

Diálogo con mi proceso de investigación sociodemográfica: un enfoque socrático

Juan Guillermo Figueroa Perea*

En este texto se propone una serie de preguntas con el fin de estimular la realización de un ejercicio de autocrítica entre quienes desarrollan procesos de investigación, ya sea como estudiantes de posgrado o bien como parte de su trabajo cotidiano. Se parte del supuesto de que la investigación es “un proceso ordenado, sistemático y crítico a través del cual se busca generar conocimiento”; pero esta propuesta se centra en lo crítico, entendido como la reflexión sobre los supuestos desde los cuales construimos nuestra lectura e interpretación de la cotidianidad, y asumiendo que al tratar de hacerlos explícitos podemos identificar sus límites y alcances.

Las presentes notas bosquejan una propuesta pedagógica en el ámbito de la metodología que busca estimular un diálogo basado en la mayéutica de Sócrates, con el fin de tomar distancia del propio proceso de investigación y así poder acotarlo para no pedirle de más, pero sí sacarle el mayor provecho. Al respecto, Mario Bunge plantea que el conocimiento científico puede considerarse como uno de los más honestos, ya que se revisa constantemente y se puede corregir a sí mismo al reconocer sus limitantes.

Mediante este diálogo se pretende contribuir a alimentar el gusto y el interés por la aventura que puede representar la investigación, incluso para quienes no piensan dedicarse a ésta, pero sí ejercerla al desarrollar su proyecto de tesis. Se trata de no idealizar este conocimiento ni asumirlo como el único válido, sino de explorar críticamente los horizontes que permite visitar y construir.

Palabras clave: investigación, criticidad, conocimiento, diálogo.

Fecha de recepción: 13 de agosto de 2012.

Fecha de aceptación: 11 de septiembre de 2012.

Dialogue with My Process of Sociodemographic Research: a Socratic Approach

This text proposes a series of questions in order to promote an exercise of self-criticism among those who engage in research processes, either as graduate students or as part of their everyday work. It is based on the assumption that research is “an orderly, systematic, critical process designed to generate knowledge.” However, this proposal focuses on criticism, understood as a reflection on the assumptions from which we construct our interpretation of everyday life and assuming that by trying to make them explicit, we can identify its limits and scope.

¹ Profesor investigador del Centro de Estudios Demográficos, Urbanos y Ambientales de El Colegio de México. Correo electrónico: <jfigue@colmex.mx>.

These notes outline a pedagogical proposal within the sphere of methodology that seeks to encourage a dialogue based on the mayeutics of Socrates in order to distance ourselves from the research process and thus be able to circumscribe it in order not to ask too much of it, yet make the best use of it. Mario Bunge suggests that scientific knowledge can be regarded as one of the most honest ones, since it is constantly reviewed and can correct itself by recognizing its limitations.

The aim of this dialogue is to contribute to the pleasure and interest in adventure involved in research, even for those who do not intend to devote themselves to this, yet to exercise it when they develop their thesis project. The aim is not to idealize this knowledge or to assume it as the only valid one but rather to critically explore the horizons enabling one to visit and construct it.

Key words: research, criticality, knowledge, dialogue.

Primera reflexión

Uno de los principales atractivos de los procesos de investigación es generar conocimiento, y a partir de ello contribuir a la comprensión y transformación de la cotidianidad. No obstante, dicho conocimiento requiere cumplir con ciertas condiciones con el fin de que se considere sólido, riguroso y confiable. Por ello resulta muy atractiva la definición de *investigación* que propone Ezequiel Ander Egg: “un proceso ordenado, sistemático y crítico a través del cual se busca generar conocimiento”. Ahora bien, es más sencillo llegar a acuerdos sobre el significado de lo ordenado y sistemático, pero no siempre es tan obvio qué significa lo *crítico*. La propuesta de este texto es que lo *crítico* consiste en reflexionar sobre los supuestos desde los cuales construimos nuestra lectura e interpretación de la cotidianidad, asumiendo que al tratar de hacerlos explícitos podemos identificar sus límites y alcances; por ello, ésta es una invitación a matizarlos para evitar hacer generalizaciones o inferencias más allá de lo que permiten los recursos teóricos, analíticos y metodológicos con los que se generan.

Sócrates consideraba que quizás él era más sabio que los demás, cuando menos en que no creía “saber lo que no sabía”. Es decir, su criterio de sabiduría no era la erudición, sino el reconocimiento de los límites de su saber. En ese tenor, las presentes notas bosquejan una propuesta pedagógica en el ámbito de la metodología diseñada originalmente para trabajar con estudiantes de doctorado en estudios de población, con el propósito de estimularlos a que realicen una lectura crítica de sus respectivos proyectos de tesis, y no dependan solamente

de los comentarios de sus lectores; la intención es que pongan en práctica un ejercicio de autocritica al que denominé originalmente “diálogo conmigo mismo”.

Al compartir dicha propuesta con los estudiantes, les expliqué que de alguna manera buscaba estimular un diálogo basado en la mayéutica de Sócrates, con el fin de tomar distancia del propio proceso de investigación y así poder acotarlo. Ello llevó a que en la práctica el diálogo con las preguntas que lo integran fuera llamado colectivamente “diálogo socrático”, término con el que lo he seguido trabajando con estudiantes de diferentes niveles escolares y disciplinas, así como con colegas, quienes le encuentran algunos atractivos para estimular la reflexión constante en cualquier persona que desarrolle algún tipo de investigación, ya sea como estudiante o como investigador. Recientemente algunos profesores del Centro de Estudios Demográficos, Urbanos y Ambientales de El Colegio de México acordamos usarlo como apoyo en los procesos de tutoría a los estudiantes que inician sus estudios de posgrado, por lo que en estas notas se ordena parte de su contenido.

Por las razones anteriores este texto tiene como propósito socializar una primera propuesta de preguntas que integran el diálogo, confiando en que puede ser de utilidad a algunos lectores, pero a la vez en espera de comentarios, sugerencias y preguntas que puedan contribuir a su enriquecimiento. El autor lo agradecería enormemente.

Una invitación a preguntarse de manera constante

Al diseñar esta lista de veinte preguntas, la consideré como un apoyo pedagógico para que cada estudiante lleve a cabo una especie de autoentrevista, ordene su búsqueda, ponga sobre la mesa los elementos que supone sobre su tema de investigación, y anticipe algunas de las posibles consecuencias críticas o ambivalentes de su desarrollo desde el punto de vista metodológico, político y ético; además se trata de que identifique los límites de sus futuros resultados con el fin de no pedirle de más a la investigación, pero sí sacarle el mayor provecho. Se ha afirmado frecuentemente que “el saber compromete”, y por ende el diálogo también sugiere reflexionar por anticipado sobre el escenario de los posibles usos de los resultados e invita a jugar con diferentes lenguajes al nombrar el objeto de estudio. La intención es reconocer el alcance y los límites del lenguaje usado, y a la par tomarle distancia

al identificar las posibilidades de enriquecer las referencias con las que aprehendemos nuestros objetos de estudio.

Un primer par de preguntas busca estimular la reflexión alrededor de los saberes que formal e informalmente se han generado sobre el ámbito de interés de un estudio.

- ¿Cómo comprobarías lo que “se sabe cotidianamente” sobre el tema que te interesa investigar?
- ¿Cómo pondrías a prueba –más que demostrar– lo que supones, hipotetizas e intuyes sobre el tema que quieres investigar?

Esto va más allá de la mera revisión de la literatura sobre el tema, ya que incluye referencias críticas a lo que se da como obvio, es decir, aquello que a veces no se cuestiona pues de alguna manera es parte de los referentes culturales y lingüísticos desde donde se nombra la cotidianidad y, dentro de ésta, el objeto de estudio. Es decir, comienza por preguntarse “qué se sabe” al respecto, pero reconociendo que parte del conocimiento acumulado no necesariamente responde a resultados de investigación, sino que puede incluir creencias o bien referencias transmitidas como obviedades sobre el tema. Esto podría limitar un acercamiento crítico a los “lentes” que usamos para ver la realidad, pero más crítico sería no reconocer estos condicionantes de nuestra lectura. Por eso se invita a “falsear” intencionalmente lo que se está suponiendo en la investigación, poner a prueba “lo que se sabe” (independientemente de su origen) y, paralelo a ello, cuestionar los propios supuestos para abordar el tema de estudio. Es decir, cuando investigamos puede pasar que busquemos evidencias que respalden aquello que anticipamos como posibles interpretaciones de los resultados que esperamos encontrar, mientras que si nos colocamos en una posición de escepticismo (aunque sea de manera hipotética) respecto a lo que nosotros mismos suponemos, quizás identifiquemos aristas adicionales para dialogar con lo que dábamos por hecho y de paso podamos matizarlo y precisarlo. Es factible que sea posible demostrar nuestras hipótesis, pero si además éstas pasan por otra serie de pruebas que se les asignaron intencionalmente, asumiendo que podrían no ser ciertas, es probable que al final el conjunto de elementos que respaldan el hallazgo sea más sólido. Ahora bien, si no pasa dichas pruebas, quizás confirmemos que consciente o inconscientemente dejamos de observar elementos relevantes que ayudan a dar cuenta del objeto de estudio. Es interesante escuchar a varios estudiantes que reconocen

que parte de lo que “sabían” de un tema no es sencillo de probar académicamente. Desde ese momento pueden combinar la autocrítica con la defensa o justificación de la lectura propuesta o supuesta, lo que facilita empezar a “dia-logar”, es decir, a poner a convivir a dos logos, como sugería Paulo Freire.

Por ello las dos siguientes preguntas invitan a quien las trabaje a cuestionarse algunas de sus certezas.

- ¿Cómo tratarías de convencer a alguien (por ejemplo a ti) de que no es pertinente ni relevante investigar lo que piensas, quieres o imaginas investigar?
- ¿Cuáles son las tres principales limitantes del proyecto que quieres desarrollar?

Más que justificar de inicio su estudio, se propone que se le identifiquen limitantes e incluso se trate de convencer a su autor de no llevarlo a la práctica. De alguna forma se pretende salirse de sí mismo y leerse desde la otredad. Regularmente buscamos y defendemos argumentos para dar cuenta de la pertinencia de nuestros intereses de investigación, pero aquí se trata de evitar defenderlos *a priori* y de cuestionarlos antes de que alguien lo haga. Idealmente podríamos confirmar la riqueza de nuestro proyecto, pero también es posible que identifiquemos matices que requieren ser incorporados o, en casos extremos, hasta consideremos la posibilidad de modificar significativamente nuestra búsqueda. Antes de pretender contestar a las propias críticas, se invita además a listar las limitantes del proyecto con la idea de evitar asumir una postura defensiva que a ratos cae en la falta de autocrítica, o bien en el riesgo de no reconocer sus limitantes. Conozco estudiantes que inicialmente se resistían a pretender convencerse de no investigar lo que ellos querían; y luego de intentarlo, tuvieron serias dificultades para contestarse a sí mismos. Suelo sugerirles que lo dialoguen con sus profesores y asesores con el fin de enriquecer sus proyectos, valorando así el ejercicio de identificar limitantes a su propio proyecto de estudio. Ha sido todo un descubrimiento reconocer el papel de “abogado del diablo” de varios estudiantes que se animan a enunciar múltiples cuestionamientos de raíz a sus propios proyectos de investigación, algunos de los cuales no alcanzaban a verse desde una lectura externa, quizás por “todo lo no nombrado” de manera explícita al presentar un proyecto. Más que una limitante, puede servir de detonador de múltiples precisiones.

A continuación se propone añadir un par de preguntas a la reflexión a partir de reconocer inicialmente lo que no conoce quien investiga, e incluso de ordenar las dudas que le genera abordar su estudio.

- ¿Qué es lo que ignoras en mayor medida y lo que te genera más dudas sobre lo que quieres investigar?
- A pesar de lo anterior, ¿cómo defenderías tu intuición, lucidez e interés para desarrollar este proyecto?

Ser capaz de nombrar las principales carencias de un proyecto contribuye por una parte a percibir las necesidades de trabajo que implica el estudio antes de su puesta en práctica, e incluso a darse cuenta de lo que a veces denomino “el estado del des-conocimiento”. Más que apremiarse por ello, es posible que se facilite organizar dudas y vertientes de estudios que es necesario ponderar y seleccionar para que se trabajen en diferentes momentos con el fin de abordarlas con suficiente rigor. Si bien algunos estudiantes se reconocen demasiado críticos consigo mismos y otros se perciben más laxos, en general consideran preferible practicar la crítica antes de que una persona externa a su proyecto les haga evidentes las limitantes de éste. Antes de explayarse de más en lo que se ignora, en las limitantes del proyecto y en las estrategias para demostrar su no pertinencia (y perder el interés), en este paso se invita a “defender” el estudio a pesar de todo. De hecho, la justificación de un proyecto es más rica y sistemática cuando se han puesto en evidencia algunas de sus carencias desde la lógica de un conocimiento más significativo de quien investiga.

Se proponen dos preguntas más con el fin de hacer evidente el tipo de referencia que se asume sobre casos que podrían considerarse raros, atípicos, o bien que rompen cierta regularidad.

- ¿Te imaginas encontrando casos y situaciones paradigmáticos, atípicos o extraños en tu estudio?, ¿en qué sentido y por qué?
- ¿Qué interpretaciones conoces o bien propones para abordar tu objeto de estudio cuando surgen esas posibles “rarezas”?

Es frecuente que en algunas lecturas del lenguaje cotidiano, así como en las referidas a diversas disciplinas, se minimicen estos casos porque se consideran excepciones; incluso se recurre a la frase “la excepción confirma la regla”, usada en diferentes contextos culturales,

cuando podría pensarse exactamente al revés: “la excepción cuestiona la regla” y de alguna manera invita a buscar interpretaciones que vayan más allá de las regularidades. Cuando no se anticipa la posibilidad de encontrar casos que rompan la regularidad o la interpretación que guía un estudio, es probable que éstos se interpreten como equivocaciones en el registro o en la medición de observaciones, e incluso se descarten porque “son pocos” y se asuma que su presencia no es significativa. Sin embargo, Karl Popper sugería tratar estos casos con atención, “falseándolos” y reconociéndoles su importancia como objetos de estudio; esto puede ayudar a generar un diálogo crítico con la teoría que usamos para estudiarlos, y probablemente podamos identificar la forma de añadir precisiones benéficas tanto para la propia teoría como para la comprensión de lo estudiado. Algunos estudiantes reconocen que no habían pensado su tema de investigación en términos de casos raros o atípicos, y menos aún en las formas de interpretarlos. Por ende, si bien les resultó algo complejo pensar inicialmente en lo que se pedía o sugería con estas preguntas, lograron identificar matices significativos en subgrupos de su población de estudio, lo que aprecian como un avance al tratar de entenderlos. ¿Qué sucede con quien nunca indaga por lecturas posibles para los casos atípicos o fuera de cierta regularidad, de acuerdo con ciertas interpretaciones?, ¿será que inconscientemente no los ve, o bien, que los reproduce conscientemente?

Un componente adicional de este diálogo es tratar de identificar con dos preguntas más lo que podría considerarse como “propio” de la lectura e interpretación que se está construyendo, a partir de tomar distancia y de tener conciencia de que la manera en que las disciplinas forman a las personas, la pertenencia a un contexto social y cultural determinado, así como el aprendizaje del proceso sexo-género permean nuestra visión de la realidad, y llegan a moldear e influir en la forma en que nombramos, conocemos y construimos la cotidianidad.

- ¿Cómo reconstruirías tu proyecto o qué es lo crees que cambiaría más si tuvieras otros lentes disciplinarios, contextuales o de sexo-género?
- ¿Qué variaciones tendría tu búsqueda si recurrieras a una metodología distinta a la que has pensado hasta el momento –documental, cuantitativa, cualitativa–, aunque ésta sea provisional?

No se trata de realizar una lectura que pretenda esencializar las diferencias, pero sí de reconocer la influencia que ejercen las posiciones que se ocupan en las relaciones sociales sobre el lenguaje y las cosmovisiones, de lo cual no están exentas las personas que desarrollan investigaciones. Existen paradigmas y lenguajes especializados que se asocian a una disciplina determinada y a su representación del objeto de estudio; además, en función de las habilidades de quienes realizan un estudio podemos identificar preferencias, las cuales resultan tan obvias que no siempre se problematizan. En ocasiones esto nos lleva a pensar de manera inmediata en cierta aproximación metodológica para realizar un estudio, sin necesariamente tener argumentos para no considerar otras formas de construir un camino hermenéutico alternativo. Por ello, este ejercicio invita a desarrollar ejercicios hipotéticos, posicionándose desde otra disciplina y desde otro contexto, así como imaginándose desde otro sexo-género, o bien recurriendo a un enfoque metodológico distinto al que se está pensando trabajar. La intención es hacer explícitos y claros los supuestos desde los cuales se está trabajando, incluso aunque se decida no cambiarlos. Es interesante escuchar a estudiantes formados en ciencias sociales imaginándose su tema de estudio desde una percepción más cercana a las ciencias básicas, o viceversa; en algunos casos reflejan cierto desconocimiento o hasta prejuicios sobre otras disciplinas, si bien en otros describen su aproximación de estudio desde otra metodología, lo cual los ha llevado a triangular enfoques y diversificar su lectura original.

Un actor relevante en el proceso de investigación que deriva en una tesis de posgrado es la persona que acompaña a un estudiante en el desarrollo de su proyecto. Tradicionalmente suele denominarse director de tesis, y si bien así se le refiere en la siguiente pregunta, sugiero la expresión de asesor/a. Esta pequeña diferencia semántica puede traer asociada una percepción distinta y potencialmente contrapuesta sobre la forma de participar en dicho acompañamiento: dirigir un estudio que lleva a cabo otra persona, o bien estimular que quien lo realiza tenga conciencia de las implicaciones que conlleva la toma de las diferentes decisiones a lo largo del estudio, obtenga experiencia en el trabajo de investigación y tenga la posibilidad de ir adquiriendo independencia al tomar sus propias decisiones respecto a su estudio, incluso en un sentido distinto al que le hubiera propuesto su asesor/a.

- ¿Qué esperarías de quien dirige tu tesis al acompañarte en este proceso-aventura de construir tu investigación para el doctorado?

Este momento está asociado a discusiones constantes sobre el sentido de la expresión *educación*, ya sea como la actitud de quien se asume que sabe y por ende dirige a quien no sabe o que sabe menos (*educare*), a diferencia de quien comparte experiencias acumuladas pero escucha a la persona con quien interactúa pues ambos tienen la posibilidad de seguir beneficiándose del aprendizaje mutuo (*educere*). No se trata de demagogia ni de posiciones excluyentes donde se pretenda un aprendizaje en igualdad de condiciones y se ignoren las respectivas experiencias acumuladas; se trata de evitar subestimar a la persona con menos experiencia y estimularla para que vaya tomando decisiones relevantes, algunas de las cuales pueden resultar novedosas para quien lo acompaña en el estudio y también —se espera— en el afrontamiento de las consecuencias de dichas decisiones (sin asumir posiciones maniqueas ante las equivocaciones). Algunas lecturas sugieren que uno de los principales aprendizajes a estimular desde las asesorías de tesis es el teórico-metodológico, pero tiene la misma importancia promover una conciencia ética del proceso de investigación. Mediante un diálogo que retoma la propuesta de Paulo Freire sobre la educación como una práctica de la libertad es factible imaginar un conocimiento significativo en el proceso permanente de aprender a hacer investigación. Ha sido muy enriquecedor conocer las respuestas de los estudiantes de posgrado a esta pregunta, en especial cuando ya han tenido otras experiencias de acompañamiento académico al elaborar sus tesis: ¿le interesará a sus asesores conocer estas respuestas y de paso hacer algún ejercicio similar con los profesores para que hagan explícitas las expectativas que tienen respecto a sus estudiantes?, ¿qué hacer en el caso de que estas expectativas y posiciones ante un trabajo acompañado no coincidan o estén distanciados?

Otro ámbito al que alude este diálogo es el de los componentes éticos en el proceso de realización de un estudio y particularmente en los criterios para seleccionar a una población. Dicha selección puede requerir ciertas acotaciones éticas, por ejemplo si existen conflictos de interés que dificulten cierta toma de distancia respecto al objeto de estudio, o bien si hay riesgos de provocar consecuencias negativas al informante por no respetar la confidencialidad o incluso porque alguien use la información en contra de quien la compartió.

- ¿Crees que tu investigación puede generar dilemas éticos o algún conflicto de intereses entre quienes participan en ella o quienes usarán sus resultados?, ¿cómo cuáles o por qué no?
- ¿Por qué escogiste esa población de estudio?, ¿tendría sentido cambiarla o diversificarla?, ¿qué ganarías y qué perderías?

Algunos estudiosos recomiendan tener conciencia de los contextos que potencialmente pueden reproducir abusos de poder o bien posiciones jerárquicas en las relaciones sociales entre quien investiga y quien es investigado, así como entre quien financia un estudio y quien lo realiza. Si se logra tomar distancia de los argumentos, explícitos o no, detrás de la selección de una población es posible sistematizar precisiones de tipo metodológico y analítico e incluso se puede favorecer el desarrollo de revisiones teóricas que refuercen la pertinencia del estudio en ese grupo en especial, o bien se rectifique o enriquezca la selección a partir de hacer explícita la forma de interpretar la utilidad de ciertas comparaciones adicionales. Algunos estudiantes reconocen que la selección de una población está asociada a costumbres e inercias en la investigación pues se asume que cierta población “requiere de intervenciones”, que es más sencillo acceder a ésta, o bien que es “obvio” que el tema debe estudiarse con dicha parte de la población. No obstante, el ejercicio reflexivo les ha permitido identificar prejuicios de clase, limitantes analíticas y vacíos teóricos, por lo que llegan a identificar problemáticas relevantes para ser estudiadas en poblaciones distintas a las que tradicionalmente se seleccionan. Incluso algunos investigadores reconocen que omitieron cuidados éticos o permitieron irregularidades en su práctica académica, a la vez que confiesan tener cierta confusión pues “nadie les habló de cuidados éticos” durante su formación académica. Me pregunto si existirá la “negligencia académica” o bien “la omisión académica” en algún nivel de las comunidades académicas o en los mismos procesos de formación curricular.

En otro momento de la reflexión que estimula este diálogo se incursiona en la revisión crítica de las teorías adoptadas y los paradigmas asumidos, así como en la problematización de la utilidad o no de contar con una hipótesis. Las dos preguntas propuestas para ello comienzan por invitar a reflexionar qué significaría que fuera otro el marco teórico o el paradigma que se estuviera tomando como referencia, e incluso invitan a hacer explícito el sentido de los distintos hallazgos o matices en los objetos de estudio. A ello se añade una reflexión sobre la utilidad de contar con una hipótesis para realizar determina-

do estudio, y además se reconstruye la forma en la que la persona aprendió a formular dicho recurso metodológico y analítico.

- Si cambiaras de marco teórico o de paradigma de referencia, ¿crees que encontrarías algo diferente?, ¿en qué sentido?
- ¿Te sirve tener hipótesis para tu estudio?, ¿para qué?, ¿por qué no? Al margen de la respuesta, ¿cómo aprendiste a formular hipótesis?

Es interesante conocer cómo han aprendido los estudiantes a formular hipótesis en sus estudios, pues solemos invitarlos a que lo hagan sin identificar lo que esto les genera como representación. Algunos citan sus cursos de metodología o bien las sugerencias de investigadores que los incitan a preguntarse por su tema de estudio, pero otros aluden a las sanciones y descalificaciones de sus profesores por no apegarse a los manuales de metodología. Las respuestas de algunos estudiantes constatan que a veces no les resulta significativo pensar en una hipótesis en su sentido tradicional. En este momento el diálogo los invita a posicionarse (al menos hipotéticamente) en la cosmovisión de otros investigadores, aunque sea provisional y temporalmente, con la idea de “ver desde la diferencia” y contrastar los supuestos de la propia lectura con otras interpretaciones posibles. Esto lleva a afianzar y profundizar la propia, a la par de complementarla o cambiar de horizontes analíticos. También aporta la posibilidad de dar un significado más explícito a lo que denominamos hipótesis.

En este diálogo se asume que el conocimiento denominado *científico* no es suficiente para recuperar la complejidad del contexto social que solemos estudiar, ya que otros lenguajes y saberes pueden ayudarnos a comprender el entorno, si bien cuentan con diferentes criterios epistemológicos de legitimidad. Más allá de ponerlos a competir, se proponen tres preguntas con el fin de tomar conciencia del alcance del conocimiento derivado de investigaciones académicas e incluso de la formalidad de su lenguaje, el cual a veces podría darle cierta rigidez a lo nombrado y por ende estudiado. Esto podría ser evidenciado de manera más clara al “jugar” a ver el tema de estudio desde un enfoque menos convencional, intentando explicar un estudio a personajes con otras referencias lingüísticas (como los adolescentes) y permitiendo un poco de transgresión en la imaginación académica para observarlo, incluso más allá de lo constatable de acuerdo con los parámetros del llamado método científico, como lo ofrece el caso de la ciencia ficción.

- Si pudieras ponerle un nombre poco formal o convencional –académicamente hablando–, ¿cómo nombrarías a tu estudio?
- ¿Cómo le explicarías a un adolescente de alrededor de 13 a 15 años de edad el tema del que trata tu investigación y su relevancia?
- Si pudieras pasar del “conocimiento científico” a la “ciencia ficción”, ¿qué le cambiarías a tu proyecto?

Todo esto puede ser una interlocución significativa ante la posibilidad de enriquecer el lenguaje científico; es decir, hipotetizar sin ponerle trabas al lenguaje y descubrir formas menos rígidas de describir lo observable. Para ello conviene diversificar los interlocutores posibles y aprender de la experiencia de “ver desde otros ojos” el propio objeto de estudio. Algunos estudiantes reconocen que al quitarse algunos límites para nombrar y verificar lo constatable y lo tangible identifican otros elementos del entorno de su objeto de estudio, lo que les permite desarrollar sugerencias para diversificar analíticamente la forma de verlo y re-construirlo. Conozco estudiantes e investigadores que afirmaban que no existían términos no especializados para referirse a su objeto de estudio, pero que a raíz de intentar otras lecturas al jugar con el lenguaje y la ficción descubrieron en algunos casos nuevas aristas en su ámbito de estudio.

Las dos últimas preguntas buscan ayudar a concluir este primer ejercicio reflexivo (que se propone que se realice de manera constante) mediante la recuperación de algunas referencias sobre los probables usos y alcances del conocimiento. Esto tiene que ver tanto con los compromisos éticos y políticos de quienes investigan, como con la búsqueda de evitar la manipulación del uso de los resultados. Se recupera una reflexión sobre los compromisos de quienes investigan una vez que se obtiene la información y de que ésta es procesada en formatos que potencialmente pueden ser socializados –llámense tesis, artículos, libros o bien otras formas de difusión de lo aprendido y del conocimiento construido mediante el proceso de investigación.

- ¿Qué crees que haría o hará un “tomador de decisiones” con los resultados que te imaginas generar en tu investigación?, ¿qué te gustaría que hiciera la ciudadanía?
- Además de titularte, publicar algunos productos paralelos –artículos, libros, etcétera– y convertirte en ex estudiante de posgrado, ¿qué piensas hacer con los resultados de tu investigación?

La investigación posibilita el empoderamiento de quien investiga (por aprender de la realidad, por tomar distancia de ésta, por identificar opciones de intervención e incluso por el estatus potencial como estudioso de un tema), pero aquí también se propone explicitar quiénes serán los usuarios de lo aprendido, qué se entiende por *tomadores de decisiones* (en tanto personajes a quienes tradicionalmente se piensa en compartirles los resultados), y en especial se busca alertar sobre lo que podría ser un empoderamiento unilateral, donde no son evidentes los derechos de quienes fueron investigados ni los compromisos de quienes investigan (incluso por razones escolares). Algunos estudiantes reconocen que imaginaban su estudio como un mero requisito escolar y no identificaban sus compromisos con quienes fueron sus investigados; más aún, les era extraña la referencia a que los investigados fueran potenciales tomadores de decisiones (desde una lógica ciudadana), o incluso que hubiera necesidad de anticipar los procesos de devolución de la información generada. Para algunos esto sigue siendo una novedad a pesar de que realizaron un juramento en su examen profesional según el cual se comprometían a usar el conocimiento para el bien de la sociedad. Apenas con una reflexión explícita, como la que les sugieren estas preguntas, surge en algunos la necesidad de buscar un significado a sus compromisos como profesionistas, incluso antes que a los de su papel como investigadores.

Reflexiones finales... por lo pronto

Mario Bunge plantea que el conocimiento científico podría verse como uno de los más honestos ya que se revisa constantemente y se puede corregir a sí mismo al reconocer sus limitantes, por lo que muchas de sus respuestas las asume como temporales y en contexto, en tanto “conocimiento situado”. Esperemos que este diálogo contribuya a alimentar el gusto y el interés por la aventura que puede representar la investigación, incluso para quienes no piensan dedicarse a ésta, pero sí ejercerla al desarrollar su proyecto de tesis. Se trata de no idealizar este conocimiento ni asumirlo como el único válido, pero sí explorar críticamente los horizontes que permite visitar y construir.

Sirva este párrafo final para agradecerles a múltiples estudiantes su confianza para compartirme elementos de sus diálogos con los respectivos proyectos que están realizando. Sigo convencido que dichos personajes son un componente central y vital de cualquier experiencia

docente; sus preguntas, sugerencias, dudas y comentarios permiten recordarnos constantemente la necesidad de reconocer los límites de nuestro saber (como sugería Sócrates) y la posibilidad de seguir aprendiendo a través de vivir la docencia (como recomendaba Paulo Freire). No existen respuestas correctas, pero cada una puede detonar nuevas reflexiones en el proceso de enriquecer algunos componentes de los diferentes proyectos de investigación.

Acerca del autor

Juan Guillermo Figueroa es profesor e investigador de El Colegio de México desde 1994, y profesor de asignatura en la Universidad Nacional Autónoma de México desde 1983. Es doctor en Sociología y Demografía (Universidad de París-X Nanterre). Ha coordinado ocho libros relacionados con el estudio de la reproducción, la salud y la sexualidad. Actualmente investiga sobre comportamientos reproductivos de los varones, ética de la investigación social, políticas públicas relacionadas con comportamientos reproductivos, e influencia del discurso religioso en los derechos sexuales y reproductivos.