoques teóricos.

En otra propuesta de tesis de maestría, el *objetivo general* recortaba el estudio del "proceso de profesionalización del rol gerencial en la hotelería en la Argentina en el período comprendido entre 1988 (año del surgimiento de las primeras escuelas en el país) y el presente". Tras un exhaustivo análisis de los diversos enfoques teóricos disponibles para el abordaje de los procesos de profesionalización, el autor adoptó el de Bourdieu (y sus conceptos de "habitus", "campo profesional", etcétera.). Pero en los *objetivos específicos* no lo recuperaba. Proponía indagar: 1) las demandas del mercado empresarial hotelero para puestos gerenciales; 2) las características de la oferta académica de nivel terciario y universitario en administración hotelera; y 3) su vinculación entre ambas —demanda y oferta—, sin mención alguna a los conceptos de Bourdieu.

9. Planteo de un objetivo de corte explicativo antes de haber alcanzado una descripción del fenómeno en investigación

Una maestranda en Psicología propuso como *objetivo general* de su tesis "indagar las expectativas de adolescentes de ambos sexos acerca de los efectos positivos o negativos del uso y abuso del alcohol".

Tal objetivo supone que se desconocen esas expectativas y que, por lo tanto, es necesario comenzar por realizar una *descripción* de la prevalencia de las evaluaciones positivas y negativas respecto de una conducta, indagar el contenido de esas evaluaciones de uno y otro signo, su distribución entre jóvenes de uno y otro sexo, eventualmente de diferente nivel de educación, clase social, experiencia previa con el alcohol —propia o de familiares y/o amigos—, etcétera. Sin embargo, los *objetivos específicos* plantean una *explicación*. En efecto, la autora propuso: 1) establecer el grado y tipo de asociación existente entre estrato social y expectativas positivas o negativas acerca del uso y abuso del alcohol; 2) establecer el grado y tipo de relación existente entre expectativas positivas y negativas acerca del uso y abuso del alcohol y modos de inicio de la ingesta; y 3) analizar la existencia de posibles relaciones entre los modos de inicio de la ingesta y expectativas acerca del uso y abuso del alcohol, en diversos estratos sociales.

Además de proponerse saltar a explicar sin antes pasar por la necesaria descripción, el caso puede verse como ejemplo de objetivos específicos no contenidos en el general, y de confusión entre "objetivo específico" y "paso" a recorrer (véase error tipo 10, más adelante).

Enfrentamos la misma situación ante una propuesta de una maestranda en Ciencias de la Educación que propuso una tesis cuyo *objetivo general* era "conocer las condiciones de trabajo de los docentes de las instituciones educativas de la provincia de Buenos Aires" y su *objetivo específico*, "indagar cómo las condiciones de trabajo en las instituciones educativas del nivel inicial de la ciudad de Tandil, públicas y privadas, influyen en la tarea pedagógica". Otra vez, se trata de un salto al vacío por sobre la descripción a la explicación. Sin haber tenido conocimiento acerca de cuáles son las "condiciones de trabajo" (más y menos frecuentes, en qué escuelas, etcétera), carece de sentido preguntarse de qué manera esas condiciones influyen sobre la tarea del personal docente.

10. Confusión entre objetivo específico y "paso" a recorrer en el desarrollo de la investigación

Este error es tan frecuente que me resulta difícil elegir un solo ejemplo. En una investigación cuyo *objetivo general* era "estudiar el proceso de desvinculación del personal de la Empresa Telefónica de la Argentina a través del mecanismo Acta Acuerdo durante el período comprendido entre mayo de 1992 y mayo de 1994", la autora propuso como uno de sus *objetivos específicos* "analizar los términos legales del Acta firmada entre ambas partes". Este análisis es un paso indispensable para conocer algo, pero no es *el algo* que se busca conocer.

Otra maestranda propuso una investigación cuyo *objetivo general* era "dar evidencias en favor del modelo de análisis de dos autores argentinos acerca de la relación entre Estado y políticas estatales mediante el estudio de los efectos de la legislación inmigratoria vigente desde fines del siglo XIX hasta 1996 sobre los organismos de la administración pública encargados de implementarla". Para ello propuso como uno de sus *objetivos específicos* "identificar la legislación vinculada a la temática de la inmigración". Parece evidente (pero no lo fue para la alumna) que tal objetivo es un paso para identificar una fuente de datos, no el aspecto o fenómeno de la realidad que quería conocer. Otra cuestión sería si el objetivo general hubiera sido rastrear e inventariar la legislación sobre inmigración vigente en la Argentina desde fines del siglo pasado, suponiendo que no estuviera fácilmente disponible, lo que no es el caso.

No es que quiera decir que cumplir un "paso" es de poca monta. En muchos casos es una tarea que demanda gran esfuerzo de tiempo, energía y dinero, sobre todo en países como el nuestro, con escasa conciencia de la importancia de registrar la historia y de guardar evidencias para poder examinarla y examinarse, por lo que los repositorios de información son muy escasos. Esto lleva a que a menudo identificar y recopilar las fuentes de datos insuma tanto tiempo y energía como la investigación misma sobre esas fuentes de datos. Pero esto

no debe confundirnos. Si mi *objetivo general* es indagar el grado de confianza que profesa la población de la ciudad de Mar del Plata a las instituciones de su ciudad, detectar cuáles son las instituciones más representativas de Mar del Plata es un "paso" primero e ineludible, pero no es un *objetivo específico*.

Tampoco lo es "reconstruir la serie de programas y planes de estudio vigentes desde 1884 (año de la sanción de la Ley de Educación 1420) hasta 1896" si el *objetivo general* es "estudiar la constitución del currículum en el campo de la educación argentina mediante la indagación de las tendencias, regularidades y discontinuidades en la clasificación de los saberes de los programas y planes de estudio nacionales para la educación primaria argentina". La reconstrucción de la serie de programas y planes es un "paso" necesario para llevar a cabo la investigación, es la base de datos. Aunque construirla pueda demandar mucho tiempo, energía y paciencia, no produce conocimiento sobre ella sino que proporciona la base, la materia, para hacer posible el estudio de la constitución del currículum.

11. Formulación de un objetivo restringido a resolver un problema singular o a llevar a cabo una mera recolección de datos sin plantear el "para qué" hacerlo.

Haciéndome eco de lo que dice Ruth Sautu en el capítulo 3 más adelante, "la razón de ser de la investigación científica es producir conocimiento válido, generalizable a la clase de situaciones y procesos [de modo que] las conclusiones trascienden los casos específicos tratados y, en mayor o menor grado, contribuyen con el nuevo conocimiento en el área de la respectiva teoría", concluyo que una pregunta sobre un caso puntual, no incluida en una problemática teórica, si bien puede resolver ese caso, no aporta conocimiento científico útil para otros casos o fenómenos similares. Esto es típico de la investigación aplicada a la resolución de problemas, que si bien puede ser llevada a cabo respetando los principios y técnicas de la investigación científica, no aporta a la acumulación del conocimiento.

Tal es el caso de un estudiante de una maestría en Educación que se propuso como *objetivo general* "describir el desarrollo del proceso de crisis institucional generado en una escuela media universitaria de la Ciudad de Buenos Aires a partir de los reclamos de democratización de su estructura de gobierno". Tiene derecho a hacerlo para dar respuesta a un problema puntual, pero, al hacerlo, no está aportando conocimiento pertinente acerca de la "cultura institucional escolar", o de otros fenómenos de la micropolítica escolar. Para hacerlo tendría que empezar por plantearse estos problemas conceptuales y, eventualmente, someter a prueba o ilustrar sus conclusiones con un caso de una escuela particular. Pero entonces esa escuela se convierte en un caso de un problema teórico más general.

Lo mismo ocurre cuando la propuesta es, por ejemplo, "indagar cuántos minutos de clase se dedicaron y se dedican a distintas (y a cuáles) disciplinas del currículum -Lengua, Historia, Matemáticas, Música, etcétera- en las escuelas primarias de la ciudad de Buenos Aires desde 1990 hasta hoy", sin

explicitar "para qué". Si la pregunta no está enmarcada en cómo cambió el currículum de las escuelas de nivel primario a lo largo del último siglo con intención, por ejemplo, de indagar en qué medida esos cambios responden a transformaciones de la sociedad, la recolección de datos no pasa de ser un inventario que, aunque prolijo, no dice nada acerca, por ejemplo, de la relación escuela-trabajo, o escuela-sociedad. Lo mismo vale para quien se propone "sistematizar y analizar la cobertura, eficiencia interna e índices de riesgo pedagógico de la EGB3¹⁷ en la Provincia de Buenos Aires (1996-1998), considerando particularmente los partidos de Lomas de Zamora y de La Matanza".

Como dice Ruth Sautu en el capítulo 3, "los datos sin teoría, cualquiera sea la manera como fueron recogidos, no tienen interés académico. Un volumen de estadísticas, el relato de un suceso o la historia de un caso al estilo periodístico no constituyen una investigación científica".

LO QUE ENSEÑAN LOS ERRORES MÁS FRECUENTES Y RECOMENDACIONES PARA SUPERARLOS

¿Cuál es la moraleja de estos años de experiencia?

1. Se aprende a investigar investigando. Los cursos de metodología y de técnicas de la investigación, aunque indispensables para iniciarse en la lógica de la investigación, no bastan para adquirir la experiencia de su práctica. Esta, como la del escultor que da forma a su obra golpeando con el escopleo y el martillo el bloque de piedra, enfrentando una veta y decidiendo qué camino seguir, se hace investigando.¹⁸

2. Se aprende a investigar al lado de un "maestro", a la manera del aprendiz de oficio. La investigación tiene mucho de lógica, algo de técnica y mucho de creatividad. Las dos primeras son transmisibles; a la creación, en cambio, solo se la puede mostrar en el hacer.

3. No se puede enseñar investigación y teoría separadamente. No debe aspirarse a formar metodólogos sino científicos sociales que manejen la teoría y que conozcan las reglas de procedimiento para producirla.

17. Educación General Básica, 3º ciclo.

18. Bourdieu *et al.* (1994: 102-103) se refieren al tema de los investigadores ya formados que caen en un ejercicio burocrático del oficio, y aluden a ellos como "los generales de la investigación [que] tienden a dejar en los soldados el grueso de la batalla, es decir el contacto con los hechos (y entre otras cosas, con los encuestados) para reservarse las grandes decisiones estratégicas, tales como la elección de muestras, la redacción del cuestionario o del informe [contribuyendo con esta actitud] en favor de la dicotomía entre el empirismo ciego y la teoría sin control, la magia formalista y el ritual de los actos subalternos de la encuesta".

4. La formación de investigadores es lenta, como lo es la realización de investigación dirigida a producir conocimiento. Un proyecto de investigación tiene una duración mínima de un año y, en promedio, dos. No se debe pretender formar investigadores de hoy para mañana. Hay que recordar la experiencia de Germani.¹⁹

Lo dicho impone responsabilidades a las instituciones, a los docentes y a los alumnos.

Las *instituciones* tienen que:

1. Crear institutos y centros de investigación y promover seminarios de presentación y discusión de los resultados de los estudios que sus miembros llevan a cabo.
2. Requerir de sus docentes que produzcan investigación y que incluyan a sus alumnos en su realización.
3. Formar bibliotecas y proveer acceso a bases de datos actualizadas, teniendo conciencia de que sin ellas no hay posibilidades de llevar a cabo investigación de buen nivel.
4. Proveer de tiempo a los docentes investigadores para investigar, lo que significa tener cargos de tiempo completo y no recargar ese tiempo solo con docencia.
5. Destinar parte de su presupuesto a becas y subsidios de investigación.
6. Crear un clima en el que prevalezca la excelencia académica y el pluralismo de orientaciones teóricas por sobre las rencillas de poder y el imperialismo teórico o el terrorismo ideológico.

19. Vale la pena comparar con la formación de investigadores en física, disciplina cuyo campo de estudio no es de mayor complejidad que la realidad social. En ocasión de la presentación de la primera edición de *La trastienda de la investigación*, en 1997, Ernesto Martínez, físico del Instituto Balseiro (San Carlos de Bariloche) con una extensa experiencia en la formación de investigadores, nos regaló el siguiente relato: "En mi Instituto (que representa un caso típico), el estudiante ingresa a un grupo de investigación después de unos nueve semestres de cursos generales [se refiere a la licenciatura]. [...] Después de esta educación común, el estudiante pasa tres semestres llevando adelante una investigación original. Original hasta cierto punto: la idea es casi seguramente de su tutor, a quien ve diariamente, y la ejecución se apoya muchísimo en los estudiantes más viejos. Luego de tres semestres, la mayoría de los licenciados siguen con un doctorado, y empieza su labor docente [...]. Esto representa otros tres a cuatro años de investigación, bajo supervisión estricta, en un grupo. En principio se supone que el [programa de] doctorado capacita para la investigación independiente; en la práctica no es así. En general, el nuevo doctor hace un par de años de posdoctorado, siempre en una universidad distinta, y generalmente en un país distinto. Ahí tiene un poco más de autonomía, pero todavía los proyectos no son suyos [...]. Así pues, un físico hace investigación supervisada durante al menos seis años y medio antes de que se lo considere formado" (Martínez, 1999, versión desgrabada de su presentación oral).

7. Diseñar y desarrollar programas de formación de grado y posgrado en los que se impulse a los docentes a enseñar los contenidos teóricos de modo conjunto con la metodología para producirlos.

8. Establecer relaciones con centros de investigación de dentro y fuera del país donde los candidatos a investigadores puedan integrarse bajo la guía de directores o tutores que tengan vocación docente y la ejerzan plenamente.

Los *docentes* tienen que:

1. Hacer investigación, si son docentes investigadores y se presentan como tales.
2. Incorporar alumnos a sus proyectos de investigación.
3. Dedicar tiempo y energía a la dirección de becarios y tesistas, y formarlos en la lógica de la investigación. No utilizarlos solo como "mano de obra" para sus propios proyectos (quienes los tienen), ni para hacer figurar en sus informes de actividades que dirigen becarios.
4. Transmitir a los investigadores en formación:

La ética de la investigación científica (que demanda el control y la duda permanente, a lo Sherlock Holmes).

El entrenamiento en el razonamiento lógico.

El entrenamiento en la redacción de informes (incluyendo estructura de secciones y subsecciones, normas de citado de textos y de referencias bibliográficas, de reconocimiento de créditos académicos, de organización de tablas, cuadros y gráficos, etcétera).

La importancia y la necesidad de publicar los resultados de la investigación, y sugerirles dónde hacerlo.

Los aspectos "profesionales" de la labor de investigador, entre los que se cuentan: elaborar solicitudes de subsidios, de presupuestos y cronogramas de proyectos, construir el currículum, solicitar cartas de recomendación, conocer los roles de ponente, moderador, comentarista y relator (y el ajuste al tiempo estipulado) en las reuniones científicas, conocer las diferencias entre informe, ponencia y artículo, las normas éticas en el mundo académico, etcétera.

Los *futuros investigadores* tienen que:

1. Saber que la investigación es una forma de vida, además de un medio de vida. Esto significa que no se hace con horario de oficina sino en todo momento; se cuele por los intersticios de la vida cotidiana.²⁰

20. Mills (1961: 206) *dixit*: "El trabajo intelectual es la elección de un tipo de vida tanto como de una carrera" y "los pensadores más admirables de la comunidad escolar [...] no separan su trabajo de sus ideas. Parecen tomar ambas cosas demasiado en serio para

2. Tener tolerancia a, si no vocación por, la incertidumbre económica.
3. Aprender idiomas, especialmente inglés y francés.
4. Saber que serán examinados eternamente, sea como solicitantes de becas y subsidios, como postulantes a ingresar a programas e instituciones de formación, como ponentes en seminarios, jornadas y congresos, como candidatas a concursos de cátedras, como directores de tesis, como autores de artículos publicados por los referees primero y por lectores después, etcétera.
5. Cultivar la humildad, la minuciosidad en el control de la calidad del dato y de la interpretación, la tolerancia a la frustración, la capacidad de integrar equipos de trabajo.

La humildad de los grandes es buena para reflexionar. Me permito transcribir uno de los ejemplos más maravillosos al respecto. Jorge Luis Borges alguna vez le confió a Héctor Yánover²¹ sus sentimientos en ocasión de dar a conocer su obra:

Sabe que cada vez que publico un poema en *La Nación* pienso: "Ahora sí que se van a dar cuenta de que soy un chanta".²² Pero a la mañana siguiente hay alguien que llama cerca del mediodía y dice: "Muy bueno, Georgie"; después alguien me llama entre las tres y las cuatro y también dice: "Muy bueno, Georgie", y ya anocheciendo, llama Adolfo²³ y me dice: "Muy bueno, Georgie". Entonces yo pienso: "¡Qué suerte, esta vez tampoco se han dado cuenta!" (Yánover, 1996).

Y ahora, se levanta el telón. Invito a los espectadores a espiar tras las bambalinas el trabajo de preparación de las y los actores de esta obra, con su autorización.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alford, R. R. (1998): *The Craft of Inquiry*, Oxford, Nueva York, Oxford University Press.
- Becher, T. (1989): *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*, Madrid, Gedisa.
- Blanco, A. (2003): "Los proyectos editoriales de Gino Germani y los orígenes intelectuales de la Sociología, en *Desarrollo Económico*, vol. 43, n° 169.
- Bourdieu, P., Chamboredon, J. C. y Passeron, J. C. (1994): *El oficio del sociólogo*, México, Siglo Veintiuno.

permitir tal disociación".

21. *La Nación*, 14 de junio de 1996. Héctor Yánover fue un lector insaciable, librero de alma, editor, director de la Biblioteca Nacional argentina, y muchas otras cosas más.

22. "Chanta", en lunfardo, un mistificador, alguien que aparenta ser lo que no es.

23. Adolfo Bioy Casares, su gran amigo y escritor, con quien firmaron varias obras conjuntas.

- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (1992): *Réponses pour une anthropologie réflexive*, Paris, Seuil.
- Carlino, P. (2005): *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Carullo, J. C. y Vacarezza, P. (1997): "El incentivo a la investigación universitaria como instrumento de promoción y gestión de la I+D", en *Redes*, vol. 4, n° 10.
- Chiaromonte, J. C. (1995): "El oficio de investigador en la historia: una experiencia personal", en Schuster, F., Giarraca, N., Aparicio, S., Chiaromonte, J. C. y Sarlo, B., *El oficio del investigador*, Buenos Aires, Instituto de Investigación en Ciencias de la Educación (UBA), Homo Sapiens Editores.
- Clark, B. R. (1995): *Places of inquiry. Research and advance education in modern universities*, Berkeley, University of California Press.
- Comte, A. (1926): *Cours de philosophie positive*, Paris, Garnier.
- Delamont, S. y P. Atkinson (2001): "Doctoring uncertainty: Mastering craft knowledge", en *Social Studies of Science*, vol. 31, n° 1.
- Ehrenberg, R. G., Zuckerman, H., Groen J. A. y Brucker, Sh. M. (2010): *Educating Scholars. Doctoral Education in the Humanities*, Princeton, Nueva Jersey, Princeton University Press.
- Garrahan, P. (1996): "Ética e investigación científica", en *Ciencia Hoy*, vol. 6, n° 33.
- Hernández Sampieri, R. F., Collado, C. F. y Baptista Lucio, P. (1992): *Metodología de la investigación social*, México, Limusa-Grupo Noriega Editores.
- Martínez, E. (1999): "La trastienda de la investigación. La investigación científica: aspectos ocultos detrás de la actividad y del nombre", inédito.
- Miller, M. V. y Gilmore, S. (1965): *Revolution at Berkeley*, Nueva York, Dell Publishing Co.
- Mills, W. C. [1961, primera edición en español] (1994): *La imaginación sociológica*, México D. F., Fondo de Cultura Económica.
- Quivy, R. y Van Campenhoudt, L. (1992): *Manual de investigación en ciencias sociales*, México D. F., Limusa-Grupo Noriega Editores.
- Sautu, R. y Wainerman, C. (1971): *El empresario y la innovación*, Buenos Aires, Editorial del Instituto Torcuato Di Tella.
- Schuster, F., Giarraca, N., Aparicio, S., Chiaromonte, J. C. y Sarlo, B. (1995): *El oficio del investigador*, Buenos Aires, Instituto de Investigación en Ciencias de la Educación (UBA), Homo Sapiens Editores.
- Wainerman, C. (1999): *¿Mamá amasa la masa? Cien años en los libros de lectura de la escuela primaria*, Buenos Aires, Editorial de Belgrano.
- Wainerman, C. y Di Virgilio, M. (comps.) (2010): *El quehacer de la investigación en educación*, Buenos Aires, Manantial-UdeSA.