
CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN: ACERCA DE LA FORMACIÓN DE INVESTIGADORES EN CIENCIAS SOCIALES

Catalina Wainerman

En los últimos años estamos asistiendo a una reorientación de la enseñanza superior en la Argentina por varias vías: la promoción de la estructura departamental avanzando sobre la tradicional organización por facultades y carreras; la promoción de licenciaturas más breves junto a la creación de niveles de postgrado: el mejoramiento del nivel del personal docente vía los estudios de postgrado: y, por sobre todo, la promoción de la investigación. Evaluación de la calidad de las universidades, acreditación de programas de postgrado, proliferación de maestrías y doctorados, desarrollo de talleres de investigación y de elaboración de propuestas de tesis, jornadas y ferias dedicadas a la exposición de la tarea de investigación de equipos, departamentos y carreras, premios, incentivos, concursos y (pocos e insuficientes) subsidios y becas para la iniciación y el perfeccionamiento de investigadores en formación están a la orden del día.

En medio de este clima, un halo fantasmal envuelve a instituciones, administradores y docentes. Se “hace como que” se comparte la valoración de la investigación, se hace como que se sabe hacer investigación, se hace como que se sabe evaluar los proyectos y los informes de investigación, pero no aparece una preocupación auténtica por cómo reciclar al personal docente con diez o quince años de experiencia en la transmisión de conocimientos pero no en su producción, por cómo incorporar a la tarea docente la formación de los alumnos en investigación cuando aún no existen suficientes docentes-investigadores, o por cómo entrenar a los estudiantes para elaborar proyectos de investigación, para presentarlos en concursos de becas y subsidios, para diseñar cronogramas de tareas o presupuestos de gastos. Se hace “como si” fueran cuestiones que debieran saberse o conocerse desde siempre, por algún acto de magia o porque es un conocimiento intuitivo, que no requiere ser aprendido sino sólo puesto en práctica cuando es necesario.

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 por la experiencia de mi propia formación, la 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.

El “modelo Germani” de formación de investigadores sociales

Germani, economista italiano llegado a la Argentina en 1934 huyendo del fascismo, creó la carrera de sociología en 1957, en el ámbito de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, donde él mismo había cursado filosofía. Lo hizo en la tradición de la preocupación por la producción del 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.

Llevar a cabo el proyecto era difícil entonces, cuando no había científicos sociales con entrenamiento formal. Germani, que sí lo tenía, adquirido en la Universidad de Roma, recurrió a un conjunto de profesores de alto nivel de excelencia en las ramas de la 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 español, el material bibliográfico en este idioma era escaso. Como la mayor parte del conocimiento disponible entonces había sido producido en inglés, en primer lugar, y en francés, en segundo, 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 que se duplicaban a mimeógrafo y que entre fines de los '60 y comienzos de los '70 alcanzaron el extraordinario número de más de siete centenas. Al mismo tiempo, creó el Instituto de Investigaciones, que incluía una pequeña sala de cómputos donde se alojaba 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 tomadora 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 1958, 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*, y todo libro importante publicado hasta 1965.

Conciente de que con un personal docente prácticamente autodidacta la licenciatura era el techo máximo que podía alcanzar la formación de los estudiantes, conciente de la insuficiencia de ese techo, Germani trajo científicos sociales de los Estados Unidos, de Brasil, de Italia, de Francia, y de alguno que otro país donde ya existía formación y producción sociológica. Así vinieron Rose K. Goldsen, Kalman Silvert, Irving Horowitz, Paul Baran, Aaron Cicourel, Leslie Kish, Nathan Keyfitz, Bernard Rosenberg, David Nasatir, Peter Heintz, Fernando Enrique Cardoso, Enzo Falletto, Luis Costa Pinto, Alain Touraine, Johan Galtung, Joseph Dumazedier, Albert Meister, Alessandro Pizzorno, S. N. Eisenstadt, entre los que recuerdo. Todos ellos venían a dictar cursos y seminarios por periodos breves. Como eso no alcanzaba para adquirir un entrenamiento formal de postgrado, Germani desarrolló una nutrida trama de relaciones con universidades de Estados Unidos, Inglaterra y Francia y gestionó becas para estudios de postgrado ante el CONICET, la OEA, la Fundación Ford. Así, una tanda de veinte o treinta de los primeros licenciados de la carrera y de docentes salimos a hacer 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 el diseño de 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 en 1966 la universidad 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 por algunos años, la investigación social en Buenos Aires, como en Brasil, México, Colombia, Uruguay o Chile circuló por centros e institutos de investigación fuera de la universidad.

A pesar del alto nivel de la carrera de sociología, no fue allí donde me convertí en investigadora. Esto recién se produjo cuando trabajé en mi tesis de maestría en los Estados Unidos, en la Universidad de Cornell, como parte de mi trabajo de formación de postgrado 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. 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 a “mayo del '68” francés.¹ En 1964-65 las universidades norteamericanas, 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”.² 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 postgrado. Esto me hacía sentir mal, incapaz de encontrar “el tema”. Creyendo que debía tener uno, y desde el mismo comienzo 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. Nadie me había dicho que es lícito, más aún esperable, que un/a joven estudiante graduado/a no tenga un terna de investigación, como si lo tiene, y más de uno, un investigador con años de experiencia, que ha logrado identificar una serie de problemas para cuyo abordaje no se basta solo y requiere la

¹ 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 iniciaran 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 Gaulle su conductor, al punta de hacerle perder el referendun que convocó en 1969 y llevándolo a renunciar y a retirarse de la política definitivamente.

² En los '60 se produjo una explosión de la matrícula universitaria en Estados Unidos, que la llevó casi a duplicarse entre el inicio y el final de la década. Esto obedeció no sólo a razones demográficas (*el baby boom* de la Segunda Postguerra), sino también a razones culturales. Simultáneamente se redefinió el rol de los docentes para incluir muchas más tareas de las que se 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 al entrenamiento y guía del trabajo 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).

colaboración de discípulos. Así ocurre en las ciencias con más años de tradición como es el caso de la física, la química o la biología. Tampoco nadie me había dicho que la tesis de master debe ser (sólo) la oportunidad para iniciarse en el oficio de investigador, antes que la (paralizante) ocasión para hacer la gran contribución al conocimiento, lo que sí ha de plantearse en relación a la tesis de doctorado.

Yo tuve la suerte de encontrarme con alguien que era una docente de alma, 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 del entrenamiento. 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 manejarme en una biblioteca, a controlar la validez de los datos, a procesarlos, a analizarlos, a interpretarlos, es decir, a arrancarles el sentido, y a escribir un informe de investigación en que debí diseñar cuadros, ordenar citas, estructurar capítulos y secciones, reconocer créditos a los autores cuyas ideas adoptaba, 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 la ardua tarea de investigar.

De esa experiencia surgió mi tesis de maestría y también mi primera publicación, un artículo que resumía parte de mi tesis, con el que aprendí a armar un artículo para una publicación periódica especializada, y tuve mi primer contacto con la institución del *referato*.³

Cuando regresé al país, en 1967, decidí que la mejor contribución que podía hacer en la Argentina, 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. Desde entonces, y por casi treinta años, he seguido haciéndolo en el nivel de postgrado entre graduados del país y de varios otros países de América Latina en sociología, ciencias políticas, antropología, psicología, educación, historia, geografía, administración pública, derecho. Durante muchos años enseñé cursos de metodología de la investigación; luego, en años más recientes y hasta ahora, me he dedicado a la formación de investigadores vía la conducción de talleres de tesis en los que la tarea consiste en diseñar las propuestas de investigación de las tesis de maestría y doctorado. 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 manifestando en los textos introductorios más recientes de la disciplina donde, en lugar de los consabidos capítulos 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 investigaciones?”, “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” (Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio: 1991), 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 la investigación.

El fracaso de la formación de investigadores sociales

Veza tras veza y año tras año, salvo excepciones, mi evaluación del trabajo de los alumnos me ha llevado a la misma conclusión: los graduados de 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 en ciencias sociales de universidades públicas y privadas de Buenos Aires, Mar del Plata. Tandil, Rosario, Neuquén, Córdoba. San Juan, Posadas, Trelew. Se trata de graduados que han tomado entre uno y cuatro o cinco cursos de metodología, de técnicas, de estadística, de epistemología y de lógica. Mi conclusión se basa, además, en las decenas de proyectos de investigación y de tesis que he evaluado para el CONICET para universidades nacionales 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 varios países vecinos.

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

³ La evaluación de artículos sometidos al comité editorial de una revista para su publicación.

investigación dirigido por el “maestro/a”. Esto es así, porque hay “algo” no codificable, difícil de transmitir del oficio de investigador.

En este punto, coincido con colegas de la talla de Mills, en la tradición norteamericana, o de Bourdieu y Wacquant, en la francesa. El primero, en ocasión de exponer sus ideas sobre la formación del investigador social, afirmaba que “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. 1961, pág. 17). Los segundos, a su vez, opinan que “Sin duda no hay otra manera de adquirir los principios fundamentales de una práctica –la practica 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*.” Y que “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 de actuar son menos explícitos, menos codificados” (Bourdieu y Wacquant, 1992, págs. 4-5). También hay coincidencias fuera de las ciencias sociales. Patricio Garrahan, médico argentino, profesor de fisicoquímica biológica y director de *Ciencia Hoy*, en reflexiones sobre la práctica de la investigación científica en un congreso de microbiología reciente 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-discipulo...”, (*Ciencia Hoy*, 1996, pág. 17).

Hace muchos años, 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. No se explicaba por qué. En efecto, los biólogos, como los físicos o los químicos teóricos, adquieren conocimientos sustantivos junto con los procedimientos para producirlos. En ciencias sociales se enseñan los cursos de teoría sin 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”,⁴ hagan poesía, metafísica, o una utilización acrítica de los sentimientos viscerales como fuentes de evidencia,⁵ o bien empiristas puros, productores de conocimiento estadísticamente significativo y sustantivamente irrelevante.⁶ 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 éste un estudio muerto, incapaz de fecundar el espíritu que a él se consagre” (Comte, 1926. pág. 71).

Hay otras razones del fracaso de la formación de investigadores sociales. Entre ellas, quiero destacar la falta de experiencia de investigación de algunos docentes que dirigen investigaciones de alumnos; también la de muchos evaluadores de los proyectos de investigación que aspiran a obtener subsidios del CONICET, o de los programas de becas de investigación de las universidades, o de los programas de incentivos que se han puesto en práctica en años recientes en las universidades públicas y privadas. La falta de compromiso con la tarea de dirección de becarios y de investigadores jóvenes por parte de los docentes es otra razón a agregar. Al cabo de casi treinta años de actividad académica he reunido una colección abundante de evidencias que avalan mi juicio. A continuación relataré sólo algunas a título ilustrativo.

⁴ Vocablo de contenido derogatorio, referido a la investigación que busca la cuantificación, de gran auge en la Argentina en los '70.

⁵ O. como dijo Comte de los psicólogos de su época. “inclinados a considerar a sus ensueños como ciencia” (Comte. 1926, pág. 71). En relación a los científicos sociales, algunos colegas míos se refieren a ellos como “ensayistas ignorantes de la contrastación empírica”.

⁶ Estoy haciendo referencia a la investigación “tecnocrática”, que endiosa el uso preciosista 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 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 llenas de contenidos sociales, sean valores, circunstancias de vida, orígenes sociales. Conocimientos, oportunidades, expectativas o concepciones de vida diversos, que se traducen en comportamientos también diversos. Los títulos de los artículos que plagan las revistas especializadas norteamericanas actuales 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 norteamericanos: la influencia de la clase social, la raza y las concepciones de la familia”: “Entornos familiares y escolares, aspiraciones de los adolescentes y status alcanzados por los adultos jóvenes”.

Hace unos años, como parte de un breve cursillo sobre la preparación de proyectos de investigación, solicité a los alumnos, todos graduados docentes en ciencias sociales de varias facultades de ciencias sociales, que formularan un objetivo general y uno o dos objetivos 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 de longitud, dactilografiado a un espacio, conteniendo la (insólita) cifra de *siete* objetivos específicos, a más del objetivo general. Como hago habitualmente cuando enseño a hacer investigación, fui leyendo en alta voz 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, los objetivos específicos se fueron cayendo uno a uno ante el escrutinio lógico, como bolos del juego de bowling, a medida que los examinábamos. El séptimo y último también se cayó, dejando un desierto desolado de objetivos. En ese momento el autor azorado y con los ojos desorbitados, exclamó: “¡no puede ser!” Cuando pregunté –¿por qué?”, respondió: “¡es que esto ya fue presentado y pasó la evaluación favorable de cuatro jurados!”. Mi conclusión fue que esto fue así por una de dos razones: porque hay quienes firman evaluaciones sin haber leído los proyectos y/o porque hay quienes aceptan ser evaluadores sin tener la competencia para serlo. Afortunadamente al año siguiente me encontré con el actor del episodio, ahora cursando una maestría en ciencias sociales, quien me contó que tras la “horrenda experiencia” sufrida el año anterior, en una semana había reestructurado los objetivos de su investigación y 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 evaluar una solicitud de subsidio de investigación al CONICET de un proyecto de dos investigadores jóvenes. La solicitud estaba acompañada, como corresponde, con una carta de quien sería director del proyecto en caso de ser subsidiado dando fe de su voluntad de serlo. Pero, en el formulario donde debe indicarse el tiempo semanal que cada miembro del equipo de trabajo le habría de dedicar, el director había escrito “–”, lo que significa “nada”. Me pregunté en esa ocasión, sin poder respondérmelo, si se trataba de un acto fallido de quien había aceptado (a regañadientes y por compromiso) ser director, o de la verdadera expresión de lo que planeaba dedicarle al proyecto pero que no se había atrevido a confesar a los jóvenes solicitantes. Porque hay quienes entienden que poder informar que tienen tres, cuatro o cinco becarios o investigadores jóvenes bajo su dirección les confiere prestigio académico, independientemente de que efectivamente cumplan con la responsabilidad inherente al cargo de director o tutor.

Para terminar con las anécdotas, quiero mencionar una experiencia que es extraordinariamente frecuente: la de docentes que no hacen la devolución por escrito de las correcciones de los trabajos de jóvenes a los que están formando, sean prácticos, monografías o sucesivas versiones de sus propuestas y de sus informes de investigación.

Errores comunes en la formulación de investigaciones sociales

Las dificultades en el camino de la formación de investigadores sociales son muchas. ¿Cuáles son los errores más comunes entre quienes se inician en la investigación? Sin pretensión de exhaustividad, a continuación enuncio algunos de los que he encontrado con mayor frecuencia. Los acompaño de ejemplos tomados *verbatim* de propuestas y trabajos presentados por los y las alumnas de diversos cursos de maestrías.

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 evidente 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 (“el mundo y sus contornos”, acostumbro a decir en mis primeras clases) y que hay que acotar; también que la que uno planea no es la última investigación de la vida, que habrá tiempo y ocasión de perseguir las preocupaciones en investigaciones futuras.

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

Un estudiante de una maestría 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.

El *objetivo específico* que propuso fue: elaborar un modelo de toma de decisión específico para situaciones críticas.

De acuerdo al 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, deberá empezar por describir sus aspectos más relevantes, en que 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 propone 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).

Un estudiante de ciencias políticas planteó como *objetivo general* el siguiente 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 en 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) que entre quienes sí lo vivieron, entre quienes participaron o participan en política que entre quienes no lo hicieron o hacen, entre quienes vivieron de cerca o en carne propia experiencias de desaparición y/o torturas que entre quienes no tuvieron la experiencia. 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: además hubo un desplazamiento desde los actores centrales, aquellos pasibles de sentir miedo político, a los mensajes emitidos por los organismos de gobierno en 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 circunstancias, contienen amenazas que podrían inducir el sentimiento de miedo en la sociedad, pero esto no lo llevaría a “indagar la existencia de diversas formas de miedo político” porque para hacerlo debería indagar quiénes pueden experimentarlo.

3. *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,⁷ 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 la estructura por rubros del presupuesto de las fuerzas armadas argentinas entre los períodos 1976-83 y 1983-96 es sin duda, casi imposible, salvo para algunos investigadores extranjeros quienes, en su condición de tales, resultan menos amenazantes para la población del estudio.

4. *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 de 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 algún sector o problema social. Así, proponer como objetivo 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, supuesto que esta exista.

5. *Confusión entre afirmaciones fácticas y afirmaciones valorativas.*

⁷ Se trate de departamentos de estadística de organismos, empresas u otras instituciones poseedoras de registros estadísticos: de hospitales, cárceles, escuelas, oficinas o fábricas cuyo personal se quiere entrevistar o cuya organización se quiera observar.

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 describir qué ocurre en los hechos en las familias de “doble proveedor”.

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

Es harto común que los estudiantes confundan el concepto de “presupuesto” teórico con el de “hipótesis”. 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 a la realidad que estudia, como quien se sube a una atalaya para ver el mundo alrededor. 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.

Así, 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, quizás 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.

7. *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 (1995), 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” (pág. 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” (págs. 104-105).

Desde mi experiencia docente viene a cuento recordar una investigación sociológica acerca 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–, termina utilizando como indicador empírico, es decir, como traducción operacional de informalidad, sólo el tamaño del establecimiento en términos del personal ocupado. Así, define a los trabajadores (y no es el único autor que lo hace) como formales o informales según trabajen 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.

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

Una graduada en psicología propuso para su tesis de maestría, como *objetivo general*, 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 dichas 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.

3. Analizar posibles relaciones entre los modos de inicio de la ingesta y expectativas acerca del uso y abuso del alcohol, según estrato social.

Además de proponer saltar a explicar sin antes hacer 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 (ver error tipo 10. más adelante).

La misma situación enfrentamos ante una propuesta de una graduada en ciencias de la educación que propuso un estudio 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* era 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 en el 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.

9. *Discrepancia entre objetivos diacrónicos y diseños sincrónicos.*

Una graduada en sociología propuso investigar los cambios en el desempeño de los roles domésticos y en las relaciones de autoridad como resultado de la incorporación al mercado de trabajo de las mujeres casadas, con cargas de familia. Para llevarlo a la práctica, propuso realizar entrevistas en profundidad con ambos miembros de la pareja conyugal de dos grupos de hogares, uno con un único proveedor (cónyuge varón) y otro con dos proveedores (ambos cónyuges).

En este caso, el diseño es adecuado para examinar diferencias en el desempeño de los roles domésticos y en las relaciones de autoridad a lo largo de la variable “condición de actividad de la cónyuge” o “responsabilidad económica compartida o no de la pareja conyugal”, pero no a lo largo del tiempo histórico. Para cumplir el objetivo propuesto es indispensable estudiar dos momentos en el tiempo, y si no se dispone de un estudio previo sobre el tema, recurrir a estrategias que permitan que aunque las diferencias de tiempo no sean reales se las pueda inferir, por ejemplo incluyendo en la investigación parejas conyugales pertenecientes a dos cohortes diferentes, que bien podrían ser mujeres (o varones) casadas y sus padres y comparar sus desempeños respectivos.

10. *Confusión entre objetivos específicos 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 Argentina a través del mecanismo Acta Acuerdo durante el período comprendido entre mayo del '92 y mayo del '94, 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 alumna 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. Intentaba hacerlo 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 se 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. 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 indispensable, pero no es un objetivo específico.

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 escoplo y el martillo el bloque de piedra, enfrentando una veta y decidiendo qué camino seguir, se hace investigando.⁸

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, sólo se la puede mostrar en el hacer.

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

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.

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

Las *instituciones*:

1. Tienen que crear institutos de investigación y promover seminarios de presentación y discusión de los resultados de los estudios que sus miembros llevan a cabo.

2. Tienen que requerir de sus docentes que hagan investigación y que incluyan a sus alumnos en su realización.

3. Tienen que formar bibliotecas actualizadas teniendo conciencia que sin ellas no hay investigación de buen nivel.

4. Tienen que 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.

5. Tienen que diseñar y desarrollar programas de formación de grado en los que se impulse a los docentes a enseñar teoría y metodología de modo conjunto.

6. Tienen que establecer relaciones con centros de investigación en el 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.

2. Incorporar alumnos a sus proyectos de investigación.

3. Dedicar tiempo y energía a la dirección de becarios y tesis y entrenarlos en la lógica de la investigación.

4. Transmitir a los investigadores en formación:

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

⁸ Bourdieu, Chamboredon y Passeron (op. cit.) aluden al tema entre los investigadores ya formados que caen en un ejercicio burocrático del oficio, a los que aluden 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” (págs. 102-103).

4.2 El entrenamiento en el razonamiento lógico;

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

4.4 La necesidad de publicar los resultados de la investigación;

4.5 Los aspectos formales 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 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 saber que:

1. 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;⁹

2. Tienen que tener tolerancia a (si no vocación por) la incertidumbre económica;

3. Tienen que aprender idiomas, especialmente inglés y francés;

4. Tienen que saber que serán examinados eternamente, sea como solicitantes de subsidios, de postulantes a ingresar a programas e instituciones de formación, como ponentes en jornadas y congresos, como autores de artículos publicados, por los referees primero y por lectores después, etcétera.

4. Tienen que cultivar la humildad, la obsesividad 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 Yanover 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.¹⁰ 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 Adolfito¹¹ y me dice: 'Muy bueno, Georgie'. Entonces yo pienso: '¡Qué suerte, esta vez tampoco se han dado cuenta!'“ (*La Nación*, 14.6.96)”

Aprendiendo a hacer investigación de la mano de maestros

Este libro pone en práctica mi convicción de que se aprende a investigar investigando, y al lado de “maestros”. Los artículos que lo integran procuran transmitir los avatares de la práctica de la investigación de un conjunto de investigadores sociales con muchos años de experiencia. Son sociólogos, economistas y politicólogos que respondieron a una convocatoria que les hice en 1994, cuando organicé en el Instituto de Desarrollo Económico y Social (IDES) un seminario con el mismo nombre de este libro.¹² La consigna que propuse entonces fue que escogieran una investigación propia y elaboraran acerca de las condiciones psicológicas y sociológicas de su producción. Se trataba de husmear en el contexto del descubrimiento antes que en el de la justificación, es decir, en cómo surgieron las ideas iniciales y los objetivos de la investigación: también cómo financiaron su trabajo, es decir, de dónde provinieron los fondos para hacerlo. Les pedí que relataran los problemas que se les había presentado durante el desarrollo y cómo los habían superado. Se trataba, en fin, de levantar el telón y escudriñar detrás, en la trastienda del quehacer del investigador social, para aprender lo que los libros y artículos que publican informes de investigación no muestran. Como dice Forni en su capítulo, “Hacer conocer los puntos fuertes y débiles de un trabajo, sus encrucijadas y sus momentos creativos es también un aporte a la comunidad de investigadores. Por un lado,

⁹ Mills (op. cit.) *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 permitir tal disociación” (pág. 206).

¹⁰ “Chanta”, en lunfardo, un mistificador, alguien que aparenta ser lo que no es.

¹¹ Adolfo Bioy Casares, su gran amigo y escritor, con quien firmaron varias obras conjuntas.

¹² Cuando este libro estaba por entrar en prensa, descubrí que casi simultáneamente se había llevado a cabo una experiencia similar dentro del programa de ateneos mensuales que realiza el Instituto de Investigación en Ciencias de la Educación. También en esa ocasión se invitó a investigadores en filosofía, sociología, historia, literatura y pedagogía a dialogar sobre “sus propias experiencias. Los interrogantes que les suscitó la tarea-cotidiana, las reflexiones epistemológicas [...] que incidieron en el desarrollo que el oficio como tal impone inevitablemente a todo investigador, sea experimentado o bisoño.” (Shuster, Giarraca, Aparicio, Chiamonte y Sarlo. 1995).

porque la narración del desarrollo de una investigación y sus procedimientos es una contribución no sólo a la confiabilidad, sino también a la validez de sus resultados: si, como es nuestro caso, creemos que la ciencia social es un ejercicio de objetividad. [...] Por otro lado, en el proceso de investigación la interacción entre conceptos y datos no suele seguir los caminos canónicos y es una experiencia que desde cada investigación se vive de manera irrepetible, pero que nosotros, junto a un creciente número de investigadores, creemos que es pasible de codificación en sus procedimientos”. (pág. 93)

Los y las lectoras no habrán de encontrarse, entonces con un texto de metodología de la investigación, sino con las experiencias cotidianas de hacedores de investigación. En este sentido. *La trastienda de la investigación social* está en la línea del libro que publicó Phillip E. Hammond (1967) a fines de los '60, en el que un conjunto de investigadores de notoria experiencia como Howard Becker, Robert N. Bellah, Peter M. Blau, David Riesman relataron cómo llevaron a cabo sus tesis de doctorado y otras investigaciones. También está en la línea de la obra con la que la Fundación Russell Sage celebró su 75º aniversario de apoyo a la producción y difusión de la investigación social. En *Profiles of Social Research*, su autor, Morton Hunt (1985), hace un relato vívido de cinco estudios de caso, verdaderos relatos testimoniales de importantes proyectos de investigación del sociólogo de la educación James Coleman, del psicólogo social Bibb Latané, del economista Robert Spiegelman, y de otros.¹³

La trastienda colecciona cinco trabajos que emplean diversos abordajes teóricos y epistemológicos, diversos diseños, técnicas y fuentes de información, que surgieron en diversos ámbitos de gestación de las ideas y que utilizaron fondos de diverso origen para su realización.

En su exposición, Ruth Sautu se propuso mostrar de manera deliberadamente explícita, a través de un caso concreto, cómo se articulan íntimamente las etapas de un diseño de investigación desde que se plantea el marco teórico, se definen los objetivos generales y específicos, se selecciona el diseño que habrá de implementarse, se elaboran las técnicas de recolección de datos, se realiza el análisis, se obtienen las conclusiones y se publican sus resultados. El caso elegido por Sautu es uno de varios estudios que integran un proyecto sobre la clase media propuesto y realizado dentro de la cátedra de Metodología de la investigación Social I, II y III de la carrera de Sociología que ella encabeza desde 1986, en el Instituto de Investigaciones Gino Germani, ambos en la Universidad de Buenos Aires. Se trata de un tema caro a la sociología: el estudio de la herencia y del autorreclutamiento ocupacional entre padres e hijos de sectores medios de Buenos Aires. Utilizando un diseño de encuesta, Sautu recorre tres temas: la identificación de los mecanismos más frecuentes de transmisión ocupacional, el papel de la educación del padre y del hijo en el proceso de herencia ocupacional, y la magnitud del aporte de la clase obrera a la formación de las ocupaciones de clase media.

El de Ricardo Sidicaro es un estudio originado en un interés fundamentalmente académico. Es un típico caso de investigación construida con datos secundarios cualitativos en el ámbito de las ciencias políticas. Está basada en un análisis de contenido de las ideas expuestas en una sección de origen periodístico. La intención de Sidicaro fue identificar y describir las ideas políticas del diario *La Nación* a lo largo de 80 años, comenzando en 1909, utilizando como fuente de información una particular sección del diario que expresa su pensamiento cotidiano: la columna editorial. Sidicaro reflexiona acerca de cómo seleccionó su corpus a partir de los 80.000 editoriales producidos en el periodo de su estudio, a lo largo de qué ejes u órdenes de problemas recogió sus evidencias, es decir, qué leyó en los editoriales, qué mecanismos de control utilizó para no sesgar su lectura y, en consecuencia, sus inferencias, y cuál fue el estilo expositivo que adoptó para presentarlas.

Floreal H. Forni desarrolla un ejemplo de triangulación combinando el diseño de encuesta con entrevistas en profundidad aplicadas al estudio de casos, en una investigación cuyo objetivo fue estudiar el papel de la familia como mediadora entre la estructura socioeconómica y los comportamientos demográficos reproductivos y migratorios. El concepto de “estrategias de vida” ocupó un lugar de privilegio en todo el

¹³ Mi obsesión con la cuestión es de larga data. En ocasión de publicar mi tesis de doctorado en los '70 incluí una sección titulada “La historia de la investigación” en la que decía:

“En modo alguno es frecuente entre los científicos sociales compartir con sus lectores la historia de su trabajo de investigación. Cada investigación tiene, sin embargo, una historia detrás. En general el producto condensado en el informe final está lejos de ser lo que se intentó en el principio. En el curso de la investigación surgen muchas preguntas no anticipadas. A veces se mantienen en una posición secundaria respecto de las originales; otras en cambio, pasan a ser el foco principal alrededor del cual se estructura el proyecto. En cualquier caso, al redactar el informe final, el autor enfrenta las siguientes alternativas: o bien presentarlo como el resultado de un plan de investigación concebido con toda nitidez desde el principio mismo, en cuyo caso los objetivos de la investigación se escriben *a posteriori* para ajustarlos al producto real; o bien compartir con los lectores la verdadera historia de sus ideas de investigación. En este caso elegí la segunda: (Wainerman. 1976. pág. 99).

estudio. El origen de las ideas fue fundamentalmente el interés académico, el contexto en que se desarrolló fue la población rural ocupada en el sector agrícola en la provincia de Santiago del Estero y sus unidades de análisis, familias rurales de campesinos, productores familiares y asalariados.

Luis Beccaria abunda en el origen de las ideas que dieron lugar a la investigación que realizaron con Ricardo Carciofi, ambos economistas, acerca de los factores que explican la relativa inequidad e ineficiencia en la asignación del gasto público en América Latina y el Caribe. Es el caso de una investigación realizada a demanda de una institución, UNICEF. El propósito de los autores, y del mismo UNICEF, era contribuir a minimizar el impacto de las políticas de ajuste promovidas por los organismos internacionales desde los '80, guiados por su propósito de asegurarse el pago de la deuda de los países de la región. Como en el caso de Sidicaro, se trata de una investigación basada en datos secundarios, fundamentalmente documentos conteniendo estudios sobre la situación social y económica, la estructura del gasto público y sobre nutrición, educación, salud y seguridad social en ocho países de la región de diferente tamaño y organización institucional. Pero en este caso, esos datos se complementaron con datos primarios obtenidos en entrevistas con funcionarios estatales, analistas de las finanzas públicas y de las áreas sociales, además de investigadores.

El capítulo de mi autoría despliega la historia de un proyecto de investigación de cerca de diez años de duración que surgió en respuesta a la demanda de una institución (CEPAL) y adquirió luego movimiento propio en el andar. Se trata de una experiencia en la que cumplí el deseo, no siempre posible, de lograr la transferencia del conocimiento producido en la academia a los organismos de planificación. El proyecto puso en descubierto la inadecuación (subregistro) de la medición de la participación de las mujeres (pero no de los varones) en el mercado de trabajo en América Latina y el Caribe, el tamaño del subregistro y su naturaleza sexista, además de los factores que lo explican. En base a estos últimos, diseñé un instrumento censal alternativo cuya mayor validez otorga a las mujeres trabajadoras iguales probabilidades que a los varones de ser contabilizados en las estadísticas laborales. En su recorrido utilicé, en un primer estudio, un diseño de datos secundarios, basado en el análisis de documentos y de estadísticas, y posteriormente, en un segundo estudio, un experimento de campo aplicado a la recolección de datos primarios en dos localidades urbanas y dos rurales de Argentina y Paraguay.

El libro se cierra con reflexiones de Ruth Sautu acerca de los criterios que en ciencias sociales demarcan la investigación científica de aquella que no lo es, un tema que ya no desvela a los científicos "duros" pero que aún sigue confundiendo a no pocos colegas. Los cinco estudios expuestos en este libro pasan con éxito la evaluación a la que los sometió Sautu en términos de dichos criterios.

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.