

Graciela Batallán - Liliana Dente - Marina Visintin

Coordinadoras

Crítica y transformación escolar

La investigación de la práctica

Director editorial
Alejandro Archain

Editor
Néstor Ferioli

Directora de diseño editorial y gráfico
Marina Rainis

Diseño de tapa y diagramación
Tamara Ferechian

Coordinación gráfica
Marcelo Tealdi

Crítica y transformación escolar: la investigación de la práctica / Rodrigo Vera Godoy... [et al.]; compilado por Graciela Batallán; Liliana Dente; Marina Visintín; prólogo de Gabriel Asprella. —1a ed compendiada— Sáenz Peña: Universidad Nacional de Tres de Febrero, 2018. 388 p.; 23 x 15 cm.

ISBN 978-987-4151-40-7

I. Pedagogía . I. Vera Godoy, Rodrigo II. Batallán, Graciela, comp. III. Dente, Liliana , comp. IV. Visintín, Marina, comp. V. Asprella, Gabriel, prolog.

CDD 371.1

© de los autores, 2018

© de esta edición UNTREF (Universidad Nacional de Tres de Febrero) para EDUNTREF (Editorial de la Universidad Nacional de Tres de Febrero). Reservados todos los derechos de esta edición para Eduntref (UNTREF), Mosconi 2736, Sáenz Peña, Provincia de Buenos Aires. www.untref.edu.ar
Primera edición julio, 2018.

Hecho el depósito que marca la ley 11.723.

Queda rigurosamente prohibida cualquier forma de reproducción total o parcial de esta obra sin el permiso escrito de los titulares de los derechos de explotación.

Impreso en la Argentina.

Fundamentación

Principios de investigación y sistematización de la práctica

Graciela Batallán (coordinación),

Liliana Dente y Marina Visintin

En este apartado sintetizamos algunos de los fundamentos del enfoque teórico metodológico de investigación y de la modalidad pedagógica que sustenta la orientación del programa de la materia.

El objetivo general de la misma es una introducción a los fundamentos y metodología de la investigación social de tradición etnográfica, en su abordaje intensivo o “cualitativo”. La formación en investigación social, que considera diversas dimensiones a partir de la especificidad de su objeto, exige incorporar elementos teórico-epistemológicos de amplia complejidad.

Esta perspectiva, que evita identificar la enseñanza de la investigación con las meras técnicas del trabajo de campo, es abordada pedagógicamente de un modo accesible a la comprensión de los estudiantes, sobre todo teniendo en cuenta que, en este caso, la materia está ubicada curricularmente en el primer tramo de la educación universitaria, y la población que la cursa está constituida por docentes de educación primaria en ejercicio que no tienen formación previa en ciencias sociales.

El propósito que trasciende este objetivo general es vincular el aprendizaje con el horizonte de la transformación escolar, sobre la base de que la apropiación de las herramientas analíticas y de sistematización por parte de los agentes educacionales favorecerá y fortalecerá su condición de trabajadores intelectuales y sujetos clave de la transformación de la institución escolar.

Los logros alcanzados por los cursantes, plasmados en sus producciones y en evaluaciones anónimas al finalizar el curso, son testimo-

nios de que la apropiación de los fundamentos y la práctica del oficio del investigador de campo realizada han contribuido al desarrollo de la autonomía y la creatividad sobre su trabajo, en tanto profesionales de la educación.

La orientación dada a la enseñanza de una metodología de la investigación, en este caso en el campo de la educación dirigida a maestros, se asienta en la teoría crítica de la escuela y su transformación. La bibliografía de apoyo sobre esta problemática brinda elementos para el debate sobre el sujeto social que eventualmente la llevaría a cabo.

En lo que respecta a la transformación de las instituciones, nuestro interés va más allá del papel atribuible a las políticas que las orientan según las contingencias históricas; la propuesta es plantearnos interrogantes acerca de la acción de los agentes que las constituyen, quienes heterogéneamente las convalidan, resisten, recrean o transforman. Contrariamente a las teorías de la reproducción, que sostienen la determinación de las estructuras como teoría del cambio social e institucional, sostenemos con Anthony Giddens (1982), la capacidad de agencia o el papel activo de los sujetos, en el análisis de la producción y reproducción social. En el caso de la institución escolar, debatimos con los alumnos la hipótesis de que la invisibilidad de los cambios impulsados desde “adentro” de la escuela, por sus agentes, se debe —además de a la problemática de la universalidad y de la masividad de la institución— al no reconocimiento de la particularidad intelectual de este trabajo, cuya lógica es contradictoria con la lógica burocrática del sistema educativo que “coloniza” a los docentes en el cumplimiento en tiempos y formas que restringen su accionar.

Esta lógica es responsable, de hecho, de la prevalencia del rol transmisor de información con vistas a la evaluación de contenidos, reglas y orientaciones normativas en los niños (Batallán, 2007). De ese modo, se inhiben y/o, mantienen invisibles, las innovaciones que cotidianamente, aunque de modo disperso, realizan docentes de aula y directivos en torno al conocimiento, y entre los sujetos de la relación pedagógica. Potenciar la autonomía de los docentes en la generación de procesos productivos con el conocimiento permitiría liberar las potencialidades creativas de los alumnos y la democratización de los vínculos escolares.

A partir del desarrollo de este marco teórico sobre la escuela y el trabajo de los maestros, la enseñanza de metodología de la investigación, en tanto producción de conocimiento, se organiza pedagógicamente como un proceso grupal y cooperativo entre los participantes buscando habilitar a los maestros como sujetos activos de su capacitación y futuros coordinadores de procesos de investigación de sus alumnos. A la vez, la orientación del enfoque implementado contrasta con la concepción tradicional de la investigación escolar, mayormente realizada sobre textos.

En los fundamentos del programa de la asignatura convergen argumentaciones de un enfoque teórico metodológico crítico con la investigación social y los de la pedagogía emancipadora de los talleres de investigación de la práctica. En ambas hay una constante que mantiene su similitud en cuanto a la consideración del protagonismo de los sujetos en la constitución de la vida social y en la necesidad de su participación en la producción de un conocimiento fidedigno. En este aspecto, los fundamentos y pedagogía de los talleres de investigación se basan en la teoría y método de los grupos operativos de la Escuela Argentina de Psicología Social, de la que se reconoce la orientación sobre la teoría de los grupos y su aprendizaje en el mismo proceso de su realización. También, desde luego, la lógica de su encuadre y la modalidad de coordinación (Pichon Rivière, 1971).

Con respecto a la enseñanza de la Metodología de la Investigación propiamente dicha, postulamos, tal como adelantamos, el desarrollo de un enfoque, más allá del entrenamiento en técnicas del trabajo de campo, entendiendo que investigar es una actividad crítica (remueve la apariencia estática de lo dado) que articula internamente la dimensión ontológica de la vida social (su constitución) con la coherencia de sus abordajes fundamentados en el conocimiento (epistemología), lo que incluye las técnicas que sustentan la fidedignidad o veracidad de la documentación empírica producida por el investigador durante el trabajo de campo.

El inicio del programa se centra en el desarrollo de la especificidad de las ciencias sociales y humanísticas, las que se caracterizan por captar (describir qué y cómo pasa) y explicar (por qué pasan) distintas situaciones contextualizadas, que son problemáticas sociales formuladas a través de preguntas hechas por el investigador. Para la tradición etnográfica, conocer es comprender “la lógica implícita” en la acción

social, más allá de las conductas singulares y su valoración o enjuiciamiento por parte del observador. Esta lógica a su vez necesita –para encontrar su explicación– desplegarse históricamente considerando la heterogeneidad y la conflictividad inherente a los procesos sociales. En este sentido, se hace comprensible para los estudiantes el hecho de que realizar una investigación profesional es una actividad de largo alcance que no se agota en el trabajo de campo. La acción social está atravesada por la temporalidad y es permanentemente interpretada y reinterpretada lingüísticamente por los sujetos en la interacción cotidiana y en condiciones dadas. A fin de conocerla es necesario documentar (registrar) y analizar la trama de dicha acción y el sentido que esta tiene para los sujetos que la constituyen. Dada la heterogeneidad social y los efectos del poder, para conocer es necesario tener en cuenta la pluriperspectiva de los agentes sociales, asociada, por lo general, a diversos condicionantes socio estructurales.

Tal particularidad de la investigación así entendida requiere que los abordajes técnico-metodológicos documenten el sentido que los sujetos dan a sus prácticas, y tales interpretaciones, que son previas a las que pueda hacer el investigador, integren el análisis como interpretaciones situadas cotidianamente, enraizadas, a la vez, en la temporalidad (Giddens, 1982). La especificidad ontológica de la vida social (su anclaje temporal y su constitución lingüística) revela la falacia positivista en la investigación basada en la escisión –que este paradigma postula– entre el sujeto que investiga y el “objeto” a investigar, introduciendo a los alumnos en la complejidad que encierra la búsqueda de la objetividad en la actividad científica.

Sin profundizar en esta problemática filosófica, la prosecución de la “objetividad” (verdad, fidedignidad del conocimiento) producido por la investigación, es la línea divisoria tácita entre la actividad de la ciencia (también las sociales) y la literatura o la ficción, y convalida la necesidad y la importancia de la rigurosidad en el aprendizaje del oficio del investigador de campo. La comprensión “técnica” de la forma de preguntar y el juego de los supuestos del investigador en la revisión de una entrevista, por ejemplo, facilita la comprensión del concepto abstracto de “objetividad” y orienta al alumno hacia la construcción del diálogo en el trabajo de campo.

La mencionada premisa de la constitución lingüística de la vida social incluye, en primer lugar, la reflexión sobre la “centralidad” del len-

guaje del investigador y la necesidad de conocer y analizar los propios supuestos y conceptos inscriptos, tanto en su léxico especializado, como en su habla cotidiana. El trabajo de campo cumple de este modo, una doble función: por una parte, documentar las interpretaciones de los agentes sobre su mundo social mediante la comprensión de las claves y códigos de su habla cotidiana y traducirlos según el contexto en el que fueron dichos. Por otra parte, permite al investigador ampliar su percepción al confrontar sus prejuicios con la lógica informal de la vida real, que es expresada por las interpretaciones y conocimiento de los sujetos sobre las relaciones a investigar.

En este punto, la tradición etnográfica clásica del trabajo de campo es un reconocido aporte al abordaje intensivo de la investigación social, que está potenciado en la tradición latinoamericana al apartarse de la teorización funcionalista y buscar la explicación de las situaciones que describe en la historicidad de los procesos sociales del presente (Rockwell, 2009).

La “centralidad” del investigador de campo, su lenguaje, su conocimiento y el trasfondo de su saber, se convierten en el primer conjunto de la reflexión metodológica: reconocer las marcas o claves de la experiencia, problematizarla, ubicar el papel de la pregunta de conocimiento en el proceso de indagación, es para él una tarea posible dado el trabajo pedagógico del taller, que encuadra los encuentros mediante la progresiva construcción del proceso grupal.

Como dijimos, la complejidad que va adquiriendo el problema de investigación y el conocimiento teórico acerca de la dimensión epistemológica en la investigación convergen en las sucesivas revisiones y despliegues prácticos sobre la pregunta dirigida a conocer (Gadamer, 1988). La característica performativa del lenguaje y su sedimentación socio cultural en las instituciones son insumos teóricos de la primera etapa del trabajo, que predispone y contribuye a la definición de la distancia óptima a construir, principalmente, cuando el investigador es parte de un mundo que, a la vez, será objeto de su indagación. El habla común “registrada textualmente” (documentada) se convierte, al ser analizada en el marco de la investigación, en una fuente de primer grado, perdiendo así la naturalización de su uso cotidiano.

La formulación del problema de la investigación desde los intereses de conocimiento singulares en cada participante, se inicia con la elaboración de preguntas que problematizan situaciones de las que han sido

protagonistas. La pregunta de conocimiento, a la que se llega luego de varias ejercitaciones, es un momento de inflexión en tanto reconocimiento del no saber, o no tener respuesta sino meros supuestos que necesitan ser contrastados por la investigación. La necesidad de la apertura perceptiva para conocer es el motor del proceso de indagación que se instala sobre el reconocimiento del propio desconocimiento. Las distintas problemáticas, ancladas en la experiencia vital y laboral que cada participante investiga son abordadas mediante el análisis de los registros que captan y documentan “fragmentos” de la vida escolar, proceso en el que también se involucra la propia mirada. En este sentido, el distanciamiento es necesario para recuperar la información empírica, más allá de lo que se muestra como recurrente o “natural”.

El entrenamiento de los cursantes de la materia en el oficio de documentalista de una realidad “no documentada” es acompañado por el equipo docente de la cátedra que, mediante devoluciones permanentes de los registros, guía y señala el proceso de ampliación perceptiva que permite la información producida. Las entregas teóricas sobre el papel de los conceptos en la investigación, su historicidad, ligada a debates entre paradigmas de la ciencia, dan sentido a la revisión de alguno de ellos que han sido centrales en la investigación educacional funcionalista —tal como el concepto de cultura, el que por su contenido omniabarcativo y esencialista no permite analizar la heterogeneidad social, ni la agencia de los sujetos.

El sustento teórico sobre la particular objetividad en la investigación social empírica es nodal en las devoluciones que hacen los coordinadores sobre los registros presentados por los estudiantes en cada encuentro. En estas devoluciones es posible señalarles el arraigo que tiene en el lenguaje común la idea que, en la investigación, la información que se puede obtener del trabajo de campo —“los datos”— está ahí y puede ser recogida sin más. La enseñanza del oficio de investigador (en acto) permite revisar este fuerte prejuicio positivista, ya que no hay nada “dado” (los datos no se “recogen”), sino que se producen en la tensión entre lo documentado y la mirada y las categorías del investigador. Esta premisa nos vuelve a diferenciar de la enseñanza de metodologías “cualitativas”, sobre supuestos naturalistas (Willis, 1980). De allí, que la discusión sobre los abordajes o las técnicas pierde su pretensión de ser por sí misma garantía de información veraz y, por lo tanto, de científicidad.

En este marco, la pretendida neutralidad que lograría la “observación participante” (en tanto que lo dicho por los agentes, sería contrastado con lo observado por el investigador), es también un legado a la etnografía de la ciencia positiva en pos de una ilusión objetivista. En el curso ponemos en juego esta premisa por medio de ejercitaciones pedagógicas, mediante las cuales puede verificarse que la observación no es nunca directa sino que está mediada por los supuestos y conceptos del observador. Más allá de nuestro enjuiciamiento externo, lo que interesa en la actividad de investigar es justamente conocer las prácticas y que los investigadores reconozcan sus interpretaciones; es decir, el sentido que ellos le atribuyen a estas.

Nuevamente, la comprensión de este fundamento tiene profundas raíces en la particularidad del objeto de conocimiento social, que es siempre activamente pre interpretado por los sujetos sobre patrones y códigos construidos culturalmente. En el trabajo de taller, es interesante notar, en el análisis grupal sobre el ejercicio de observación, cómo la concepción de objetividad en el sentido común busca utilizar un lenguaje neutro a fin de lograr una observación científica.

Documentar o registrar “lo no documentado” es producir datos en contextos dialógicos de investigación buscando registrar la pluripectiva existente sobre la problemática en estudio. De ahí que en un plano pedagógico lograr instancias coparticipantes de investigación con los sujetos amplía el conocimiento sobre el debate social que existe en torno a lo que, en tanto problema de investigación, es una incógnita o problemática a conocer o dilucidar.

A medida que el trabajo de apropiación por parte de los alumnos se desarrolla, se intensifican las prácticas de registro agregándose precisiones técnicas vinculadas a los fundamentos epistemológicos. También comienza la aproximación al análisis y sistematización de la información registrada y del conocimiento alcanzado. Para ello, se acrecienta la ejercitación en distintas formas descriptivas “intermedias” sobre la base de los registros textuales realizados a lo largo del primer cuatrimestre. En este segundo momento, la coordinación presenta estímulos teóricos en distintos formatos: narraciones etnográficas, ensayos teóricos, material filmico, etcétera, los que son reseñados y expuestos en subgrupos complejizando el aprendizaje y generando debates entre las distintas interpretaciones y perspectivas.

Los encuentros se organizan en jornadas de seis horas quincenales de trabajo a lo largo de todo el ciclo lectivo y en cada uno de ellos se combinan distintas instancias pedagógicas con diferentes dinámicas: la exposición teórica a cargo de las docentes responsables; el seminario de análisis de textos (lectura y presentación grupal de reseñas a cargo de los/as participantes); y el espacio de taller de investigación de la práctica propiamente dicho.

Finalmente, el ciclo académico se cierra con la producción por parte de los alumnos de un “informe” de investigación que, en este caso, ha sido la base de esta compilación. En las tres últimas cursadas se ha sumado una ejercitación en el rol de coordinadores que realizan los docentes en sus aulas, con los alumnos de su grado, replicando procesos de investigación libremente elegidos por ellos sobre problemáticas sociales generales, o específicas de su experiencia escolar. Este ejercicio de innovación hace de la investigación de la práctica una propuesta que puede ser valorada directamente por sus protagonistas contribuyendo al movimiento pedagógico.

Bibliografía

- BATALLÁN, G., (2007), *Docentes de Infancia. Antropología del trabajo en la escuela primaria*, Buenos Aires, Paidós.
- GADAMER, H. G., (1988), “Verdad y método”, Salamanca, Sígueme, acápite 3 del cap. 11, *La primacía hermenéutica de la pregunta*, pp. 439-458 (fragmentos).
- GIDDENS, A., (1982), “Hermenéutica y teoría social”, en Profiles and Critiques in social Theory, University of California Press, (traducción mimeo de José Fernando García).
- PICHON RIVIÈRE, E., (1971), *El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social*, Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión.
- ROCKWELL, E., (2009), *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*, Buenos Aires, Paidós.
- WILLIS, P., (1980), “Notas sobre método”, en Stuart Hall y otros (ed.), *Culture, Media, Language*, London, Hutchinson, texto digitalizado.