

Meo, A. y A. Navarro (2009) *La voz de los otros. El uso de la entrevista en la investigación social*. Buenos Aires: Omicron System. Cap. 2 y 3.

Capítulo 2. Reflexividad e investigación cualitativa

Analia Inés Meo

Este capítulo analiza el concepto de reflexividad, el cual es interpretado como un “faro” que ilumina aspectos centrales del proceso de investigación, así como las relaciones entre la persona que investiga y los sujetos investigados. En primer lugar, examinaremos el alcance, ventajas y límites del término “reflexividad” en el contexto de EEUU y el Reino Unido. Desde la década de 1990, ser reflexivo/a se ha vuelto un imperativo para los/as investigadores/as cualitativos/as (Maton 2003). Sin embargo, este acuerdo general no ha resuelto los debates ni las polémicas en torno al sentido y alcance del concepto de reflexividad y sus formas de ponerla en acción en investigaciones específicas. Seguidamente, nos detendremos en el contexto local y reseñaremos, brevemente, bibliografía metodológica que ofrece herramientas para examinar aspectos centrales de la “cocina de la investigación”. Asimismo, analizaremos la definición de reflexividad que ofrece la antropóloga Guber (2004). Al final de este capítulo, presentaremos algunas estrategias que pueden contribuir a una práctica de investigación más sistemáticamente reflexiva en nuestras latitudes.

La reflexividad como mandato en Estados Unidos y el Reino Unido

Hasta fines de la década de 1970, la mayoría de los/as científicos sociales no consideraba importante a la reflexividad (Maton 2003, Woolgar and Ashmore, 1988). En la actualidad, sin embargo, la reflexividad y la necesidad de ser reflexivo/a es aceptada casi universalmente por investigadores/as cualitativos/as. Siguiendo a Maton (2003), Pillow (2003) y Hertz (1997), no ser reflexivo/a se ha convertido en un pecado inconfesable entre la mayoría de los/s investigadores/as cualitativos/as, en particular aquellos/as que reconocen las críticas a la investigación cualitativa naturalista de las fases “tradicional” y “modernista” caracterizadas por Denzin y Lincoln (2005). En este sentido, se trata de un “imperativo” (Kenway y McLeod 2004) o de una actitud dóxica de los/as investigadores/as que se inscriben en las tradiciones dominantes de investigación cualitativa. Sin duda, las investigaciones feministas han influido profundamente en la forma de hacer investigación cualitativa, llevando a las personas que investigan a ser más reflexivos/as, más conscientes de las relaciones de poder y las responsabilidades que supone hacer investigación, y más sensibles a los interrogantes acerca de qué es el conocimiento y cómo es “creado” (Denzin y Lincoln 2005; Letherby 2003; Olesen 2000; Sampson et al. 2008; Williams 1993).

En el debate contemporáneo actual, es posible identificar al menos tres tipos diferentes de reflexividad:

- La posicional o subjetiva (Pillow 2003, Maton 2003);
- la objetiva (Maton 2003); y,
- la colectiva o epistémica (Bourdieu and Wacquant 2002, Maton 2003, Kenway y McLeod 2004)

Sin embargo, la reflexividad dominante en investigación cualitativa anglosajona es la llamada “reflexividad posicional o subjetiva” (Maton 2003). Las otras dos formas de reflexividad son aún marginales en la práctica de investigación aunque ayudan a interrogar los límites de la reflexividad posicional (McCorkel y Myers 2003). En este capítulo examinaremos sólo la forma de reflexividad dominante y mencionaremos las críticas centrales a esta perspectiva sin detenernos en las diferentes formas en que autores tales como Bourdieu (2000) proponen superarlas.

Investigadores/as cualitativos/as de diversas tradiciones interpretativas (tales como la feminista, teoría perspectivista, la post-estructuralista y la teoría crítica) y disciplinas (tales como las sociologías y antropologías del conocimiento, del poder y la agencia) apelan y utilizan la reflexividad como una herramienta metodológica para fortalecer o interrogar la validez y legitimidad de sus interpretaciones, así como su capacidad o limitaciones en representar al “otro”, al diferente, y en este mismo movimiento, lograr un reconocimiento de la autoridad del investigador/a (Macbeth 2001; McCorkel y Myers 2003; Reay 1996).

Central a la idea de la reflexividad posicional, es la de “*position taking*” o posicionamiento del investigador/a respecto del proceso de investigación cualitativa, de las relaciones que forja en el campo y de las formas en que los resultados son representados. Los esfuerzos reflexivos de los/as investigadores/as se inscriben en un contexto, como vimos en el capítulo anterior, signado por la triple crisis de representación, legitimación y de praxis de la investigación social cualitativa inaugurada en la década de 1970 (Denzin y Lincoln 2005, Pillow 2003, Kenway and McLeod 2004, Macbeth 2001).

Si bien abundan las definiciones teóricas de reflexividad (Maton 2003), numerosos/as autores/as afirman que se trata de un término sobre-utilizado, sobre-determinado y sub-definido (Pillow 2003). Estas definiciones abrevan en variadas tradiciones teóricas tales como la fenomenología, la etnometodología (Pollner 1991), la teoría de la estructuración de Giddens, Bauman, Beck y Beck-Gernsheim, etc. Es posible rastrear diferentes tipos de reflexividad: interna, referencial, constitutiva, indexical, etc. (Maton 2003).

A los fines del presente análisis, presentaremos diferentes definiciones que nos permitirán desentrañar algunas de las facetas más relevantes del concepto de reflexividad aplicado al campo de la investigación cualitativa. Por ejemplo, Macbeth afirma:

“la reflexividad lleva al analista a unir los nudos de los lugares y de las biografías y a deconstruir las dualidades del poder y anti-poder, hegemonía y resistencia, y miembro y extranjero para revelar y describir cómo nuestras representaciones del mundo y cómo aquellos que viven en ese mundo están organizados posicionalmente.”

(2001: 33 traducción propia)

En esta cita, se revelan aspectos centrales de la reflexividad: el posicionamiento del yo social del investigador en y fuera de la investigación, las relaciones de poder-identidades-diferencias sociales entre el/la investigador/a y los sujetos investigados y el carácter perspectivo de sus representaciones. El interés en estas dimensiones, influenciado por el giro lingüístico y narrativo de la teoría social de la década de 1970, ha contribuido a formular preguntas sobre la habilidad de los/as investigadores/as para representar y conocer a “otros” (Denzin y Lincoln 2005). Pillow (2003) identifica una serie de interrogantes comunes que subyacen a las investigaciones reflexivas:

- ¿Podemos realmente representar a “otros”?
- ¿Es éste el objetivo de la investigación?

- ¿Quiénes son los dueños de las historias que contamos como investigadores/as? ¿nosotros/as o los sujetos investigados?
- ¿Cómo podemos decir que nuestro conocimiento representa lo que es vivido por los sujetos investigados si sabemos que, en verdad, esto nunca es totalmente posible?

Por un lado, estas preguntas, como afirma Bev Skeggs (Skeggs 1994; Skeggs 1997) y Kenway y McLeod (2004), exigen reconocer que la subjetividad de los/as informantes y la de los/as que investigan está siempre implicada, y que es siempre la persona que investiga el/la que decide lo que vale la pena ser representado. La reflexividad exige examinar el *self* del/a investigador/a y en cómo su participación afecta la producción y análisis de los datos (McCorkel y Myers 2003; Padfield y Procter 1996; Reay 1996). Por el otro lado, estas preguntas evidencian que la representación involucra una traducción en términos escritos que siempre es incompleta. La representación es incapaz de reflejar la “multitud de expresiones, matices, sentimientos [presentes] en la investigación” (Skeggs 1997: 29), dado su carácter irrepresentable. Sin embargo, estos sentimientos y expresiones influyen en nuestras interpretaciones, lo cual vuelve a la investigación siempre parcial e incompleta (McCorkel y Myers 2003; Reay 1996).

Si bien la reflexividad se ha convertido en un valor hegemónico en el discurso científico, así como un “arma en las luchas por status y recursos en el campo intelectual” (Maton 2003: 54), aún no se han arribado a acuerdos en relación a cómo se debe ser reflexivo/a en la práctica de investigación (Kim 1994; Macbeth 2001; Mauthner y Doucet 2003).

Según Maton (2003), es posible identificar diferentes maneras en que la reflexividad posicional ha sido puesta en práctica por investigadores/as cualitativos/as. En primer lugar, menciona a la “reflexión autobiográfica” (*autobiographical reflection*). Ésta supone una narrativa breve sobre “el viaje del autor hacia la investigación” (Maton 2003: 54, traducción propia). Los trabajos que pueden ser clasificados con este nombre incluyen a un repertorio amplio y bien heterogéneo de investigaciones. Por ejemplo, hay autores y autoras que dan algunos detalles de sus biografías personales sin explicitar las relaciones entre sus biografías y el objeto de estudio, la metodología, datos y análisis (Maton 2003; McCorkel y Myers 2003). En este tipo de trabajo, algunas identidades sociales (de clase, de género, étnicas, sexual, etc.) de los/as investigadores/as son mencionados/as, pero sin ser vinculadas con las formas en que han afectado la “producción” del trabajo de campo, los vínculos con los sujetos investigados, la información recogida y los análisis realizados. En otras investigaciones, reflexividad es sinónimo de “pensar críticamente en las propias prácticas de investigación a partir de la exploración de cómo algunos aspectos de la identidad social de los investigadores afectan el trabajo de campo y generan ansiedades en el investigador” (ver Maton 2003: 54a). Este tipo de reflexión autobiográfica ha sido característica de la investigación feminista (Chaudhry 2000; Haraway 1991; Hertz 1997). Maton (2003) también apunta al “narcicismo hermenéutico” y a la “negación de la autoría” como dos estilos de investigaciones reflexivas. En sus palabras, estos trabajos:

“están caracterizados por una conciencia intranquila sobre las diferencias sociales entre el observador y el observado y la violencia simbólica perpetrada por la mirada objetivante del observador.”

(Maton 2003: 55, traducción propia)

Aquí, el eje del análisis son los/as propios/as investigadores/as y sus biografías. Ejemplos de este tipo de trabajos son las auto-etnografías en las que se entremezclan investigación, teoría y literatura (Ellis 2004; Holt 2003; Reed-Danahay 1997; Stanley 1993).

Maton afirma que en las formas extremas de este tipo de trabajos, los/as investigadores/as sólo se limitan a hablar sobre sí mismos/as porque sienten que no tiene derecho a hablar sobre nadie más. Otro ejemplo de este tipo de trabajo son los escritos multivocales. En ellos, los/as autores/as niegan autoría de lo que escriben y se presentan como conductos neutrales para “darle voz” a los/as que observan. En este tipo de trabajos, por ejemplo, se incluyen extractos de las diferentes voces y perspectivas de los actores por medio de diferentes artilugios estilísticos que buscan “abrir” el texto a los/as investigados/as y privilegiar sus voces.

Críticas a la reflexividad posicional

Las críticas a este tipo de trabajos reflexivos son numerosas y han sido producidas desde distintas perspectivas epistemológicas y teóricas -tales como el realismo crítico y el post-estructuralismo- (Bourdieu 1990; Bourdieu y Wacquant 2002; Pillow 2003). Maton (2003) argumenta que la reflexividad posicional ha sido criticada por ser: i) sociológica, ii) individualista, y iii) narcisista.

Según Maton (2003), el carácter sociológico de esta reflexividad demanda examinar la relación social en la que se funda el conocimiento y no su relación epistémica. En otras palabras, busca iluminar la relación del sujeto con el conocimiento (quién objetiva) y no la relación del objeto con el conocimiento (lo que es objetivado y cómo). Se trata pues, de un análisis sociológico y no epistemológico del conocimiento. Nos dice poco de cómo la posición del investigador en el campo académico puede afectar la adecuación de conocimiento que dice estar produciendo. Asimismo, tiende a transformarse en una mirada objetivadora del proceso de investigación en sí, antes que de los resultados a los que arriba. Maton (2003) argumenta que, a pesar de sus limitaciones, la reflexividad en estos términos es una buena práctica de investigación, antes que un abordaje revelador sobre la producción de conocimiento.

El carácter individualista de la reflexividad de este tipo refiere el romanticismo y humanismo de muchos/as investigadores/as que asumen el compromiso subjetivo de trascender los efectos de sus “propios posicionamientos culturales y sociales sobre el conocimiento antes que en las consecuencias colectivas de las prácticas de investigación” (Maton 2003: 55, traducción propia). El énfasis en lo biográfico corre el riesgo de oscurecer las condiciones sociales y colectivas de producción del conocimiento, las cuales son definidas a nivel del campo académico de que se trate.¹

Finalmente, según Maton (2003), numerosos ejercicios reflexivos sólo prestan atención al autor a tal punto de caer en un narcisismo estéril, en el cual lo estudiado desaparece. Este riesgo se asocia con el carácter potencialmente infinito y recursivo de un análisis de tipo reflexivo. Casi cualquier cosa puede ser incluida en este tipo de ejercicios en el esfuerzo de situar al/a investigador/a respecto de sus investigados/as y el objeto que estudia: desde

¹ Bourdieu (2000), por ejemplo, aboga por una reflexividad que trascienda el anclaje en lo individual y explore las condiciones sociales e institucionales de producción del conocimiento, objetivando la mirada objetivadora del cientista social.

referencias autobiográficas, preferencias y gustos en deportes, trayectoria educativa, familia, género y sexualidad, etc.

En la sección siguiente, analizaremos dos trabajos que van más allá de la tipología estudios reflexivos ofrecida por Maton (2003). Estos ejercicios reflexivos sugieren posibles recorridos para enriquecer la autenticidad, credibilidad y validez de las investigaciones cualitativas en el contexto local.

Entrevistas y reflexividad en acción: más allá del individualismo narcisista

En este apartado, nos detendremos en el análisis de los textos de Padfield y Procter (1996) y Reay (1996). Estos trabajos ofrecen ilustraciones de cómo ser reflexivos/as en investigación cualitativa. No se trata de recetas, sino de recorridos personales que iluminan y proponen caminos a ser recorridos por otros/as investigadores/as en otras latitudes.

Estos autores examinaron investigaciones propias en las que utilizaron entrevistas como principal técnica de “recolección” de datos. El trabajo de Padfield y Procter (1996) evalúa la influencia que tuvo el género de los/as investigadores/as en el tipo de datos producidos durante la investigación y el texto de Reay (1996) es un ejercicio auto-biográfico que enriquece el análisis de la información recogida. Estos trabajos pueden ser caracterizados como reflexivos y posicionales (en el sentido teórico que hemos delineado con anterioridad), aunque alejados de la mirada narcisista, individualista y auto-referencial de la mayoría de los estudios que se interrogan por las condiciones de producción del conocimiento en investigaciones cualitativas.

El artículo de Padfield y Procter (1996) examina el efecto del género en el proceso de entrevista. Se propone responder empíricamente a las exigencias de reconocer las diferencias de género cuando se hace investigación. Para ello, los autores (una mujer y un varón) compararon sus entrevistas y re-entrevistaron a las mujeres del estudio para indagar cómo se habían sentido durante las entrevistas y si había influido el género del entrevistador en sus respuestas. Los/as investigadores/as querían comprobar si la guía de preguntas y la forma de llevar adelante las entrevistas eran neutrales en términos de género. Los resultados de la comparación de las entrevistas muestran que los/as investigadores/as lograron recolectar información similar y consistente independientemente de su género. La única diferencia apareció en la información que voluntariamente las mujeres brindaron sobre sus propios abortos. En este caso, las mujeres sólo compartieron este tipo de información con la entrevistadora. Ambos autores argumentan que cuando se examina el género y su influencia en la entrevista es necesario tener en cuenta a los/as que entrevistan y a los/as entrevistados/as, así como las formas en que ellos/as significan los roles y relaciones de género y las expectativas que tienen unos de los otros en términos de conducta esperada y aceptable. En el caso de esta investigación, las entrevistadas consideraron que existe una igualdad formal, en abstracto, entre hombres y mujeres y, en este sentido, en el momento de la interacción no era importante si se trataba de una mujer o de un hombre. Sin embargo, reconocían que esta igualdad sólo funciona en ciertas condiciones relacionadas con las habilidades y formas de conducirse del investigador varón. En la medida en que el varón no asumiera actitudes masculinas tales como arrogancia y agresividad, el supuesto de igualdad se sostenía y las mujeres se sentían cómodas de intercambiar y brindar información sobre sus vidas. Según Padfield y Procter (1996), el problema con el que se enfrentan todos los/as investigadores/as es saber cuál es

el sentido que sus entrevistados/as le otorgan a las relaciones y roles de género. Sólo esta comprensión permitirá evaluar cómo el género influye en la situación de entrevista y en el tipo de información que se obtiene. Sin embargo, este tipo de evaluación, en general, sólo es posible hacerla después de realizar las entrevistas.

La propuesta de Reay (1996) es más rica y compleja y creemos que vale la pena ser examinada en detalle para ilustrar una forma posible de un ejercicio reflexivo que podemos usar en nuestras investigaciones. Aquí, la autora examina cómo diversos aspectos de su identidad social configuraron prejuicios (*bias*). Reay argumenta que es importante no sólo establecer las identidades sociales del/a investigador/a, sino explorar las consecuencias que éstas han tenido para su investigación.

“Un investigador puede afirmar que es blanco, de clase media, heterosexual, varón en su texto pero reflexividad exige mucho más que eso – se trata de una exploración honesta de si alguno o todos esos aspectos de la identidad del yo (*self-identity*) implican *bias*.”

(Reay 1996: 444, traducción propia)

En este artículo, la autora examina cómo la “diferencia y comonalidad” social entre ella y las mujeres de su estudio influyeron en la forma en que se relacionó con ellas, en la naturaleza del análisis que brindó, así como en su propia identidad personal. Como en el caso de Bev Skeggs (1997), Reay afirma que durante su investigación fue permanentemente conciente de las diferencias y similitudes sociales entre ella y las mujeres de su investigación. Argumenta que la forma en que los/as investigadores/as reaccionan frente a la diferencia social es fundamental en el proceso de investigación. Así, la diferencia puede ser conceptualizada como patológica y, por lo tanto, contribuir a reificar al otro. Sin embargo, si no supone déficit también puede conllevar una “negación implícita de las consecuencias materiales de esa diferencia para las vidas de las mujeres” (Reay 1996: 444, traducción propia). En otras palabras, el riesgo que la persona que investiga debe evitar es caer en la indiferencia a las relaciones de dominación y sus consecuencias.

Reay afirma que se han realizado pocos análisis en torno a las emociones durante el proceso de investigación. Durante su investigación, las emociones asumieron un rol preponderante:

“Fue a través del lente de las emociones que las mujeres filtraron lo que me dijeron. Ellas expresaron bronca, frustración, tristeza, culpa, satisfacción, envidia, calidez, miedo, y sobre todo ansiedad, durante el transcurso de las entrevistas. Mis respuestas a lo que decían y a lo que sentían no fueron simplemente respuestas intelectuales, ellas también eran emocionales”

(Reay 1996: 446, traducción propia)

La autora realizó observaciones en escuelas primarias y entrevistó a 33 madres de niños. Las entrevistas no eran sólo sobre cómo actuaron las mujeres sino sobre cómo se sintieron en relación a otros/as con los que interactuaban. Durante las entrevistas, Reay se sintió muy ansiosa. La emocionalidad fue central porque “el durante” y “el después” de la entrevista fueron atravesados por su historia de mujer de clase trabajadora devenida en académica. Reay afirma que su análisis tuvo que incorporar no sólo las respuestas emocionales de las mujeres, sino las suyas propias. Éstas fueron aún más difíciles de analizar. La autora identificó una clara diferencia entre sus reacciones y relaciones con las entrevistadas de clase trabajadora y con las de clase media:

“Sentimientos de identificación y antipatía influyen sutil aunque significativamente en cómo los investigadores leen las transcripciones de las entrevistas. Historias de discriminación, prejuicio y lucha conllevaron identificación, en tanto que historias de satisfacción y de rendimiento educativo resultaron en sentimientos conflictivos de envidia, falta de credibilidad e indignación”

(Reay 1996: 448, traducción propia)

La autora se identificó con las mujeres de clase trabajadora, sus dilemas, angustias e inseguridades. Durante y después de las entrevistas, Reay reconoció su propio pasado educativo y sus imágenes del yo durante su juventud como mujer de clase trabajadora escolarizada. Por un lado, como las mujeres de su estudio, Reay cuando era joven se veía a sí misma como “en falta”, como sub-desarrollada intelectualmente. Como las mujeres de clase trabajadora entrevistadas, Reay cuando era joven no podía asociar “ser inteligente” con ser de clase trabajadora. Las mujeres de clase trabajadora afirmaron en 14 oportunidades que se sentían estúpidas al referirse a la educación de sus hijos, en tanto que las mujeres de clase media no hicieron ni una sola referencia de este estilo. Por el otro, la autora se reconocía también en las experiencias escolares de las mujeres de clase trabajadora. Así, las palabras usadas por las entrevistadas tales como “una pesadilla”, “humillada”, horrible”, “petrificada” resonaban fuertemente en lo que Reay vivió en la escuela. La autora examina su identificación con las mujeres de clase trabajadora a la luz de trabajos académicos realizados por investigadoras feministas provenientes de clases trabajadoras. Este material le sirve para entender las experiencias de las entrevistas como experiencias de silenciamiento y exclusión de las mujeres de clase trabajadora en un sistema educativo atravesado por el “lenguaje” de la clase media.

Asimismo, Reay reconoce su rechazo a las mujeres de clase media y a sus relatos en sus propias notas de campo:

“los relatos de clase media se referían a la escuela como “me encantó ir a la escuela” (Ruth), “disfruté mucho aprender” (Frances) y “fue una experiencia maravillosa” (Pamela). Estas perspectivas sobre la escuela, tan diferentes a las mías (...) dispararon (...) “envidia de aquello que otros poseen y a uno se le ha negado” (...). Si bien la envidia no aparece en el texto final, es aparente en mi diario de campo. Por ejemplo en Noviembre 1995 escribí “Mierda, ¡otro candelabro en la cocina!” Envidia de clase y su corolario, desprecio, raramente aparecen en los informes de investigación. Sin embargo, junto con el miedo y la fantasía, son integrantes cotidianos de las relaciones de clase y, como tales, influyen inevitablemente en la interacción en el campo.”

(Reay 1996: 449, traducción propia)

Reay examinó críticamente qué tipo de relaciones forjó con las mujeres de su estudio. Así, la identificación de la investigadora con las mujeres de clase de trabajadora fue acompañada por la envidia, la bronca y el rechazo de las de clase media. Objetivar estas distancias y cercanías simbólicas, materiales y sociales le sirvió a Reay para interpretar las diferencias entre este grupo de mujeres como diferencias de clase social, entendida como formas de ser, hacer y sentir específicas que se despliegan con sus particularidades en el caso del campo educativo. Así, este ejercicio auto-biográfico amplió la lente analítica de la autora, así como la plausibilidad y rigurosidad de sus interpretaciones.

Tanto Padfield y Procter (1996) como Reay (1996) ofrecen ejercicios reflexivos diferentes en el que examinan cómo algunos aspectos de sus identidades sociales influyeron en el trabajo de campo o en el análisis de las entrevistas que realizaron. De esta manera, apuntan a una mayor rigurosidad y a fundamentar la plausibilidad de sus interpretaciones. A continuación, identificaremos posibles fuentes para entender la reflexividad en el contexto local.

La reflexividad y el contexto local

Cuando en nuestro medio se enseña y escribe sobre metodología de la investigación no es frecuente encontrarse con referencias al término reflexividad. En los textos metodológicos locales, se presentan ejemplos de investigaciones inscriptas en diferentes abordajes metodológicos y se analizan lo que se ha llamado la cocina o la trastienda de la investigación social (Marradi et al. 2007; Sautu 2007; Sautu 2008; Sautu 1997b; Vasilachis de Gialdino 2007; Wainerman y Sautu 1997). Estos trabajos señalan la importancia de la práctica de investigación e, implícitamente, refieren a diferentes niveles de reflexividad (sin utilizar este término). Así por ejemplo, muchos dan cuenta de las diferentes etapas del proceso de investigación puntualizando cómo han construido sus objetos de estudios, cómo han ido transformando su estrategia metodológica, como también la forma en que han procedido en el análisis de la información recabada. Estos análisis han enriquecido la manera en que entendemos la investigación cualitativa y las formas en que es posible fortalecer su autenticidad y credibilidad en tiempos de interrogantes y crisis epistemológicos y de praxis (ver Capítulo 1). Sin embargo, en esta literatura metodológica - la cual abreva principalmente en estudios de índole sociológica- no hemos encontrado discusiones o análisis acerca del rol que juegan la persona que investiga y sus identidades sociales en la producción del trabajo de campo y en el análisis de la información recolectada. En este sentido, el debate en torno a la reflexividad aún no se ha desplegado - ni en sus formas más individuales y sociológicas, ni en sus versiones más críticas y colectivas.

En el caso de la antropología, sin embargo, encontramos análisis que se detienen en la centralidad de la reflexividad en el trabajo de campo. Estos trabajos pueden ser inscriptos en lo que Denzin y Lincoln (2005) ubican como el período de “géneros borrosos”. Una ilustración de este tipo de trabajos es el libro de Guber (2004). Esta autora propone dos definiciones en torno a la reflexividad en ciencias sociales. En primer lugar, reflexividad:

“indica que los individuos son sujetos de una cultura y un sistema social: respetan determinadas normas y transgreden otras; se desempeñan en ciertas áreas de actividad, y estas acciones, aunque socialmente determinadas, las desarrollan conforme a su decisión y no por una imposición meramente externa.”

(Guber 2004: 86).

Esta primera definición refiere a la capacidad reflexiva de todos los individuos como participantes y sujetos de una cultura y de un sistema social, incluidos los/as investigadores/as. Guber afirma que el resultado de esta reflexividad es el material que le interesa recoger al/a investigador/a para conocer la perspectiva del actor.

En un segundo sentido, reflexividad alude a un enfoque relacional que abarca al conjunto de decisiones y actitudes que toman tanto el/a investigador/a como los/as investigados/as en los encuentros que tienen y en las diversas situaciones que configuran el trabajo de campo.

Así pues, la reflexividad refiere a estos repertorios de acciones y decisiones que ponen en juego los/as investigadores/as e informantes durante sus encuentros.² Este segundo tipo de reflexividad se aproxima al discutido en la sección anterior.

Guber (2004) afirma que la producción de conocimiento es el resultado de un proceso llevado a cabo por el/la investigador/as y siempre en relación con los sujetos investigados cuyo mundo social se trata de conocer, la reflexividad en el trabajo de campo puede definirse como:

“el proceso de interacción, diferenciación y reciprocidad entre la reflexividad del sujeto cognoscente- sentido común, teoría, modelo explicativo de conexiones tendenciales- y la de los actores o sujetos/objetos de investigación.”

(Guber 2004: 87)

Esta autora argumenta que, en general, cuando se analiza la tarea del/a antropólogo/a raramente se reconoce que las características del trabajo de campo dependen del contexto y del tipo de relaciones que se producen y sostienen en la investigación. En este sentido, el trabajo de campo o, desde nuestra mirada, la investigación cualitativa en general se presenta como “determinado sólo por decisiones de tipo científico” (Guber 2004: 87). Las autoras de este libro acordamos con Guber y creemos que, al menos en las áreas de sociología sustantiva con la que estamos familiarizadas (tales como sociología de la educación, sociología de la estratificación social y sociología militar), las investigaciones cualitativas locales raramente problematizan este segundo nivel de reflexividad.

Tanto los trabajos metodológicos locales (Marradi et al. 2007; Sautu 2008; Sautu 1997b; Vasilachis de Gialdino 2007; Wainerman y Sautu 1997), como el de Guber (2004) ofrecen pistas relevantes para avanzar en la objetivación de la reflexividad del investigador y, así, explicitar sus supuestos y decisiones durante la investigación. Estos trabajos apuntan a la necesidad de desentrañar las formas en que se construye el objeto de estudio, se lleva a cabo el trabajo de campo (lo que Guber llama “las pautas del trabajo de campo investigativo”) y se analiza la información (Sautu 2007). Ofrecen herramientas y estrategias para hacer públicos algunos aspectos fundamentales de la investigación social.

Sin embargo, consideramos que es necesario ir más allá de este primer nivel de reflexividad. En este sentido, en línea con las investigaciones de EEUU y el Reino Unido ya analizadas, argumentamos que la reflexividad debería ampliarse hasta incluir las relaciones sociales y de poder entre la persona que investiga y los informantes, las cuales desbordan ampliamente los límites del trabajo de campo y de la investigación, y se inscriben en dinámicas de interacción social propias de sus respectivos contextos históricos, políticos y sociales (Aull Davies 1999; Hammersley 1984; Harding 1996; Hertz 1997; Joan 1991; Kim 1994; Pels 2000). En este sentido, para ser reflexivos es necesario, en un primer momento,³ dar cuenta no sólo de las decisiones “técnicas” del trabajo de campo, sino

² Desde esta perspectiva, tanto investigadores/as como investigados/as son estrategias que orientan su acción en función del/a otro/a y con su propia agenda, objetivos, intenciones, actitudes y formas de significar sus encuentros y relaciones.

³ Acordamos con los críticos de la reflexividad posicional o subjetiva que no es suficiente dar cuenta de las identidades sociales y biografías de los/as investigadores/as. Sólo si estas últimas son vinculadas al análisis del proceso de investigación y sus diferentes etapas es posible hablar de reflexividad de mayor alcance. Sin embargo, somos conscientes que este tipo de reflexividad debería ser acompañado por otra de nivel colectivo y epistémico que dé cuenta de la inscripción de los/as investigadores/as y sus producciones en sus respectivos campos disciplinares.

también de las especificidades que asumen las relaciones sociales y personales entre la persona que investiga y los informantes, relaciones “que encuadran y afectan decisivamente al tono y los contenidos del vínculo” (Guber 2004: 91). Pero, ¿por qué esto es necesario?, ¿por qué no conformarse con la actitud del investigador empirista que asimila su tarea a un rol meramente técnico en el cual sus huellas subjetivas no cuentan? Porque, como afirma Guber (2004), tanto el investigador como los informantes pertenecen a mundos sociales diferentes, y la comunicación entre ellos siempre es problemática o, por lo menos, atravesada por suposiciones, dudas, preguntas y “desencuentros”. Por esta razón, examinar la reflexividad del/a investigador/a coadyuva a evitar la aplicación de enfoques unilaterales por parte del/a investigador/a, los cuales implican una imposición de los patrones interpretativos sobre los que se investiga y, por lo tanto, una imposibilidad de interrogar las propias interpretaciones y supuestos en diálogo con lo que se ve, vivencia, escucha en el campo y con los diferentes tipos de contradicciones y dificultades de comunicación que caracterizan el trabajo de campo y la investigación cualitativa en general.

En este capítulo, hemos presentado la utilidad del concepto de reflexividad para orientar nuestra práctica investigativa. Para ello, hemos presentado su alcance y límites en el contexto inglés. Asimismo, hemos reconocido mojones importantes en la literatura metodológica argentina que operan en una dirección similar a la propuesta por las investigaciones anglosajonas. Sin embargo, también hemos identificado vacíos. Así, en Argentina, no hemos encontrado aún investigadores/as que públicamente se interroguen sobre el rol de sus identidades sociales en sus investigaciones, ya sea en cómo definen su objeto de estudio, cómo realizan el trabajo de campo y forjan relaciones sociales con sus informantes o cuando analizan la información recolectada.

En el próximo capítulo, examinaremos el tipo de consideraciones éticas que deben ser tenidas en cuenta a la hora de realizar cualquier investigación social.

El objetivo de este capítulo es visibilizar la centralidad de la dimensión ética en la investigación cualitativa, así como el tipo de cuidados y preguntas que deben tener presentes los/as investigadores/as antes, durante y después del trabajo de campo. En la primera sección, presentaremos los antecedentes de la preocupación en torno a la ética en la investigación social. Para ello, rastreamos la emergencia del campo de la bioética en Europa Occidental y Estados Unidos después de la Segunda Guerra Mundial, la creación de Códigos y Declaraciones Éticos y la institucionalización de mecanismos regulatorios del quehacer investigativo por medio de la creación de Comités Éticos en organizaciones de distinto tipo. Luego, identificaremos dos temas cruciales en la literatura sobre ética e investigación social a nivel internacional: el consentimiento informado y el anonimato o confidencialidad. A este recorrido, le sigue un análisis de los lineamientos éticos producidos en Argentina por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnologías y el Consejo de Profesionales en Sociología. Estos casos ilustrarán tanto la emergencia de un nuevo campo de preocupaciones, como la necesidad de enriquecerlo a partir del examen crítico de investigaciones sociológicas concretas.

Ética e investigación social: antecedentes, regulaciones y debates

La discusión sobre ética e investigación se inició en el ámbito de la investigación biomédica después de la Segunda Guerra Mundial (Guillemin y Gillman 2004; Punch 1986; Weindling 2004) como respuesta a una profunda crisis de legitimidad del quehacer científico, la cual provocó:

“preguntas prácticas, éticas y legales difíciles de resolver. Estas preguntas nos enfrentan a dilemas fundamentales como la protección de los sujetos versus la libertad de conducir investigación y de publicar los resultados.”

(Punch 1986: 29, traducción propia)

En Europa Occidental, el debate inicial giró en torno a diferentes investigaciones médicas realizadas en campos de concentración nazis que conllevaron el daño y/o muerte de los sujetos investigados. El resultado de esta preocupación fue la inauguración del campo de la bioética con el llamado Código de Núremberg, el cual captura algunos de los principios considerados fundamentales para la realización de investigaciones con humanos (tales como el consentimiento voluntario de los sujetos involucrados) (Weindling 2004). En el caso de los Estados Unidos, durante y después de la Segunda Guerra Mundial, la investigación con humanos se reorientó profundamente y empezó a ser vista como beneficiosa para el ejército y el Estado. Esta fue una época de abusos de los sujetos investigados (Achío Tacsá 2003). Durante las décadas de 1960 y 1970, los efectos del desarrollo de la energía nuclear en la Segunda Guerra Mundial sumados a los de la guerra de Vietnam promovieron la conformación de un amplio movimiento social y cultural opuesto a la utilización de la ciencia en la producción armamentística (CECTE 2001a). Estos movimientos transformaron las instituciones gubernamentales, académicas y las disciplinas sociales y humanas. Como parte de este proceso, en 1979, la Comisión Nacional para la Protección de Sujetos Humanos de la Investigación Biomédica y del

Comportamiento redactó el “Informe Belmont”, el cual influyó notablemente en el diseño del marco regulatorio federal de la investigación con humanos. Este informe refiere a los tres principios éticos fundamentales que, desde entonces, deben respetar las investigaciones: respeto por las personas, beneficencia y justicia (Achío Tacsan 2003).

Esta creciente preocupación por la dimensión ética de la ciencia se ha institucionalizado en diversos ámbitos académicos y de fomento de la ciencia (Bosk y de Vries 2004; Haggerty 2004). La creación de comités éticos de distinto tipo junto con la promoción de variados mecanismos reguladores de la conducta de los/as investigadores/as (tales como legislación, Declaraciones y códigos éticos o de conducta) ilustra este proceso. Por ejemplo, en Inglaterra los comités éticos fueron creados a fines de la década de 1960 (los llamados *Local Research Ethics Committes*) (Wiles et al. 2005) y, desde entonces, evalúan todos los proyectos de investigación con humanos que se realicen en hospitales dependientes del servicio nacional de salud (*National Health Service*). En Estados Unidos, los comités éticos se han denominado *Institutional Review Boards*.⁴ Éstos fueron creados a mediados de la década de 1970, en el marco de políticas federales de control de la investigación y protección de los humanos. En la actualidad, forman parte de variadas instituciones (tales como universidades, empresas, y hospitales). La única condición que debe cumplir una organización para tener un IRB es contar con financiamiento de una agencia o departamento federal para la realización de investigaciones con humanos. Los comités éticos de EEUU, a diferencia de los del Reino Unido, entraron a regular desde su creación la investigación social (Achío Tacsan 2003).

En cuanto a los instrumentos para regular u orientar la práctica de investigación en el campo biomédico, éstos han proliferado desde mediados de la década del 70 y se han objetivado en distintos tipos de Declaraciones y Códigos éticos y de conducta profesional (algunos con alcance internacional y global, y otros restringidos a los confines nacionales de una actividad, disciplina o asociación profesional). Por ejemplo, la “Declaración de Helsinki. Principios éticos para la investigación médica con sujetos humanos” (1964) fue elaborada y adoptada por la Asociación Médica Mundial (*World Medical Association*) y supuso un avance en la auto-regulación ética profesional. La última actualización de este documento fue en el último congreso mundial de la asociación en Seúl en el 2008. Según esta Declaración, los/as médicos/as investigadores/as deben actuar teniendo siempre como prioridad el bienestar del/a paciente. Otro dispositivo de regulación internacional es la reciente Declaración Universal sobre Bioética y Derechos Humanos (UNESCO 2005), la cual establece que las investigaciones con seres humanos deben respetar la dignidad de la persona, así como los derechos humanos y las libertades fundamentales (Kottow Lang Miguel 2008). Esta declaración se inscribe en pactos internacionales previos sobre derechos, así como en los instrumentos internacionales y regionales relativos a la bioética producidos por organizaciones internacionales de Ciencias Médicas. En cuanto a los códigos éticos, fueron producidos por variadas organizaciones profesionales (tales como la de los médicos, enfermeras, farmacéuticos) y reúnen los principios fundamentales que deben orientar las prácticas de sus integrantes.

A partir de fines de la década de los 70 y durante los 80, el debate en torno a la responsabilidad social se extendió al campo de las ciencias sociales. Como vimos en el Capítulo 1, muchos/as investigadores/as empezaron a interrogarse acerca de las

⁴ Los *Institutional Review Boards* son similares a los *Local Research Ethics Committes* del Reino Unido. Sin embargo, los primeros fueron creados por ley federal (Wiles, Heath et al. 2005).

implicaciones éticas y políticas de sus investigaciones, así como de la forma en que producían conocimiento. Se trataba de un contexto caracterizado por profundos cambios sociales y culturales, y por fuertes cuestionamientos a la visión positivista de la ciencia social (ver Capítulo 1). Numerosos debates giraron en torno a cómo los/as investigadores/as sociales trataban a los sujetos investigados y al tipo de responsabilidad que tenían para con ellos/as, la profesión y la sociedad en general.

La configuración del campo de preocupaciones éticas se ha delineado a partir de intensos debates en torno a temas controvertidos, tales como la fuente de financiamiento de las investigaciones y su influencia en el diseño, ejecución y uso de sus resultados; el uso del engaño en el reclutamiento de participantes e informantes; y la legitimidad de la investigación encubierta. Esta última, por ejemplo, ha sido objeto de encendidos debates (Calvey 2008). Numerosos trabajos la han defendido y atacado con igual vehemencia. Por ejemplo, el estudio de conductas sexuales de varones en baños públicos de Humphreys (1970) fue dura y ampliamente criticado (Warwick 1982). El debate en torno a esta investigación visibilizó algunos de los dilemas y encrucijadas que los/as investigadores/as deben sortear en sus vínculos con los sujetos investigados y las consecuencias de sus decisiones durante y más allá del trabajo de campo y de la publicación de sus resultados. Este investigador observó actos homosexuales en baños públicos (sin que los observados lo supieran), registró los números de patente de los autos de los hombres que vio, y un año después de haberlos observado encuestó en sus hogares a una muestra representativa de la población original. Humphreys les aplicó una encuesta de salud. Esta encuesta estaba financiada por una organización en la que el investigador trabajaba. Humphreys nunca reveló las características de su estudio, ni a los encuestados, ni al jefe que lo autorizó a incorporar sus preguntas y a seleccionar a una parte de la muestra. Este estudio fue duramente criticado por: i) no respetar los derechos de los participantes; ii) ponerlos en riesgo de ser descubiertos, perseguidos y estigmatizados; iii) mentir a la organización que financió parte de su investigación y iv) por poner en cuestión la representatividad de los datos obtenidos (Warwick 1982). Warwick (1982) argumenta que Humphreys consideró su derecho a saber, en tanto investigador, como más importante que el derecho de los individuos involucrados a su privacidad. Según Warwick (1982), este estudio promovió una imagen de la ciencia como sospechosa y digna de poca confianza.

En el caso de las ciencias sociales, la existencia de Comités Éticos y de procesos de evaluación ética de proyectos (*Ethic Review*), para evitar daños o riesgos a los sujetos investigados, ha sido recibida con desigual entusiasmo. Por un lado, diferentes organizaciones profesionales y académicas han desarrollado sus propios códigos éticos o de conducta. En Inglaterra, por ejemplo la *British Sociological Association* (2002), la *British Educational Research Association* (2004) y la *Social Research Association* (2003) han desarrollado sus propios lineamientos éticos para orientar el comportamiento de sus miembros en sus relaciones con los sujetos investigados, los organismos financiadores, su profesión y la sociedad en general. En Estados Unidos, la *American Sociological Association* ha elaborado su “Código ético y políticas y procedimientos”, el cual ilustra las preocupaciones éticas de la asociación respecto de la integridad, responsabilidad (individual y social) y la rigurosidad (Committee on Professional Ethics 1999). Estos códigos refieren a un conjunto de principios comunes y generales tales como el consentimiento informado, el anonimato y la confidencialidad. Algunos de ellos reconocen el carácter situado de la aplicación de los principios éticos. También detallan cuidados

especiales que deben tener los/as investigadores/as cuando realizan estudios con poblaciones vulnerables (tales como niños, ancianos, discapacitados, etc.).

Por otro lado, tanto en el caso del Reino Unido como el de Estados Unidos, numerosos/as investigadores/as han interpretado las evaluaciones éticas como formas ilegítimas de intervención del gobierno en la investigación social que atentan contra la libertad académica (Achío Tacsan 2003; Bosk y de Vries 2004; Dingwall 1980 ; Haggerty 2004). Según Gray (1982), por ejemplo, el rechazo a los códigos éticos y a las evaluaciones de este tipo se vincula con tres factores. En primer lugar, la exigencia de brindar información completa a los sujetos investigados puede obstaculizar la obtención de repuestas confiables para el estudio de ciertos temas. En segundo término, las consideraciones éticas pueden ser utilizadas para limitar o eliminar estudios debido a sus temas de investigación y no a razones científicas. Finalmente, la evaluación ética puede ser una excusa para recortar la libertad académica de los/as científicos/as. Patullo (1982) argumentan que las regulaciones de este tipo no son necesarias en el caso de las ciencias sociales, porque éstas – independientemente de la existencia de códigos éticos- han estado siempre preocupados por asuntos éticos. En el caso de Estados Unidos, en 1981 y como resultado de este movimiento crítico, se introdujeron modificaciones a las regulaciones éticas existentes, en especial a lo referido a la evaluación ética de los proyectos de investigación en ciencias sociales. Así, se “flexibilizaron los procedimientos de revisión y se permitió una revisión expedita para estudios con bajo nivel de riesgo para los sujetos” (Achío Tacsan 2003: 91). En Inglaterra, varios autores han criticado recientemente la intervención de los comités éticos y han calificado a sus evaluaciones como perjudiciales para el desarrollo de la ciencia social (Dingwall 2006).⁵

Los diferentes códigos, declaraciones, legislaciones y debates en torno a la ética de la investigación apuntan principalmente a tres cuestiones: el consentimiento informado de los sujetos investigados y el carácter confidencial de la información recibida (Punch 1986). Las siguientes secciones abordarán estos temas.

Consentimiento informado

“La entrevista es la creación de una situación no natural, introducida por el investigador, con el propósito de gentil interrogación. Esta situación, delicada por definición, es éticamente cuestionable.”

(Kellehear 1996: 98 citado en Guillemin y Gillam 2004: 271, traducción propia)

Toda investigación social produce una tensión al invitar a la gente a colaborar en un proceso que no está hecho en su beneficio y en cuyo diseño no ha participado. Desde el punto de vista ético kantiano, este problema puede ser interpretado como violando la máxima de “no usar a las personas como medios para lograr fines propios”. Una forma de

⁵ El artículo de Hedgecoe (2008) rechaza estos criticismos. En primer lugar, argumenta que se fundan en el análisis del rechazo de propuestas de investigación y no en el cómo los comités éticos operan. Aldred presenta hallazgos de un estudio etnográfico de dos comités éticos en dos hospitales británicos y argumenta que las evaluaciones de los comités éticos tienden a ser constructivas y dirigidas a una mayor consideración de los derechos de los sujetos estudiados.

resolver esta tensión, siguiendo a Guillemín y Gillam (2004), es respetando la autonomía de los individuos, es decir, su capacidad de tomar decisiones:

“si los sujetos de la investigación asumen como propio los fines de la investigación, entonces no están siendo usados por los investigadores. En otras palabras, al transformar a la investigación en su propio proyecto con los investigadores, las personas convocadas se transforman en participantes.”

(Guillemín y Gillam 2004: 271, traducción propia)

Para ello, según los Códigos Éticos profesionales, los/as investigadores/as deben solicitar el consentimiento a los sujetos investigados para participar en un estudio. Para que la autonomía de los individuos sea respetada, este consentimiento debe ser informado. En otras palabras, los potenciales participantes deben recibir información acerca de los objetivos de la investigación, el tipo de participación solicitada, el origen del financiamiento del proyecto y los posibles usos de los resultados del estudio. Asimismo, se les debe solicitar autorización para usar la información. Finalmente, se les debe garantizar el derecho a interrumpir su participación en cualquier momento.

Sin embargo, garantizar el consentimiento informado de los sujetos investigados dista de ser un proceso automático y sencillo. Autores como Homan (1991) afirma que la situación de consentimiento informado –en el sentido de que los participantes tienen información acabada del estudio en el que participan- es más ideal que real. Esto es así debido a distintas razones de índole práctica. Por ejemplo, muchas veces es difícil explicar los objetivos de la investigación en un lenguaje que sea entendible para los participantes. En otros casos, es imposible anticipar todas las consecuencias que la participación en el estudio puede acarrear a los sujetos investigados. Wiles, Heath et al (2005) afirman que los/as investigadores/as sociales deben ser capaces de contrapesar variados factores a la hora de obtener consentimiento informado:

“deben respetar marcos legales y regulatorios (...) y además deben contrabalancear un amplio abanico de intereses en conflicto, tales como los objetivos de la investigación, lo que consideren como los intereses de los sujetos investigados, y los intereses formales e informales de los ‘gatekeepers’”

(Wiles, Heath et al. 2005: 5, traducción propia)

Para solicitar consentimiento,⁶ es necesario que los/as investigadores/as ofrezcan información relevante acerca de su investigación. Sin embargo, los/as investigadores/as necesitan alcanzar un equilibrio a la hora de decidir cuánta información van a brindar (Wiles, Heath et al. 2005). Sin duda, ellos/as saben que deben informar a los/as participantes para que éstos/as tomen decisiones fundadas acerca de su participación. Sin embargo, como afirma Homan (1991), los/as investigadores/as también deben evitar dar información que desaliente a la gente de participar.

Las personas que investigan deben también decidir cómo se brinda la información sobre la investigación. En el Reino Unido, por ejemplo, la mayoría de los estudios brindan información por escrito y oralmente acerca de la investigación. La literatura especializada sugiere no apabullar a los participantes con información y distribuir hojas con información

⁶ El consentimiento es usualmente solicitado para participar en entrevistas, para usar artefactos visuales producidos por los sujetos investigados, y para usar material visual en el que aparezcan representados. También, se suele solicitar consentimiento para realizar observaciones. El caso de la observación, como se verá más adelante, es más complejo.

resumen, presentadas de manera atractiva y con lenguaje sencillo y claro (Wiles, Heath et al. 2005). Numerosos estudios sostienen que las investigaciones que trabajan con grupos excluidos socialmente o “vulnerables” deben prestar especial atención a la forma en que brindan información sobre lo que hacen (Wiles, Heath et al. 2005). Algunos/as investigadores/as han mostrado que, en estos casos, es importante trabajar junto a las comunidades en donde se quiere reclutar a los participantes para desarrollar estrategias que garanticen la comprensión de los objetivos y características del estudio (Ensign 2003). Varios trabajos de investigación acerca de la niñez y de la vida adulta con dificultades de aprendizaje afirman que es conveniente distribuir un mínimo de información escrita e incluir gráficos y dibujos (Alderson 1995; Alderson y Morrow 2004). En investigaciones criminológicas, la información tiende a ser oral y se evita el registro escrito a los fines de aminorar los posibles riesgos de participación en la investigación de los sujetos investigados.

En el caso del Reino Unido, los/as investigadores/as también prefieren obtener el consentimiento escrito de los/as participantes. Esto se considera adecuado para proteger los derechos tanto de primeros, como de los segundos. Sin embargo, existen autores/as que sostienen que en investigaciones con grupos marginales o “delincuentes”, el consentimiento escrito puede poner en riesgo el derecho a la confidencialidad y el anonimato de los sujetos investigados. Por esta razón, se debe evaluar la pertinencia de este tipo de decisiones en contexto.

Sin embargo, el principio de consentimiento informado tiene sus límites. En ocasiones, no es posible pedir consentimiento, y hacerlo, interrumpiría o volvería imposible la investigación (Wiles, Heath et al. 2005). El estudio de Punch (1986) de la policía de Amsterdam ilustra estas dificultades. Este autor afirma:

“En organizaciones grandes, en donde hay interacciones permanentes entre las personas, es físicamente imposible informar a todos cuál es el propósito y la identidad del investigador, y al mismo tiempo, es perjudicial para el desarrollo de la investigación. Eventos tales como ceremonias públicas, peleas, duelos privados, arrestos, interrogación, y encarcelamiento. Si hubiera explicado mi presencia en esos eventos, hubiera perjudicado la oportunidad de observar áreas normalmente ocultas para los civiles (...). En el trabajo de campo parecería ser que el principio de solicitar consentimiento informado –develando nuestra identidad y compartiendo nuestro propósito de investigación a todos- terminaría con la posibilidad de hacer muchos proyectos.”

(Punch 1986:36, traducción propia)

En numerosos tipos de estudios, pedir consentimiento y ofrecer información a las personas involucradas puede resultar impracticable. Por ejemplo, si la observación es realizada en un espacio público y abierto (tal como un bar, una calle, o un centro comercial), no es posible proveer información ni solicitar consentimiento a toda la gente que pasa o que potencialmente podría pasar por el área. En otros lugares, tales como hospitales, escuelas o empresas, los/as investigadores/as pueden informar al personal y a los que asisten regularmente a esos espacios que hay un investigador realizando observaciones.⁷ Sin embargo, puede suceder que haya gente que participe en esos espacios de manera esporádica y que no haya sido advertida de la presencia del/a investigador/a. Finalmente, en

⁷ Esto es característico de los estudios etnográficos.

algunas organizaciones y comunidades, el acceso tiene que ser negociado “por canales jerárquicos”. En este caso, explicar el propósito de la investigación a todos los participantes puede ser contraproducente (Punch 1986; Wiles, Heath et al. 2005). Hay numerosos ejemplos de investigadores/as que no cumplieron a rajatabla el principio del consentimiento informado. Ejemplos contemporáneos son la investigación de Goode (1996) en Estados Unidos y la de Calvey (2008) en el Reino Unido. Goode realizó un estudio sobre cortejo a través de avisos personales en diarios. El investigador publicó avisos falsos en diarios y obtuvo respuestas, las cuales analizó. En este caso, los que respondieron al aviso no fueron informados de la investigación. El autor argumenta que si no hubiera mentido, este tipo de estudio sería imposible. Asimismo, asegura que este tipo de mentira no puso en riesgo a los/as participantes de la investigación. Calvey (2008), por su parte, realizó observaciones encubiertas a un grupo de guardias de seguridad de clubes nocturnos en Manchester. El autor argumenta que las decisiones sobre ética deben ser tomadas en el contexto específico de cada investigación y que, en su caso, hacer investigación encubierta fue la opción más creativa y apropiada para realizar el estudio.

Otros/as investigadores/as afirman que no siempre es adecuado solicitar consentimiento y ofrecer información a los participantes de un estudio porque es probable que éstos cambien su conducta al saber que están siendo observados (Homan y Bulmer 1982). Algunos/as autores/as argumentan que, en ocasiones, sólo ocultando información es posible realizar una investigación. Por ejemplo, en instituciones y grupos cuya exposición es de público interés. Entre los primeros, pueden citarse a estudios sobre las actividades de corporaciones (Scruton 2004) o de organismos públicos tales como el Servicio Nacional de Salud (*National Health Service*) en el Reino Unido (Calvey 2008). Calvey (2008) argumenta que los hallazgos de la investigación deben hacerse con el propósito de defender el bien común, independientemente de que las organizaciones estudiadas resulten perjudicadas.

En este apartado, hemos examinado las características, límites y debates en torno al consentimiento informado en investigación social. La sección siguiente se focaliza en otros dos principios éticos fundamentales: el de confidencialidad y el de anonimato

Confidencialidad y anonimato

Los Códigos de conducta ética de las más variadas organizaciones profesionales acuerdan en respetar los principios de la confidencialidad de la información brindada y del anonimato de los sujetos investigados (British Educational Research Association 2003; British Sociological Association 2002; ESRC 2005; Social Research Association 2003). Estos conceptos son diferentes, aunque están interrelacionados (Wiles et al. 2006).

Según el diccionario inglés Longman (Longman 2008), la confidencialidad refiere a “una situación en la que se confía que alguien no dirá un secreto o información privada a nadie más”. El anonimato refiere a las situaciones en que “las personas no saben quién eres o cuál es tu nombre”. En el diccionario de la Real Academia Española (Real Academia Española 2002), por su parte, la confidencialidad es definida como la cualidad de ser confidencial, la cual refiere a lo “que se hace o se dice en confianza o con seguridad recíproca entre dos o más personas”. El anonimato refiere a la cualidad de ser anónimo, que es el “secreto del autor que oculta su nombre”.

En la literatura sobre ética, la confidencialidad está asociada al concepto de privacidad. Según Wiles, Crow et al. (2006), este último es nodal en la sociedad moderna

contemporánea y se funda en la creencia de que los individuos tienen derecho a mantener sus asuntos en la esfera de lo privado. Sin embargo, en nuestras sociedades de la información, el respeto a este derecho no es automático. Asegurar la confidencialidad significa que lo que se ha discutido no será “repetido, o por lo menos, no sin permiso” (Wiles et al. 2006: 2, traducción propia). En el contexto de una investigación social, la absoluta confidencialidad no tiene sentido. Los/as investigadores/as tienen la obligación de informar sus hallazgos (Wiles et al. 2006). Lo que sí pueden hacer es no divulgar información que permita identificar a los participantes y tratar de proteger su identidad a través de distintos procesos para anonimizarlos. Wiles et al. nos recuerdan que:

“el alcance de la anonimización varía según la investigación. En este sentido, la confidencialidad no puede ser asegurada; las personas que investigan deben comprometerse a que harán lo que esté en su poder para que los participantes no sean identificados pero no pueden prometer que esto sea el caso.”

(Wiles et al. 2006: 2, traducción propia)

Como afirma van den Hoonaard (2002: 8, traducción propia), “las promesas de confidencialidad son más sencillas de hacer que de mantener” (1). Para lograr la anonimización, las ubicaciones de los individuos y lugares, y las identidades de los sujetos, los grupos e instituciones deben ocultarse en los resultados publicados. Para ello, la información debe ser recogida de manera anonimizada y toda la información debe archivarse en lugares seguros y confidenciales. Un gran número de autores de libros metodológicos acuerdan en mantener el anonimato (Grinyer 2002). La regla es, siguiendo a Barnes (1979) que “los datos deberían ser presentados de tal manera que los entrevistados fueran capaces de reconocerse a ellos mismos, mientras que los lectores no deberían poder reconocer a los primeros” (Grinyer 2002: 1, traducción propia).

Según Wiles, Crow et al (2006), los libros metodológicos y las guías de conducta o códigos éticos tratan conjuntamente los temas de confidencialidad y anonimato. (Social Research Association 2003; British Sociological Association 2004; Ritchie y Lewis 2003: 67; Smyth y Williamson 2004: 28). Se trata de cuestiones diferenciadas, pero íntimamente relacionadas. Así, el anonimato es un medio para cumplir con el respeto a la confidencialidad. Sin embargo, la anonimización de los datos no soluciona todas las preocupaciones relativas a la confidencialidad. En este sentido, Wiles, Crow et al. (2006) afirman que la confidencialidad de los datos también incluye: mantener la confidencialidad de los registros e información recolectada; y asegurar que aquéllos que tienen acceso a este tipo de información también garanticen la confidencialidad.

En sociedades post-industriales, el respeto a la confidencialidad y al anonimato no sólo estructura los códigos éticos profesionales, sino que han sido incorporados en marcos legales. Por ejemplo, la *Data Protection Act* 1998 en el Reino Unido, que se puso en vigencia en el 2000, transformó el respeto al anonimato en una cuestión con consecuencias legales (Grinyer 2002). El principio del Acta es la “protección de los derechos de los individuales en relación a los datos personales en manos de ‘controladores de datos’-incluidos los investigadores académicos” (Grinyer 2002: 1, traducción propia). Sin duda, la proliferación de nuevas tecnologías de almacenamiento, procesamiento y comunicación de datos ha provocado preocupaciones en torno al mal uso de información personal. Este Acta exige que la anonimización se realice con la mayor amplitud posible con el propósito de garantizar la protección de la confidencialidad y privacidad de los informantes. También, reconoce que, en ocasiones, la anonimización completa puede ser muy difícil. En estos

casos, se sugiere la eliminación de todos los detalles que ayuden a identificar personas, lugares, ciudades, instituciones, etc., antes de ser publicados.

La comunidad de investigadores/as rechaza que se quiebre intencionalmente el acuerdo de confidencialidad. Sin embargo, reconoce que en distintas oportunidades los/as investigadores/as lo hacen (ver, por ejemplo, British Sociological Association 2004; British Educational Research Association 2004). Distintos andamiajes regulatorios y legales afectan la forma en que este tipo de cuestiones son resueltas. Por ejemplo, en el Reino Unido, la ley exige que los/as académicos/as no respeten la confidencialidad prometida a un participante si éste ha informado que ha cometido un delito o está a punto de hacerlo (Wiles, Crow et al. 2006). Al mismo tiempo, los/as investigadores/as pueden sentirse moralmente obligados a denunciar si un/a participante ha sido víctima de un delito o si considera que se encuentra en peligro. Este tema ha sido ampliamente debatido en relación al abuso de menores (ver Bostock 2002). La literatura especializada sugiere que los/as investigadores/as deben reflexionar acerca de las circunstancias en la que estarían dispuestos a quebrar la confidencialidad y comunicárselos a los sujetos investigados (Ritchie y Lewis 2003). La consideración de marcos legales y regulatorios de la profesión son centrales a la hora de orientar a los/as investigadores/as. Sin embargo, si el dilema emerge durante la investigación, se aconseja que la persona que investiga pida permiso para divulgar la información a los/as participantes y discuta con ellos/as la necesidad de romper con el compromiso de confidencialidad previamente acordado. En otros casos, son los/as participantes los/as que quieren que sus identidades sean reveladas. La investigación de Grinyer (2002) sobre jóvenes adultos con cáncer ilustra esta situación. La investigadora y sus colegas pidieron a los padres y madres que seleccionaran un seudónimo para sus hijos/as. Sólo siete de los 40 padres enviaron seudónimos. El hecho de que la gran mayoría de los padres y madres quisiera que los nombres de sus hijos/as se publicaran llevó a los/as investigadores/as a cuestionar el carácter obligatorio del principio de anonimato. Otro ejemplo lo brinda la investigación de Aldred (2008). En este caso, el autor argumenta que es necesario repensar los criterios éticos a utilizar en las investigaciones con organizaciones o corporaciones. Recuerda que los marcos regulatorios de la conducta de los/as investigadores/as han sido pensados para regular las relaciones entre los/as investigadores/as y los sujetos investigados y no, entre investigadores/as y corporaciones. En este sentido, el respeto al anonimato puede operar como una protección para las organizaciones que puede impedir que se haga público cuestiones que afectan al bien común. En el caso de su investigación, realizada en hospitales del National Health Service, el autor argumenta que sus resultados deberían publicarse teniendo en cuenta los mismos valores éticos que han fundamentado la existencia del servicio de salud: la equidad, el acceso y la exigencia de rendir cuentas de sus acciones (Aldred 2008).

En esta sección hemos examinado las características, alcance y limitaciones del respeto a la confidencialidad en Estados Unidos y el Reino Unido. En el próximo apartado, analizaremos la naturaleza de la ética procedimental en nuestro país tomando el caso del Comité Nacional de Ética en la Ciencia y Tecnología (CECTE), y el de los códigos de conducta elaborados por el Consejo Nacional de Investigación en Ciencia y Tecnología (CONICET) y del Consejo de Profesionales de Sociología (CPS). Estos casos ilustrarán algunas preocupaciones éticas comunes, así como la emergencia de un nuevo campo en el contexto local.

En Argentina, se evidencia una creciente, aunque aún marginal, preocupación por la dimensión ética de toda investigación social. La exigencia de incluir consideraciones éticas por organismos financiadores (como la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica, y el CONICET), la creación de un organismo a nivel nacional de regulación del comportamiento de los científicos en las ciencias “duras” y sociales como el CECTE, y la existencia de diferentes códigos éticos o de conducta (producidos por organismos financiadores como el CONICET o por asociaciones profesionales como el Consejo Profesional de Sociología) ilustran la emergencia de un campo de preocupaciones éticas.⁸ Sin embargo, la casi inexistencia de artículos en revistas científicas en el área de Sociología⁹ y de libros metodológicos dedicados a la ética en investigación social apuntan a una falta de atención colectiva respecto del tipo de dilemas y dificultades éticas que los/as investigadores/as sociales (en especial los/as cualitativos/as) encontramos en nuestra labor cotidiana.

A continuación, describiremos los objetivos del CECTE y la forma en que el CONICET y el CPS regulan las relaciones entre los/as investigadores/as y los sujetos investigados. En tanto que la creación del CECTE señala un horizonte de mayor centralidad de la dimensión ética en el quehacer investigativo, los códigos éticos de las otras organizaciones ilustran la manera en que los principios éticos de consentimiento informado, confidencialidad y anonimato son incorporados al marco regulatorio local.

El Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva (en su momento la Secretaría de ciencia, Tecnología e Innovación) creó el Comité Nacional de Ética en la Ciencia y la Tecnología en el 2001¹⁰ (CECTE 2001b). Este organismo, el primero de alcance nacional, tiene por objetivos: i) formalizar los principios éticos en la práctica científica y tecnológica en principios generales y protocolos; ii) difundir la importancia de la dimensión ética en los organismos de la ciencia y la tecnología y en las sociedades científicas; iii) promocionar la dimensión ética de la investigación en la formación universitaria y iv) evaluar casos y elaborar recomendaciones sobre temas tales como controversias éticas y conflictos valores. Según el documento base, este Comité fue creado en un contexto de crisis económica, cultural y social, y de baja confianza en los resultados de la ciencia con el propósito de configurar un “espacio de vínculo entre la investigación y la sociedad argentina” y “de debate y opinión autorizada sobre problemas relevantes para la sociedad y para la integridad y el progreso de la ciencia (...)” (CECTE 2001a: 3). De esta manera, el CECTE

⁸ Los comités éticos tienen más tradición en el campo de la salud (Luna y Bertomeu 1998). Así, en 1993 el Ministerio de Salud y Acción Social introdujo una resolución que obligaba a los hospitales a crear Comités de Ética Hospitalaria. Desde 1996, existe una ley que exige a los hospitales públicos tener Comités Hospitalarios de Ética cuyas funciones son asesorar, estudiar, enseñar y supervisar la investigación “respecto de aquellas cuestiones éticas que surgen de la práctica de la medicina hospitalaria” (Ley 24724). Según Luna y Bertomeu (1998), esta ley confunde las funciones de los comités de ética clínica con los de investigación. Hay investigaciones sociológicas en salud que deben lidiar con las demandas de estos Comités Éticos. A los fines de este análisis, consideraremos que estas demandas son “externas” al campo de la sociología y, por tanto, exceden los propósitos de este trabajo.

⁹ Por ejemplo, en la Revista Argentina de Sociología no se han publicado trabajos que examinen las consideraciones éticas en investigación social. Esta publicación ha sido creada por el Consejo Profesional de Sociología y es la única que se presenta como una revista científica hecha por y para sociólogos/as.

¹⁰ En cuanto a su composición, dos de los ocho integrantes y la coordinadora pertenecen a distintas ciencias sociales.

se propone contribuir a la instalación de “una cultura científica en las instituciones de la ciencia y en la sociedad” (CECTE 2001a: 3). Sin duda, la creación de este organismo visibiliza una emergente preocupación en la dimensión ética de toda investigación con humanos y un esfuerzo por proponer protocolos y consideraciones transdisciplinarias que regulen la conducta de los/as investigadores/as en las ciencias “duras” y sociales. Sin embargo, si bien el CECTE se presenta como un organismo que aspira a regular ambos tipos de ciencias, de las 25 actuaciones escritas que ha hecho desde su creación, ninguna trata conflictos o dilemas éticos relativos al desarrollo de investigación social (ya sea en términos generales o referidos a algún estudio en particular).¹¹

El CONICET, por su parte, es una de las agencias más importantes de financiamiento de la investigación en ciencias sociales y humanas. El documento “Lineamientos para el comportamiento ético en las Ciencias Sociales y Humanidades” fue aprobado en el 2006 por el Comité de Ética de ese organismo (CONICET Comité de ética 2006). Este documento ofrece una guía para que los/as investigadores/as en estas áreas reflexionen sobre las “cuestiones y actitudes éticas” (CONICET Comité de ética 2006: 1) buscando orientar sus conductas y decisiones. Este documento clasifica los principios éticos en tres grupos: relaciones con los sujetos de investigación, con la sociedad en general, y con el propio quehacer investigativo y la comunidad de investigadores/as. En relación a los sujetos investigados, el CONICET sostiene:

A. Principios éticos que rigen la relación entre las personas que son sujeto de investigación para las ciencias sociales y humanidades

1. Se debe respetar la dignidad, la libertad y la autodeterminación del individuo.
2. Las personas que son sujeto de investigación no pueden ser sometidas a perjuicio, riesgo o a cualquier tipo de presión.
3. Los proyectos de investigación no deben realizarse sin haber obtenido el consentimiento libre e informado de los participantes. Los sujetos de investigación pueden en todo momento interrumpir su participación sin ninguna consecuencia para ellos.
4. A los sujetos de investigación se les debe proveer toda la información necesaria de tal manera que puedan comprender las consecuencias de participar en el proyecto, el tipo y el propósito de la investigación y las fuentes de financiamiento.
5. Los investigadores tienen la responsabilidad de no generar falsas expectativas, comunicando a los sujetos el alcance de la investigación.
6. En caso de ser solicitado, los investigadores tienen la obligación de informar a los sujetos de investigación los resultados disponibles en forma apropiada y comprensible.
7. Cuando los que participan en la investigación son niños, jóvenes o cualquier grupo altamente vulnerable deben ser protegidos conforme a sus características **y a las normativas vigentes referentes a los Derechos del Niño.**
8. Los investigadores han de respetar la privacidad y están obligados a la confidencialidad de toda información. En particular deben ser cuidadosos con los archivos o listados que identifiquen a los individuos participantes.
9. La información no puede ser utilizada sin autorización para otros propósitos, en especial para uso comercial o administrativo.

¹¹ Ellas incluyen: declaraciones, informes, resoluciones, análisis y respuestas a consultas de diferente tipo.

10. Los investigadores deben tratar con respeto los valores y concepciones de los participantes.
11. En la investigación sobre culturas es necesario dialogar con sus representantes sin dejar de tener en cuenta en todo momento su identidad, los derechos humanos y las pautas de este lineamiento.
12. Se deben preservar los monumentos históricos, los restos arqueológicos y cualquier patrimonio cultural.
13. Deben ser tratados con respeto los restos humanos involucrados en investigaciones.

Fuente: CONICET (2006)

Al igual que en los códigos éticos internacionales analizados, el CONICET afirma que los principios de consentimiento informado, confidencialidad y anonimato deben ser respetados en toda investigación social. Sin embargo, a diferencia de los códigos internacionales, estos lineamientos no contemplan situaciones en que estos principios no sean aplicados. En este sentido, los presenta como teniendo un carácter general y de una aplicabilidad presumida de carácter automático. Tal vez, la ausencia de un debate local respecto a los límites, condicionantes y problemas de la aplicación de estos principios contribuyen a explicar el tratamiento taxativo que se les da en estos lineamientos. Un aspecto que resulta relevante en esta guía, es la visibilización de los niños, jóvenes y otros grupos vulnerables, y la necesidad de protegerlos según sus atributos y las normativas vigentes relativas a los Derechos del Niño. En este caso, si bien se visibiliza a los/as niños/as y jóvenes, se los iguala a otros “grupos altamente vulnerables” sin especificar de quiénes se trata y por qué tendrían condiciones y tratamientos similares a los de los niños. Otro aspecto fundamental de esta guía es la obligación de los/as investigadores/as de informar a los sujetos investigados sobre los resultados de la investigación “en forma apropiada y comprensible” (CONICET Comité de ética 2006: 2). De esta manera, la responsabilidad de los/as investigadores/as va más allá del respeto a la dignidad e integridad de los sujetos investigados y se extiende a la necesidad de compartir con ellos sus hallazgos.

El Código de Ética del Consejo de Profesional en Sociología (Consejo de Profesionales en Sociología 1992), por su parte, (sancionado en 1992) presenta:

“principios, normas, y responsabilidades que debe(n) regular la conducta y la actividad de los Sociólogos en relación a su práctica profesional, a su propia disciplina, a los sujetos de estudio, y al Consejo de Profesionales en Sociología. Son sus objetivos constituir una guía de comportamiento profesional digno, que contribuya a fortalecer la idoneidad y el prestigio de la profesión.”

(CPS 1992: 1)

En este Código, la responsabilidad respecto de los sujetos de estudios es mencionada en distintos artículos. En ellos, queda claro que los/as sociólogos/as deben respetar la dignidad e integridad de los sujetos investigados. El artículo número 13 está dedicado al principio de respetar el consentimiento informado de los sujetos estudiados. En cuanto a los principios de confidencialidad y anonimato:

“Art. 10 - Atento a lo establecido en el inc. c> del Art. 8 de la Ley 23.553, los Sociólogos deberán guardar secreto respecto de antecedentes reservados o datos de carácter personalísimo a los cuales tengan acceso durante el ejercicio de su labor profesional.”

(CPS 1992: 3)

“Art. 16 - Los Sociólogos deben cuidar que los colaboradores que trabajen con ellos conozcan la necesidad de proteger la integridad de las personas o grupos sujetos de estudio, su obligación de guardar el debido anonimato de los sujetos investigados y de preservar la naturaleza confidencial del trabajo. Deben expresar en forma clara las responsabilidades de los colaboradores en el conjunto del trabajo de investigación, así como sus derechos y deberes.”

(CPS 1992: 4)

El Artículo 10 afirma que los/as profesionales deben respetar la confidencialidad de la información brindada sólo en los casos en que hayan tenido acceso a “antecedentes reservados o datos de carácter personalísimos”. No queda claro a qué tipo de información se refieren estos términos, ni quién debe juzgar el carácter de la información recolectada: ¿la persona que investiga? ¿la persona o los grupos investigados? Este artículo es el único que se incluye en la sección intitulada “Respecto del Secreto Profesional”. En ningún otro artículo, se hace referencia al respeto por el principio de confidencialidad como tal. Sólo el Artículo 16¹², menciona la necesidad de que los/as sociólogos/as hagan respetar el anonimato de los investigados y la naturaleza confidencial de la investigación por parte de sus colaboradores. En otras palabras, no existe un articulado que explícitamente se refiera a la necesidad de los Sociólogos de respetar estos principios. Sin duda, este artículo puede servir como base para inferir que estos principios también deben ser protegidos por los sociólogos/as en general en su carácter de profesionales.

En este capítulo, hemos analizado diferentes cuestiones vinculadas con la dimensión ética en la investigación social. La primera sección analizó los antecedentes de las discusiones éticas en ciencias sociales en Estados Unidos y el Reino Unido, y examinó algunas características centrales del campo de la bioética. Asimismo, rastreó algunos mojones en la relación entre ética y ciencias sociales. La segunda parte giró en torno al principio de consentimiento informado e identificó sus límites, así como dificultades para su aplicación. Seguidamente, prestamos atención a los principios diferenciados, pero íntimamente ligados del respeto a la confidencialidad y al anonimato. En este apartado, se avanzó en la definición de estos términos, así como en las particularidades que asumen en la investigación social (en particular cualitativa). También, se reconocieron los límites de estos principios y la necesidad de evaluar su alcance en contextos específicos. Finalmente, realizamos una breve caracterización del campo ética en investigación social en Argentina. Aquí, observamos una creciente preocupación por la dimensión ética en este tipo de investigación por parte de organismos nacionales y profesionales. Tanto la creación del CECTE, como la existencia de códigos éticos son indicadores claros de esta tendencia. Sin embargo, esta institucionalización de códigos de conducta y de mecanismos regulatorios y sancionadores parecería estar vinculada más a una creciente internacionalización de la investigación en ciencia y tecnología, que a una mayor reflexividad colectiva en torno a la dimensión ética del quehacer investigativo en ciencia social. Esta situación se evidencia en la ausencia de artículos en revistas especializadas sobre el tema. Este recorrido demostró el incipiente interés en torno a las consideraciones éticas, así como la necesidad de ampliarlo o consolidarlo a partir de prácticas reflexivas en torno a los dilemas y dificultades éticas que los/as investigadores/as encuentran en su cotidianidad.

¹² Este artículo se encuentra en la sección “Respecto de las relaciones profesionales con colegas, empleadores, colaboradores e instituciones” (CPS 1992: 3).

A continuación, en la Segunda Parte de este libro, focalizaremos nuestra atención en el “hacer” y en la práctica de investigación cualitativa. Para ello, el siguiente capítulo desentrañará la definición y componentes del diseño de investigación social. El Capítulo 5, por su parte, examinará el antes, el durante y el después de la entrevista. Finalmente, el último apartado examinará, en detalle, el análisis temático de los relatos registrados a partir de las entrevistas, así como diversas estrategias para la construcción del informe final.