

Revalorando lo artesanal

Los sustratos de los objetivos pedagógicos en la enseñanza de la metodología de la investigación social

Omar Barriga / Guillermo Henríquez

RESUMEN

La enseñanza de la metodología de la investigación social refleja una visión anacrónica de la enseñanza-aprendizaje: el profesor entrega conocimientos y el alumno los recoge. Sin embargo, las nuevas filosofías pedagógicas nos llevan a replantear ese ejercicio como uno de construcción del conocimiento por parte de los alumnos con apoyo del profesor. La libre disponibilidad de información (principalmente bibliotecas e internet) hace menos importante la transmisión de información y más importante el manejo de la misma.

Este contexto, junto con la noción que la investigación se aprende haciendo, nos ha llevado a preguntarnos si la formación en metodología debería reemplazar la aproximación «técnica» con una nueva aproximación «artesanal». Una forma de hacer docencia que minimiza el aprendizaje de las reglas de procedimientos investigativos (el cómo se hace la investigación) que genera esa visión técnica y maximiza la presentación de las formas en que hemos hecho investigación. Esta presentación de experiencias convierte la formación en metodología en algo más artesanal, en la presentación de una actitud de apertura a experiencias y orgullo en un trabajo bien hecho, del desarrollo de un espíritu creativo y artístico, donde la calidad de la investigación no está determinada por la complejidad técnica con que se abarca la temática sino por la forma en que se asume la responsabilidad de hacer buena investigación.

Por el otro lado, las necesidades de la formación profesional en investigación social requieren que al planificar cualquier actividad formadora tengamos presente el hecho de que nuestros alumnos, en su gran mayoría, no ejercerán su profesión dentro de la academia. Esto nos lleva a sugerir que la práctica pedagógica de la metodología debe basarse en la profunda reflexión sobre las siguientes tres preguntas claves: 1) ¿cuál es la capacidad técnica esperada de mi alumno al superar esta etapa de su formación como profesional y como investigador?, 2) ¿cuál es el grado de autonomía con que se va a desarrollar profesionalmente mi alumno al superar esta etapa de su formación, tanto en la definición del objeto como en el rol que jugará en el equipo de investigación?, y 3) ¿cuál es el interés científico detrás de las actividades de investigación en que va a participar el alumno al superar esta etapa de su formación?

INTRODUCCIÓN

¿Cómo enseñar a hacer investigación social? Esta pregunta, si bien parece excesivamente simple, es bastante más compleja de lo que aparenta. En los últimos dos congresos de la Asociación Latinoamericana de Sociología (ALAS XXII en Concepción, Chile en 1999 y ALAS XXIII en Antigua, Guatemala en 2001), la Comisión Metodología y Epistemología de la Investigación Social se ha enfrentado a esta pregunta repetidas veces. En septiembre de 2002, la Comisión sostuvo, en Córdoba-Argentina, un encuentro preparatorio para ALAS XXIV en el cual el tema central de discusión fue la enseñanza de la metodología. Lo siguiente presenta algunas reflexiones nuestras en torno a las discusiones sostenidas durante el encuentro. Esto no significa, en absoluto, que refleja el pensamiento de los participantes en el encuentro pero sí deja constancia de que nuestras reflexiones fueron motivadas por las ponencias formales de nuestros colegas y las conversaciones informales que sostuvimos con ellos.¹

Nuestras reflexiones sobre los substratos de la pedagogía de la investigación social tienen dos orientaciones básicas. En primer lugar nos preguntamos si el modelo tradicional de la docencia universitaria de transmisión de conocimiento y del «saber hacer» es adecuado para una formación metodológica de los futuros profesionales que actualmente son nuestros alumnos. En segundo lugar nos preguntamos cuáles son los ejes que deberían orientar nuestro accionar frente al alumno. En este trabajo nuestro propósito no es resolver problemas, sino más bien presentar algunos temas que pueden facilitar la forma en que nos enfrentamos a esos problemas.

LA ENSEÑANZA DE LA METODOLOGÍA: ¿PARA QUÉ?

Cuando asistimos a una clase de algún colega o a una ponencia en un congreso o leemos un texto de metodología, dos cosas nos saltan rápidamente a la vista: primero, la tendencia general a presentar la investigación social desde el punto de vista de lo académico y segundo, la tendencia a presentarla como un conjunto de procedimientos preestablecidos y de desarrollo lineal. Nos parece que estas tendencias no reflejan las necesidades actuales de formación de investigadores sociales. En primer lugar, la realidad profesional de nuestros alumnos es que la gran mayoría de ellos no van a ser académicos, sino profesionales libres o profesionales adscritos a algún tipo de organización no académica (privada, como empresas, o pública, como agencias

1 En particular, nos gustaría agradecer a las siguientes personas por sus ponencias, comentarios, preguntas y retos que nos ayudaron a pensar sobre esta temática (en orden alfabético de acuerdo a su apellido): Javier Balsa, Tom Dwyer, María Inés González, Silvia Lago, Ester Isabel Llinás, Sergio Larín, Nora Moscoloni, Cecilia Satriano, Adrián Scribano, entre otros.

del Estado). En segundo lugar, en el mundo actual de softwares para procesar información y trabajos inter/multi/trans-disciplinarios, el aspecto que debe regir en la formación de futuros investigadores es cultivar el amor a, y el orgullo en, nuestro quehacer como investigadores; es decir, pasar de una visión del investigador como técnico a una visión del investigador como artesano.

Detengámonos por un minuto en el trabajo que va a realizar nuestro alumno cuando se titule. Las opciones laborales se pueden delimitar a cuatro grandes áreas: la academia, el sector privado, el sector público y el ejercicio libre de la profesión. En cada una de esas áreas, la investigación social puede ser el elemento más importante de su quehacer profesional (es decir, pueden trabajar como investigadores sociales) o su importancia se puede ver limitada simplemente a poder leer, entender y evaluar los resultados de investigaciones. Ambas funciones requieren conocimientos de metodología, pero conocimientos diferentes.

Más aún, si nos centramos en aquellos alumnos que terminarán trabajando como investigadores sociales, consideremos el organismo en que trabajan y la autonomía que tienen para definir sus temas de estudio. El investigador académico, al menos el «profesor titular» o el investigador senior, tiene un cierto grado de autonomía al definir su objeto de estudio. Sin embargo, el investigador social, en el sector privado o público, debe cumplir con una demanda de investigación que es propia de la organización en que trabaja. Por otro lado, aquel que está en el ejercicio libre normalmente tiene que vender sus servicios como investigador para responder a las inquietudes de agentes externos (de la empresa, del Estado o del contratante). Es decir, en cuanto a los intereses reflejados en la investigación, existe una diferencia radical entre la investigación social llevada a cabo en el mundo académico y aquella desarrollada fuera de la academia.

Nosotros hemos optado por denominar esta distinción como la diferencia entre el objeto de estudio *propio* y el objeto de estudio *ajeno*.² El objeto artesanal es aquel objeto que nace de las inquietudes científicas del investigador mismo, de sus propios deseos de saber. El objeto prefabricado nace de las inquietudes de otros, a veces científicas y otras veces eminentemente prácticas, de los deseos de otros de saber. En último análisis, la gran mayoría de nuestros alumnos, al momento de ejercer su profesión, se encontrarán construyendo objetos de estudio prefabricados y no artesanales.

¿Por qué, entonces, en la mayoría de los textos y en la práctica pedagógica la formación en metodología parte del supuesto que el alumno va a construir objetos artesanales? Es cosa de revisar la forma de presentación del método científico en los «clásicos» de la metodología³.

2 Nosotros hemos usado (Barriga y Henríquez, 2003) los términos artesanal y prefabricado, respectivamente, al referirnos al objeto de estudio. Sin embargo, nos parece más apropiado hablar de objeto propio y ajeno.

3 Bunge (1969), Briones (), Padua (1994), Babbie (1996), Hernández Sampieri y otros (1991), Sierra Bravo, Restituto: 1989.

Probablemente esto se debe a un sesgo profesional, una tendencia a pensar en la investigación que nosotros hacemos como representativa de toda investigación social. Sin embargo, no refleja la experiencia laboral que espera a nuestros estudiantes. Muchos de ellos son contratados para «sistematizar información» en diversas organizaciones. Esto implica organizar pilas de carpetas y archivos, sistematizar la información contenida en ellas y, en lo posible, poder analizar esa información. ¿Cómo podemos compatibilizar esta actividad investigativa profesional con nuestro discurso en la sala de clase de que el objeto de estudio que queremos construir debe informarnos en cuanto a la información que queremos recabar? En este ejemplo no hay un objeto a priori y, por extensión, no puede informarnos en cuanto a los datos necesarios. Entonces, ¿estamos preparando bien a nuestros alumnos para que puedan ejercer su profesión, es decir, estamos considerando las diversas formas de ejercer la profesión?

La respuesta es sí y no. En el transcurso de los años hemos adaptado nuestros métodos docentes para facilitar el trabajo mecánico. Hemos incorporado el uso de herramientas que facilitan nuestro trabajo (desde el calculador que calcula desviaciones estándar hasta el PC con software para procesar información como SPSS, SAS, NUD.IST, Ethnograph, etc.). Hemos incorporado PowerPoint a nuestras actividades en la sala de clase y páginas web a nuestras bibliografías. En otras palabras, nos hemos mantenido al día en cuanto a los apoyos técnicos disponibles y a disposición de nuestros alumnos. Sin embargo, algunos de los cambios más macro sociales no se ven reflejados en nuestro quehacer docente.

En la actualidad, la antigua perspectiva de la universidad como un depositario de conocimiento y el rol del docente como organismo transmisor de ese conocimiento está siendo duramente desafiada. La construcción del conocimiento está reemplazando la transmisión del conocimiento como el objetivo central de la universidad del siglo XXI. Sin embargo, nuestras clases a menudo no contemplan este cambio paradigmático en nuestro quehacer. Aún nos enfrentamos al reto de «enseñar metodología» desde la perspectiva de enseñar cómo se hace la investigación.

Esta formulación («cómo se hace») se refleja en nuestros textos y discursos. Si el objetivo pedagógico de la formación metodológica es enseñar cómo se hace la investigación, entonces está latente el supuesto de que no hay mejor forma de hacer investigación. Este es el legado del antiguo debate en las ciencias sociales entre los métodos cualitativos y los métodos cuantitativos. Si bien en gran medida se ha logrado superar esta falsa dicotomía, los supuestos que sostenían esa división aún nos persiguen. La superación del debate cuanti/cuali ha sido una resolución racional, no afectiva; es un discurso, rara vez es una práctica. El problema central radica en los supuestos epistemológicos.

Es casi imposible sostener una perspectiva multimetódica si uno no tiene una perspectiva epistemológica pluralista; desafortunadamente, la epistemología en el mundo contemporáneo se ha convertido en un elemento de fe, en un dogma. ¿Cómo

puedo defender una postura multimetódica si estoy convencido de que al conocimiento se puede acceder solamente de una forma? ¿Que solo se puede acceder a la «realidad» desde esta perspectiva y las otras no reflejan la «realidad»? Esta discrepancia entre lo que a menudo sentimos y lo que decimos también nos trae problemas al enseñar metodología.

El discurso oficial es que nosotros enseñamos cómo se hace investigación. Los supuestos epistemológicos son que solo se puede hacer de una forma porque solamente se puede acceder a la realidad de una forma. Los textos están llenos de recetas sobre «el método científico» y cómo debe aplicarse. Reconocemos que el conocimiento se construye pero seguimos transmitiendo «conocimientos». ¿Podemos transmitir algo que el receptor debe estar construyendo por sí mismo?

¿Cómo abordar la formación metodológica desde un pluralismo metodológico y epistemológico? Debemos considerar si esta idea de enseñar cómo se hace la investigación sigue siendo útil en el contexto de las ciencias sociales de hoy. Nuestra experiencia nos lleva cada vez más a alejarnos de esa postura. Si queremos ser pluralistas, si queremos respetar la diversidad, si queremos permitir que el alumno construya su conocimiento, si queremos que nuestro conocimiento no sea «pasado de moda», debemos cambiar nuestra orientación pedagógica de base.

El objetivo de la formación en metodología no debe ser «cómo se hace», sino «cómo se ha hecho». En otras palabras, lo que debemos transmitir no son reglas de procedimiento, sino más bien experiencias concretas (tanto nuestras en cuanto investigadores activos como ajenas provenientes de publicaciones), destacando los problemas enfrentados, la forma en que fueron resueltos y por qué algunos no fueron resueltos. Este enfoque permite que el alumno reciba un conjunto de opciones sobre cómo se puede construir un objeto de estudio y, de esta forma, desarrollar sus propias posturas y construir sus propios conocimientos.

Pero cómo se ha hecho no basta, también tenemos que tratar de ayudar a que el alumno desarrolle criterios personales que le permitan evaluar lo que se ha hecho. ¿Es buena ciencia o no? Ciertamente esta decisión es mucho más simple cuando la ciencia se puede reducir a la aplicación mecánica de reglas de procedimiento: si las reglas se siguieron fielmente, es buena ciencia. Sin embargo, mucha buena ciencia se encuentra al fin de caminos no previamente explorados. ¿Cómo rescatamos esta posibilidad para nuestros alumnos?

Lo que el alumno necesita, más que un conjunto de herramientas, es una actitud artesanal. No en el sentido más restringido de la Real Academia, de la aplicación mecánica de un saber hacer, sino en un sentido más amplio y más de acuerdo con el uso común de la palabra, de una aplicación cuidadosa y expresiva de un saber hacer.⁴

4 En este sentido es necesario resaltar que hacer que los estudiantes internalicen una actitud metodológica, no significa que no se le deba enseñar además las técnicas de investigación, ello lleva a otro plano la discusión que es el de cuáles son y cuantas las asignaturas que en el área de la investigación social deben tener los estudiantes.

Así, para nosotros, la palabra artesano conlleva mucho más que lo explícito en el diccionario. Para la mayoría de la gente, un artesano es aquella persona que, además de saber hacer, se siente orgulloso de su trabajo, lo siente como una expresión personal, le gusta hacer lo que hace. El artesano se define como tal no por la multiplicidad de herramientas que domina, sino por la calidad del trabajo que hace con la(s) herramienta(s) que tiene. En último término, para nosotros el artesano es aquella persona que, más allá de saber hacer, quiere hacer y quiere hacer bien.

Traslademos esa concepción de artesano al plano de la investigación social. El buen investigador es aquel que tiene una aproximación artesanal a su trabajo. Es una persona a la que, además de dominar ciertas herramientas, le gusta hacer investigación y le gusta hacerla bien. Siente orgullo en su capacidad y lo considera una extensión de su persona.

Entonces, planteado lo anterior, la pregunta es, ¿qué tipo de profesional queremos formar? ¿Un técnico que domina un conjunto de herramientas pero para el cual el proceso es ajeno y automático? ¿O un artesano que no necesariamente domina tantas técnicas pero que aborda su trabajo de forma personal, prolija y cuidadosa?

Hoy en día, la disponibilidad de información (sea por medios impresos o digitales) y la tendencia a que la investigación social se realice en equipo, hace que la formación técnica del investigador social sea menos importante que la formación actitudinal. La actitud de artesano frente a los problemas de la investigación social es una mejor garantía de calidad en el trabajo que el manejo de conocimientos técnicos. Dicha actitud nos asegura que el cuidado y orgullo que el investigador siente por su producto lo lleve a tomarse el tiempo para buscar la mejor forma de hacer algo, y si él no puede, de tratar de conectarse con aquellos que lo sepan hacer. La actitud técnica, por su parte, nos lleva a aplicar tal o cual método no porque sea el más adecuado, si no porque es el que dominamos o es el de moda o por cualquier otra razón, ajena propiamente a una construcción artesanal como la hemos definido.

Más aún, una actitud artesanal prepara al joven profesional a enfrentarse a imprevistos en su labor. Todo investigador con experiencia reconoce que nuestros proyectos de investigación rara vez se ejecutan de la forma como se plantearon en la propuesta de proyecto. Constantemente surgen problemas y oportunidades imprevistas que no aparecen en los libros (¿cuántos de nosotros no nos hemos enfrentado, en algún momento al *serendipity*?), en que las decisiones hay que tomarlas con poco fundamento más allá de lo que nosotros creemos que es lo más correcto. Si bien esa es nuestra experiencia, ¿cómo transmitimos a nuestros alumnos los criterios para que ellos logren superar sus dificultades? Ciertamente no presentándoles la investigación social como un conjunto de procedimientos preestablecidos, sino desarrollando en ellos una confianza y una forma de enfrentarse a su quehacer que priorice la rigurosidad.

En síntesis, la formación en metodología de la investigación para futuros profesionales de las ciencias sociales tiene que tomar en cuenta varios aspectos. En primer lugar, ¿cuál es el futuro desempeño laboral de nuestros alumnos? Debemos reconocer que el ejemplo del investigador académico es relevante para una minoría de nuestros alumnos. En segundo lugar, ¿cómo inculcamos una actitud conducente a un buen quehacer científico? Debemos aprender de nuestros antepasados y revalorizar lo artesanal y lo técnico, dando mayor relevancia a lo artesanal y menor relevancia a lo técnico. En tercer lugar, ¿qué le enseñamos a los alumnos? Debemos reconocer que enseñar cómo se hace la investigación social tiene sustratos filosóficos que pueden ser muy limitantes y que esas limitaciones se pueden superar (o al menos aminorar) enseñando como se ha hecho investigación social.

LA ENSEÑANZA DE LA METODOLOGÍA: ¿CÓMO?

Habiendo desarrollado brevemente nuestra postura sobre ¿para qué enseñar metodología en el siglo XXI?, es necesario hacer algunas reflexiones sobre ¿cómo enseñar metodología? En este sentido, esta parte del ensayo, más que desarrollar una postura teórica sobre la docencia, trata de plantear algunos ejes temáticos que merecen reflexión al momento de enfrentarse a una experiencia pedagógica. Estos ejes no se resuelven si no se plantean como preguntas básicas que nos debemos hacer en el momento de formular una presentación de metodología.

En primer lugar, vale destacar que nuestra visión de la formación metodológica no se limita solamente a la actividad dentro del contexto de una asignatura o materia ni tampoco a la formación de «estudiantes». Para nuestros propósitos los sujetos de esta formación pueden ser estudiantes de pregrado, postgrado o hasta profesionales en ejercicio. No olvidemos que la estructura de la investigación académica a menudo consiste en un «Investigador Principal o Responsable» que lidera un equipo, un nivel de «Co-Investigadores» que normalmente son académicos jóvenes de menor experiencia y jerarquía, un nivel de alumnos de postgrado y un nivel de ayudantes de pregrado. El número de personas que constituyen cada nivel en un proyecto es variable pero el punto aquí es que todas las personas en el equipo, incluyendo el líder, van a aprender algo sobre investigación durante la realización de esta experiencia. Sin embargo, los co-investigadores y los niveles inferiores en la jerarquía se pueden considerar investigadores en formación bajo la dirección del investigador responsable.

Esto significa que el objeto de nuestra formación como investigador es polimorfo. La extensión lógica de esta postura es que la formación requerida por cada uno de ellos es diferente. No puedo enfrentar la formación metodológica de una profesional joven de mi equipo que acaba de terminar su doctorado de la misma forma como enfrente la formación de un alumno de pregrado que a futuro aspira a traba-

jar para el Ministerio de Vivienda. Por lo tanto, aquí desarrollamos tres preguntas básicas que debemos hacernos, como docentes y formadores, en el momento de elaborar una experiencia formativa, sea una clase o un rol en un equipo de investigación: ¿cuál es la *capacidad técnica* que se espera que el participante tenga al finalizar la experiencia?, ¿cuál es el *grado de autonomía* con que va a contar el participante al finalizar la experiencia? y ¿cuál es el *interés científico* que el participante probablemente tenga después de la experiencia?

LA DIMENSIÓN «CAPACIDAD TÉCNICA»

La capacidad técnica esperada del participante es el primer punto que debemos abordar: ¿Cuál es el objetivo de esta experiencia formativa? Las posibles respuestas a esta pregunta en el contexto de la formación en metodología de la investigación social abarcan un espectro de gran amplitud. En un extremo de este espectro podemos ubicar un alumno de enseñanza básica al cual queremos transmitirle lo más fundamental de la metodología de la investigación social, que lo social se puede estudiar científicamente. Al otro extremo del espectro tenemos al docente joven recién titulado con su doctorado que es co-investigador en nuestro proyecto del cual se espera que, al finalizar dicho proyecto, esté en condiciones de liderar proyectos propios; es decir, que esté en condiciones de hacer investigación de punta de forma autónoma. Estos dos extremos proporcionan el punto de partida para nuestra reflexión sobre la capacidad técnica esperada de nuestro «aprendiz» (para usar la terminología propia de los gremios artesanales)⁵.

Sin embargo, centrémonos en las experiencias más cotidianas de nuestro quehacer docente, la formación de alumnos de licenciaturas, maestrías y doctorados.⁶ ¿Qué capacidad técnica se espera de nuestros alumnos de pregrado? No pretendemos responder esta pregunta de forma categórica, sino ofrecer algunas opiniones al respecto.

Como lo planteamos anteriormente, la formación en metodología se ha visto transformada por la disponibilidad de herramientas informáticas que han masificado algunos procedimientos. Hoy en día, con un software desarrollado para estos fines,⁷ podemos «hacer» muchos tipos de análisis. Ha llegado al punto que muchos alumnos confunden una clase de estadística, por ejemplo, con una clase de manejo

5 Desde esta perspectiva podemos referirnos a maestro, oficial y aprendiz en una escala jerárquica descendente, es el caso de Mickey como aprendiz de brujo en la película Fantasía, de Disney.

6 Tomando estos tres grados, la analogía se acerca bastante, toda vez que se espera que el doctor sea un investigador autónomo y en esa medida un maestro, lo cual significaría que en el nivel de maestría se conoce el oficio, es decir es un oficial que aún no tiene la autonomía del maestro y, obviamente el estudiante de licenciatura es un aprendiz, que aún le queda camino por recorrer hasta tener el dominio del oficio y finalmente junto con ello lograr la autonomía.

7 Vale destacar que más y más existen programas informáticos que están disponibles de forma gratuita en Internet para bajar o que se pueden utilizar en la misma red. Por lo tanto, los costos de los softwares tradicionales ya no es una limitante para realizar estos análisis.

de SPSS. Sin embargo, el desconocimiento de la complejidad de los supuestos que hay por detrás de muchos de estos procedimientos hace mucho más probable el uso indebido de estas técnicas. Por lo tanto, estamos en una contradicción fundamental, tenemos una herramienta que podemos aplicar tan fácilmente que los supuestos que hay por detrás de esa aplicación desaparecieron en una caja negra y no tengo seguridad de que la estoy aplicando bien.⁸

Entonces, la complejidad de la estadística moderna⁹ hace casi imposible que un alumno de pregrado en las ciencias sociales sea capaz de utilizar estas herramientas de forma autónoma (justamente porque es un aprendiz de brujo y las cosas se le pueden escapar de control). Dado eso, ¿tiene sentido tratar de enseñar a usar la infinidad de procedimientos estadísticos disponibles? Creemos que no. La formación de pregrado no debería apuntar a este grado de autonomía, sino a tres objetivos diferentes: a) poder conversar inteligentemente sobre el tema, b) comprender la lógica subyacente de estos tipos de análisis, y c) poder entender publicaciones que usan estas técnicas.

Estos tres objetivos se pueden entender mejor desde la perspectiva del investigador como un artesano moderno, inserto en un contexto multidisciplinario. El científico social recién egresado debe estar en condiciones de conversar inteligentemente con otros profesionales, sean estos psicólogos, sociólogos, metodólogos, estadísticos o lingüistas. Debe entender y dominar un lenguaje que le permita comunicarse lo suficientemente bien como para ir desarrollando su capacidad de interacción con profesionales de formación diferente pero en torno a un tema en común; ese es el gran reto del trabajo transdisciplinario (Barriga 2000).

El joven profesional debe entender la lógica subyacente en estos procesos para no tener que construir todo su conocimiento desde cero. Si entiende la lógica de una prueba de hipótesis como una comparación entre lo observado en sus datos y lo esperado bajo la hipótesis nula, y la noción de significación como que la diferencia es suficientemente grande como para rechazar la hipótesis nula con un cierto grado de confianza, el cálculo del estadígrafo es secundario. La matemática del análisis estadístico pasa a un segundo plano que puede ser dominado por el profesional correspondiente del equipo, pero nuestro alumno tiene los elementos necesarios para comunicarse con ese profesional.

Este grado de comprensión es fundamental para poder leer la literatura de nuestras disciplinas. Es extremadamente difícil leer investigaciones sociales si no se tiene una base en estadística y semiótica. Como científicos sociales, no somos ni estadísticos ni semiólogos, pero debemos tener cabal comprensión de los proce-

8 Por ejemplo, ¿el hecho que mis 3 grupos tienen varianzas desiguales y sesgos que van desde 0,3 a 4,7 afectará el resultado de mi ANOVA? Peor aún, ¿se me ocurrió hacer la pregunta?

9 Si bien este argumento se desarrolla utilizando la estadística como ejemplo, el análisis de información textual es igualmente compleja y más y más alumnos ven a NUDIST o Ethnograph como la gran salvación.

sos lógicos que subyacen a las herramientas propias de estas disciplinas. Sostenemos, por tanto, que cualquier experiencia formativa con nuestros alumnos debe comenzar con la consideración sobre cuál es el grado de competencia técnica que se espera de ellos cuando se titulen teniendo en cuenta los distintos ámbitos laborales en que puedan insertarse y desarrollarse profesionalmente.

En el caso de la formación de postgrado, el tema es aún más complejo. ¿Cuál es el grado de competencia técnica exigible de un Magíster o de un Doctor? Sin entrar a responder, creemos que lo importante es reconocer que no es el mismo para los dos y mucho menos el mismo que requiere un alumno de pregrado. Esto a su vez, recalca la importancia de hacernos esta pregunta al enfrentar o desarrollar una experiencia formativa en metodología de la investigación.

LA DIMENSIÓN «AUTONOMÍA DEL INVESTIGADOR»

El segundo punto que debemos considerar al enfrentarnos a una experiencia formativa es el grado de autonomía que va a ejercer el alumno en su quehacer profesional. Esta autonomía depende de la actividad profesional que piensa realizar el alumno y se puede dividir en dos subdimensiones: la naturaleza del objeto de estudio y la naturaleza de su participación en un equipo de investigación.

En cuanto a la naturaleza del objeto de estudio, el tema central radica en la distinción mencionada anteriormente entre el objeto de interés propio y el objeto de interés ajeno. El primero es aquel que tradicionalmente se presenta en clase y en los textos de metodología. Es el objeto que nace de una inquietud científica, a menudo teórica, que nos lleva a indagar en los libros y revistas de nuestras bibliotecas, a identificar aquellos textos que aportan a mi comprensión del tema, a reflexionar sobre lo que dicen estos textos y a elaborar una postura personal sobre como nosotros vamos a enfrentar el reto de construir este objeto.¹⁰ Esta visión del objeto está tan arraigada en nuestra forma de trabajar que a menudo nos vemos criticando aquellas actividades formativas en las que el alumno tiene que investigar sobre un objeto definido por otra persona.

Pero este *modus operandi* es poco común en el mundo profesional fuera de la academia. El profesional joven que postula un proyecto al Ministerio de Salud para estudiar las necesidades de los residentes del sector donde se ubica el Consultorio X tiene que comenzar su actividad de investigación adquiriendo «las bases» donde está claramente explicitado el objeto de estudio que el Ministerio de Salud quiere construido. Por otro lado, el profesional joven que fue contratado por una gran empresa para apoyar las actividades del Departamento de Recursos Humanos va a construir el objeto que el gerente de Recursos Humanos quiere construido. Estos ejemplos de un objeto ajeno son mucho más comunes en cuanto a la proyección laboral de nuestros alumnos que aquella que ve a nuestros alumnos como la generación de relevo de académicos.

Entonces, dado esto, ¿cómo preparamos a nuestros alumnos para que puedan construir objetos de estudio ajenos? Siguiendo con el símil del artesano, ¿cómo le enseñamos a construir el traje a la medida del cliente? El gran desafío de la construcción de objetos ajenos radica en la capacidad que tiene el profesional para comunicarse con el «demandante».¹¹

Este requisito comunicacional tiene dos aspectos relevantes. En primer lugar, requiere de una capacidad de escuchar transdisciplinariamente, capacidad poco desarrollada en los ámbitos académicos. Esta capacidad significa no solo escuchar sino entender y atender las necesidades de otros profesionales que no manejan los mismos códigos lingüísticos y conceptuales que manejan los investigadores sociales. Es decir, exige que nuestros alumnos dialoguen con gente de profesiones con las cuales, probablemente, no han tenido contacto durante su etapa universitaria. En segundo lugar, requiere de una capacidad de expresarse claramente en un lenguaje cotidiano, para poder explicar, y en algunas situaciones convencer, al demandante de lo que se está haciendo, o de lo que es más adecuado hacer, de acuerdo a sus requerimientos. En efecto, a menudo es necesario que el investigador social logre convencer al demandante que algunas cosas «hay que hacerlas» por razones científicas, en condiciones que el demandante no entiende el por qué de esas razones. Estas exigencias comunicacionales se pueden extender desde el ámbito de la formación metodológica al ámbito de la formación profesional generalizada en cuanto a las necesidades del profesional moderno de poder trabajar en equipos compuestos por personas de diferentes profesiones.

A fin de cuentas, este requisito comunicacional implica una rigurosidad en cuanto a la comprensión de la temática propia del científico social y del investigador social que no se refleja en una formación técnica. La formación artesanal, en nuestra opinión, cumple a mayor cabalidad con esta necesidad de preparar al alumno para dialogar, aprender y comunicar que lo que puede hacer una formación metodológica meramente técnica. Si bien la formación técnica explicita un saber hacer, eso no asegura la capacidad de fundamentar el por qué, el cuándo y el cómo hacer, menos aún en un lenguaje fácilmente accesible por profesionales de otras disciplinas. Sin embargo, la formación artesanal enfatiza el por qué y el cuándo de tal forma que el investigador puede transmitir esa información y puede asumir posturas diferentes que posiblemente aún no haya incorporado a su repertorio.

La segunda subdimensión que hay que tener presente es la que se refiere al rol que va a jugar nuestro alumno en el equipo de investigación. Nos parece que tiene poco sentido preparar a un alumno de pregrado para desarrollar un proyecto de investigación

10 Para mayor detalle sobre nuestra visión de la construcción del objeto, ver «La presentación del objeto de estudio. Reflexiones desde la práctica docente», en *Revista Cinta de Moebio* N° 17, septiembre 2003.

11 Al respecto véase, por ejemplo, lo planteado por Jesús Ibáñez (1992).

como investigador principal si probablemente pasen años antes de que ese alumno esté en una situación (para no decir condición) de asumir ese tipo de responsabilidad. No queremos decir que el alumno no deba ser preparado para ese tipo de ejercicio profesional, sino más bien que esa formación se debe lograr cuando ese tipo de ejercicio profesional sea más probable. Así, consideramos que el alumno de pregrado requiere preparación para ejercer dentro de un equipo de investigación como participante, no como responsable. El alumno de postgrado o el profesional joven, por su parte, requiere una preparación más orientada a roles de liderazgo en la investigación.

Estas diferentes orientaciones docentes en cuanto al grado de autonomía esperable de nuestro alumno cuando tome el próximo paso en su carrera profesional requieren que, al momento de planificar una experiencia educativa (sea esta una conferencia, un programa de una materia o una malla curricular), se tenga presente lo que el alumno necesita para ejercer la profesión de la forma que se espera para su nivel de desarrollo profesional. No todos nuestros alumnos serán, ni desean ser, académicos al titularse. La mayoría entrará a trabajar de forma dependiente mientras ejerce como profesional joven. La autonomía que nosotros suponemos desde las torres de marfil de la academia no reflejan la realidad laboral de nuestros alumnos. Si queremos formar los mejores profesionales posibles, tenemos que reconocer esta discrepancia en la forma en que nosotros nos enfrentamos a nuestro quehacer docente.

LA DIMENSIÓN «INTERÉS CIENTÍFICO»

La última dimensión que nos parece interesante destacar es la del interés científico que va a tener nuestro alumno cuando ejerza la profesión. De cierto modo, esta dimensión es una extensión lógica de la anterior. Una vez más, la tendencia dentro de la academia es presentar la investigación como el complemento natural de la teoría. Es decir, la investigación juega un rol dentro de un esquema deductivo poniendo a prueba hipótesis originadas por la teoría o un rol dentro de un esquema inductivo descubriendo generalidades que pueden generar teorías. No tenemos ningún problema con esas visiones, pero eso es porque somos académicos.

En muchos casos de investigación social fuera de la academia, el interés del demandante está muy lejos de ser teórico, sea de poner a prueba o generar teoría. En el ámbito del investigador social no académico a menudo el interés por hacer ciencia es netamente pragmático. Es decir, se centra en el hallazgo, en lo que se quiere saber, independientemente de si ese hallazgo tiene implicancia en el ámbito teórico social. Sin embargo, desde la academia, se denuncia como «poco científico» el empiricismo. Puede que como debate académico, este planteamiento tenga validez pero negar lo «meramente empírico» como no científico o como que no fuese «ciencia de verdad» nos hace un flaco favor frente a nuestros alumnos que contemplan ejercer la profesión fuera de los espacios académicos.

En último término, lo que queremos plantear es que, en cuanto al interés científico o la razón por la cual se hace ciencia, una vez más nuestro quehacer docente nos lleva a centrarnos en las vivencias del investigador social dentro de la academia. El quehacer del investigador social fuera de la academia, en general, no se ve reflejado en la forma en que presentamos la investigación social. Peor aún, en muchos casos nuestra postura implícita es de un menosprecio por la investigación científica que se hace fuera de la academia, que es, (des)afortunadamente, donde la mayoría de nuestros alumnos van a ejercer profesionalmente.

CONCLUSIONES

A modo de conclusión, creemos que las formas en que abordamos nuestra tarea de enseñar metodología deben ser examinadas críticamente porque no nos parece que los modos tradicionales de llevar a cabo esta actividad concuerden con los contextos actuales en que se realiza, ni con los objetivos de la formación de investigadores sociales para el siglo XXI. Vivimos en medio de una revolución social centrada en la disponibilidad de información. Nunca antes ha habido tanta información disponible para tanta gente. Por ende, enfocar la formación metodológica como la entrega de información no refleja esta revolución.

Si la información ya no es propiedad de los pocos que están en la academia, debemos reformular nuestro quehacer docente para presentarle al alumno no reglas sobre *cómo hacer investigación* sino más bien presentarle experiencias concretas de *cómo se ha hecho investigación*¹². A nuestro parecer esto se debe hacer inculcando en ellos una actitud artesanal frente a la investigación en lugar de una actitud técnica. La calidad de la investigación no está determinada por la complejidad técnica con que se abarca la temática sino con el espíritu creativo y prolijo con que se asume la responsabilidad de hacer buena investigación. La formación técnica lleva, por lo general, a una aplicación rígida de procedimientos preestablecidos; la formación artesanal, en cambio, lleva a una aplicación cuidadosa, creativa y orgullosa de procedimientos de acuerdo a las necesidades del momento, incluso frente a los imprevistos que siempre se presentan en la investigación social. Con esto queremos significar que lo central de la formación artesanal es la actitud que se asume como investigador.

Por otro lado, independientemente de la postura sobre el ¿para qué enseñar metodología?, el cómo enseñar metodología también debe ser repensado. Las necesidades de la formación profesional en investigación social requieren que, al planificar cualquier actividad formadora (desde redactar un examen hasta construir un plan de estudios), tenga-

12 Pero esto no atañe sólo a la forma en que se enseña metodología sino que tiene su correlato en la forma en que se enseña también la teoría, es decir, *cómo se ha hecho teoría y su vinculación con la investigación*.

mos presente tres preguntas claves: 1) ¿cuál es la capacidad técnica esperada de mi alumno al superar esta etapa de su formación como profesional (en general) y como investigador (en particular)?, 2) ¿cuál es el grado de autonomía con que se va a desarrollar profesionalmente mi alumno al superar esta etapa de su formación, tanto en la definición del objeto (propio versus ajeno) como en el rol que jugará en el equipo de investigación?, y 3) ¿cuál es el interés científico detrás de las actividades de investigación en que va a participar el alumno al superar esta etapa de su formación? Nuestra postura en cuanto a estas preguntas es bastante simple, debemos dejar de tratar a nuestros alumnos como si la única opción laboral que tuvieran es ejercer como académicos. La gran mayoría de ellos ejercerán su profesión en ámbitos distintos a la academia y nuestras formulaciones pedagógicas deben, como mínimo, considerar estas alternativas en el momento de preparar nuestras actividades de formación en investigación social.

BIBLIOGRAFÍA

BABBIE, Earl

1996 *Manual para la práctica de la investigación social*. Bilbao, Editorial Desclée De Brouwer.

BARRIGA, Omar

2000 «El actor social que hace investigación; reflexiones en torno a los equipos y su metodología de trabajo», en *Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales*, Vol. 6, Nº 2.

BARRIGA, O. y G. HENRÍQUEZ

2003 «El objeto de estudio», en *Revista Cinta de Moebio*, Nº 17.

BRIONES, Guillermo

1990 *Métodos y técnicas de investigación para las Ciencias Sociales*. México, Ed. Trillas.

BUNGE, Mario

1969 *La investigación científica. Su estrategia y su filosofía*, Barcelona, Ediciones Ariel.

HERNÁNDEZ SAMPIERI, R. y otros

1991 *Metodología de la investigación*. México, Editorial Mc Graw-Hill.

IBÁÑEZ, Jesús

1992 «Perspectivas de la investigación social: El dilema de las tres perspectivas», en Manuel García Ferrando y otros, *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*, Madrid, Editorial Alianza.

SIERRA BRAVO, R.

1989 *Técnicas de investigación social*. Madrid, Editorial Paraninfo.