

EXPERIENCIAS EDUCATIVAS DESDE LOS MOVIMIENTOS SOCIALES

José Emilio Abecasis¹

Universidad Nacional de Rosario

emilioderufino@yahoo.com.ar

Introducción

La propuesta de trabajo consiste en describir, analizar y caracterizar las experiencias educativas del Bodegón Cultural “Casa de Pocho”. Cuando decimos *experiencias educativas* hacemos referencia a las actividades concretas, con perspectiva instituyente y sistemática que desarrollan los miembros del Bodegón Cultural “Casa de Pocho” con intencionalidades educativas, visibles por su desarrollo consecutivo y sostenido. Estas experiencias conforman prácticas de enseñanza y aprendizaje planeado y orientado por objetivos que se vienen construyendo desde los movimientos en forma deliberada. El propósito es indagar sus dinámicas de funcionamiento y cómo se articula cada una de las experiencias educativas en términos territoriales, así como conocer qué tipo de acciones y saberes se ponen en juego en las instancias educativas. Se busca favorecer, desde la investigación, procesos de participación real, que habilite la toma de decisiones por parte de los involucrados, en la producción de conocimientos (Sirvent, 1988). Partiendo de una perspectiva latinoamericana proponemos repensar, desde un análisis de las experiencias educativas, la dimensión pública de la educación, teniendo como supuesto básico que dichas experiencias aportan a la democratización de los ámbitos de enseñanza y de aprendizaje en sectores vulnerables de la población, recomponiendo el sentido de comunidad y teniendo como protagonistas centrales al movimiento social que allí desarrolla sus actividades. De esta manera, el escenario principal del trabajo de campo tendrá lugar en el territorio de una de las ciudades más pobladas del país, situado en el noroeste de la ciudad de Rosario.

Antecedentes

En las últimas dos décadas han surgido diferentes movimientos sociales en América Latina y particularmente en Argentina, que además de confrontar con las políticas neoliberales de retirada del estado nacional de sus responsabilidades más básicas, como son la salud, la seguridad social y la educación, han desarrollado experiencias educativas en los territorios en los que despliegan sus

¹ **Título del proyecto de investigación:** Las experiencias educativas de los movimientos sociales. Repensar la dimensión pública de la educación desde la periferia de la ciudad de Rosario entre los años 2011-2013. Presentación Beca CONICET Tipo I. Directora: **Dr. Inés Rosbaco** U.N.R. Co-director: **Raúl Gagliardi** IRICE/CONICET

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

prácticas sociales y políticas, aportando en la vida cotidiana, al reconocimiento de las múltiples pobrezas (Sirvent, 2007). Desde allí emergen construcciones novedosas de talleres y ámbitos de socialización que fortalecen la participación, la educación, el pensamiento reflexivo, etc. (Michi, 2010; Rigal 2011). Si bien su composición es variada y abarcan múltiples dimensiones de la realidad, la literatura especializada ha definido a los movimientos como nuevas formas de protesta y acción colectiva de sectores de la sociedad que se organizan para reivindicar sus derechos. No obstante, es importante resaltar que dichas prácticas trascienden la dimensión “declamativa”, ya que vienen tomando en sus manos -desde trayectorias y saberes muy dispares- la impronta de actuar para garantizar sus derechos como ciudadanos, ampliando y resignificando sus actividades a partir del fortalecimiento del tejido social y los debates en torno a la construcción de lo público (Vakaloulis 2000; Svampa y Pereyra, 2003; Zibechi 2008; Thwaites Rey, 2006; Rigal 2011). Así, podemos mencionar como experiencias precursoras a las Escuelas Rurales construidas por el Movimiento Sin Tierra de Brasil (Caldart, 2000; Zibechi 2008; Michi, 2010), las Escuelas Autónomas Rebeldes impulsadas en Chiapas por el movimiento zapatista (Ouviña, 2011), las Escuelas interculturales bilingües indígenas, en Bolivia y Ecuador (Zibechi, 2008) y las Escuelas Autogestivas construidas por el movimiento territorial de pobladores en el sur de Chile (Yañez, 2010). En todos los casos, se evidencia una vocación por garantizar la formación pedagógico-política de sus miembros y la educación de los hijos de las familias que componen estas organizaciones, como respuesta frente a la retirada del Estado de sus funciones principales como garante del derecho a la educación y la asunción de un rol subsidiario, especialmente durante los años '90, y en un contexto signado por la abrupta neoliberalización de las sociedades latinoamericanas. Ello es leído al calor de la crisis social y en muchos casos reconocemos ciertas respuestas que se generan como *experiencias educativas de tipo comunitario* (Carli, S. 2003) que, compartimos, revitalizan ciertos debates en torno a la educación popular. Frente a este panorama, diversos autores han resaltado como una característica distintiva de estos nuevos movimientos sociales, el haber asumido como un rasgo central de sus prácticas la construcción de aprendizaje mutuo y la socialización de conocimientos y saberes más allá de lo que se caracteriza como educación pública tradicional (Rebellato, 1996; De Sousa Santos, 2009; Rigal, 2011). Algunas investigaciones postulan que los propios movimientos sociales devienen un “sujeto educativo”, en la medida en que sus acciones y reflexiones tienen una “intencionalidad pedagógica” que influye tanto a sus integrantes como a la población involucrada en sus espacios de socialización, considerando al movimiento social como instancia educativa que rebasa a la escuela misma

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

(Caldart, 2000; Zibechi, 2008 y Gluz et al, 2008), mientras que otras destacan su contribución a ampliar y democratizar la noción de lo público, “desbordando” la acepción clásica que lo equiparaba con lo estatal en un sentido estricto (Feldfeber, 2003; Sirvent 2007; Ouviaña, 2009; Rigal, 2011). Podemos afirmar que estos espacios proponen una relación educativa donde se incluyen los avatares de la vida cotidiana de cada quien, propiciando que la enseñanza y el aprendizaje son una presencia que se extiende más allá de la escuela y del aula, proponiendo nuevos límites y problemáticas (Sirvent, 2008; Fernández et al, 2009). Esbozamos además que el espacio de la educación pública es un espacio de representación de distintos sectores sociales, y la investigación podría aportar a la lectura de cómo es la representación de los distintos sectores sociales, para permitir una producción identitaria que implique la transmisión institucional de la cultura (Carli S. 2003) y la transmisión de cierta cultura institucional, recolocando así a la educación pública en relación con la cultura política

A pesar de la importancia creciente que este tipo de experiencias ha cobrado en los últimos años, incluso a nivel latinoamericano, en Argentina existe una exigua literatura especializada referida a estas novedosas prácticas educativas por parte de los movimientos sociales especialmente en la caracterización de experiencias educativas concretas de movimientos específicos. Algunos trabajos abordan la problemática a partir de análisis de casos, tales como los bachilleratos populares en fábricas recuperadas y en movimientos de trabajadores desocupados (Elizalde y Ampudia, 2008; Fernández et al, 2009; Gluz et al, 2009), y la experiencia del Movimiento Campesino de Santiago del Estero (Michi, 2010). Debido al carácter reciente existen pocos autores que aborden dicho fenómeno en la provincia de Santa Fe, y los que lo hacen, focalizan sobre temas tales como género, salud, autogestión productiva, derechos humanos, etc. En ese sentido, el Bodegón Cultural “Casa de Pocho” viene constituyendo una experiencia que ha hecho foco en la dimensión educativa y cultural desde sus orígenes. Sus integrantes afirman que se vienen organizando desde los “Grupos de Jóvenes de la Vicaria” Previo al año 2004, en que se inaugura, con acuerdo de la familia de Claudio “Pocho” Lepratti la “Casa de Pocho” (Casa del Militante popular asesinado, en el año 2001 y miembro de los grupos de jóvenes antes nombrados). Allí se sostienen actividades culturales, educativas y artísticas de organización que se enlazan con los trabajos que se venían realizando anteriormente. Así dan continuidad al proceso de promoción de la participación, la educación y el pensamiento reflexivo para una educación permanente. Particularmente en el año 2010, denominan “Trabajo Pedagógico Social” a los ámbitos de formación, reflexión, producción e investigación de problemáticas educativas en el propio movimiento (Abecasis 2010).

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

Objetivo general:

Lograr una profundización del conocimiento de las experiencias educativas que se llevan a cabo en el Bodegón Cultural “Casa de Pocho” en tanto movimiento social de la periferia de la ciudad de Rosario, entre los años 2011 y 2013.

Objetivos específicos:

- Describir las experiencias educativas del Bodegón Cultural “Casa de Pocho” en tanto movimiento social.
- Reconocer las transformaciones que asumen los miembros del movimiento social a partir del inicio de las experiencias educativas antes dichas.
- Analizar los mecanismos de participación de la comunidad en dichas experiencias.
- Caracterizar las experiencias educativas del Bodegón Cultural en torno a la dimensión pública de la educación.
- Construir instancias de participación que permitan generar conocimientos desde la perspectiva de los involucrados en las experiencias educativas

Nuestro argumento -hipótesis central- es que dicho movimiento viene constituyendo experiencias enmarcadas en la problemática educativa lo cual aportaría para repensar la dimensión pública de la educación, y en la medida en que son originadas en sectores vulnerables de la población, sus prácticas contribuyen a democratizar los ámbitos de enseñanza y aprendizaje, recomponiendo el sentido de comunidad y teniendo como protagonistas centrales al movimiento social que allí desarrolla sus actividades. Proponemos encarar un estudio sobre y desde la periferia de la ciudad de Rosario partiendo de la descripción, el análisis y la caracterización de las experiencias educativas.

Actividades y metodología:

A partir del método de Acción Participativa, abordaremos la problemática de la democratización de la educación desde el diálogo directo con los sujetos que circulan en los “márgenes” de las instituciones educativas formales apuntando a sistematizar una perspectiva territorial y orientando nuestras reflexiones en base a la posibilidad de intervención como profesionales de Ciencias de la Educación.

Siguiendo a Ma. Teresa Sirvent, combinaremos técnicas convencionales de investigación para la construcción de datos cuantitativos y cualitativos, con métodos no convencionales de investigación

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

colectiva, que incorporen la participación de la población investigada con el equipo de investigación, para construir conjuntamente conocimiento científico (Sirvent, 1999). Ello implica que nuestra Investigación Acción Participativa (IAP) deberá reforzar metodológicamente la construcción de límites entre el sujeto investigador y el objeto a investigar. En relación a la metodología utilizada, se prevé realizar una devolución de los resultados a partir de un encuentro en el territorio con todos los actores involucrados. Por todo esto, será necesario recurrir a distintas fuentes y combinar herramientas diversas, *Fuentes primarias*: observación participante, sesiones de Retroalimentación (Sirvent 1999) y entrevistas en profundidad a educadores, animadores socio-culturales, talleristas e integrantes del movimiento que cumplieron/cumplen un papel fundamental en su conformación y/ o en el desarrollo de instancias de planificación y evaluación al nivel de las experiencias educativas del movimiento. Adicionalmente, para cotejar las conclusiones que vayan surgiendo del análisis, confrontaremos las referencias brindadas por los entrevistados con las fuentes de datos secundarios consultados. Previendo Asimismo, el intercambio con investigadores de universidades y de CONICET que actualmente investigan problemáticas semejantes, para enriquecer, no solo los antecedentes sino también, el proceso mismo de investigación.

Bibliografía:

Abecasis, J. (2010) “El otro Asesor Pedagógico”. Actas del Congreso de sistemas de tutorías en carreras de Ingeniería, Cs Exactas y Naturales, Cs Económicas, Informática y Afines, Universidad Nacional de Misiones, Misiones.

Abecasis J. Nardoni, F (2012). “El Ingreso: ¿Una problemática universitaria?”. Terceras jornadas de IPECYT2012.Facultad de Ingeniería, Universidad Nacional de San Juan.

Auyero, J. (comp.) (2002), *La protesta. Retratos de la beligerancia popular en la Argentina democrática*, Libros del Rojas, Buenos Aires.

Caldart, R. (2000) *Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais de que escola*, Vozes, Petrópolis.

Elizalde, R. y Ampudia, M. (2009) *Movimientos sociales y Educación*, Buenos Aires.

Feldfeber, M. (comp.) (2003) *Los sentidos de lo público: Reflexiones desde el campo educativo*, Editorial Novedades Educativas, Buenos Aires.

Gagliardi, R. y Bernardini Mosconi, P. (1994) “Teacher training for multicultural education Towards democracy and sustainable development: The territorial approach”. Internacional Bureau of Education, UNESCO. Disponible en:

http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/userupload/archive/publications/teachers/report_6a.pdf

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

Gagliardi, R. (2008) *Gestión de la educación técnica profesional. Capacitación directiva para la formación de jóvenes autónomos*, Editorial Novedades Educativas, Buenos Aires.

Guelman, A. (2011) "Nuevos movimientos sociales y propuestas pedagógicas en Argentina: reconstruyendo la visibilidad del papel político de la educación" en Teodoro, A y Jezine, E *Movimientos sociais e educacao de adultos na ibero-américa. Lutas e desafios. Ed. Liber Livro*.Brasilia.

Gluz, N. et al (2008) "Movimientos sociales, educación popular y escolarización 'oficial'. La autonomía 'en cuestión'", ponencia presentada en las Jornadas Internacionales de Problemas Latinoamericanos, UNMdP, Buenos Aires.

Hillert, F. et al (2011) *Gramsci y la educación: Pedagogía de la praxis y políticas culturales en América Latina*, Editorial Novedades Educativas, Buenos Aires.

Michi, N. (2010) *Movimientos campesinos y educación*, Editorial El Colectivo, Buenos Aires.

Ouviña, H. (2008) "La autonomía urbana en territorio argentino. Apuntes en torno a la experiencia de las empresas recuperadas, los movimientos piqueteros y las asambleas barriales", en Bonnet, Alberto y Piva, Adrián (comp.) *Argentina en pedazos*, Editorial Continente, Buenos Aires.

Ouviña, H. (2009) "Experiencias contra-hegemónicas de educación popular", en *Primer Foro Nacional de Educación para el Cambio Social*, Editorial El Colectivo, Buenos Aires.

Ouviña, H. (2011) "La educación autónoma en los territorios zapatistas. Entrevista al maestro Amós, de Los Altos de Chiapas", en *Revista Nuestra Voz* N° 1, Buenos Aires.

Rebellado, J. (1996) "El aporte de la educación popular a los procesos de construcción del poder local", en *Revista Multiversidad* N° 6, Montevideo.

Rigal, L. (2011) "Gramsci, Freire y la educación popular: a propósito de los nuevos movimientos sociales", en *Gramsci y la educación*, Editorial Novedades Educativas, Bs As.

Rosbaco I. (1999) *El Desnutrido Escolar. Dificultades de Aprendizaje en Niños de Contextos de Pobreza Urbana*. Editorial Homo Sapiens. Rosario.

Rosbaco, I. (2007) "Marginalización y procesos de desubjetivación" en: *Revista de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Córdoba*. Disponible en: http://enssagarna.ers.infed.edu.ar/sitio/upload/_1.doc

Sirvent, Ma.T. (1988) "Investigación participativa: mitos y modelos" en: *Serie estudios e informes de investigación*. IRICE. Instituto Rosario en Ciencias de la Educación. CONICET/ Universidad Nacional de Rosario.

Sirvent, Ma. T. (1999) *Cultura popular y participación social. Una investigación en el barrio de Mataderos*. Miño y Dávila. Buenos Aires.

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

Sirvent, Ma. T. (2007) “La educación de jóvenes y adultos frente al desafío de los movimientos sociales emergentes en Argentina”, en *Revista Argentina de Sociología* N° 8. Buenos Aires.

Svampa, M. y Pereyra, S. (2003) *Entre la ruta y el barrio. La experiencia de las organizaciones piqueteras*, Editorial Biblos, Buenos Aires.

Thwaites Rey, M. (2006) *La autonomía como búsqueda, el Estado como contradicción*, Editorial Prometeo, Buenos Aires.

Vakaloulis, M. (2000) “Antagonismo social y acción colectiva”, en *Revista del Observatorio Social de América Latina* N° 2, CLACSO, Buenos Aires.

Yañez, R. (comp.) (2010) *Crear una escuela. Cuadernos de Educación Popular del Movimiento Territorial de Pobladores*, Editorial Quimantú, Santiago.

Zibechi, R. (2008) “Los movimientos sociales como espacios educativos”, en *Autonomías y emancipaciones: América Latina en movimiento*, Ediciones Bajo Tierra, México.

EL SUJETO INVESTIGADOR

Patricia Cesca¹

FLACSO

patriciacesca@fibertel.com.ar

En el marco de la realización de una tesis sobre “Escuela y Migración: Interculturalidad y transgeneracionalidad con discriminación y malestar identitario. El caso de los jóvenes Taiwanesees en Argentina” se trató, de dar visibilidad a la tensión de estar en la frontera, en el “entre” culturas (lo intercultural) con los deseos encontrados de cumplir con las expectativas de las generaciones anteriores (lo transgeneracional), a partir del caso de los movimientos migratorios Taiwán - ciudad de Buenos Aires (Argentina) en las cuatro últimas décadas del siglo XX y la primera del siglo XXI y en el marco de la institución escuela.

La investigación se centro en tres generaciones jóvenes (Generación III), adultos (Generación II) y adultos mayores (Generación III) taiwaneses², en tanto actores de una transmisión transgeneracional e intercultural que modifica el carácter monolítico de la cultura originaria, no sin padecimiento y llevándolos a inventar y reinventar sus identidades para tramitarlo.

El trabajo de campo³ consistió en integrarse a la celebración cristiana (una en taiwanés y otra en español), visitar las escuelas chinas y luego participar del almuerzo comunitario y la sobremesa, sin que mediara una estrategia de recolección determinada. Se trataba de situarse desde otro ángulo de percepción de esta realidad para conocerla en su cotidianeidad. Al respecto sostiene Roxana Guber (1991): “Puestos en nuestra tarea investigativa, nos encontramos ante una configuración histórica de acciones y nociones que solo dentro del mundo social cobran sentido para quienes las

¹ Profesora en Ciencias de la Educación (UCSE) Especialista en Currículum y prácticas en contexto (FLACSO) Magister en Ciencias Sociales con orientación en educación (FLACSO) Directora académica Instituto de Educación Superior de la Asociación Educacionista Argentina. Docente en el Instituto de Educación Superior Sara Eccleston y capacitadora docente en distintas provincias del interior y exterior (México, Colombia, Ecuador, Uruguay, Chile y Paraguay. (Septiembre 2012). **Título del proyecto de investigación:** “El espacio del aula como lugar de anudamiento entre lo transgeneracional y lo intercultural”. **Título del proyecto en el cual se enmarca y su directora:** Tesis de Maestría aprobada (FLACSO – 2011) “Escuela y Migración: Interculturalidad y transgeneracionalidad con discriminación y malestar identitario. El caso de los jóvenes Taiwanesees en Argentina” Directora: Mg. Perla Zelmanovich

² Durante este escrito usaremos en algunas ocasiones la expresión “chinos”, junto a “taiwanés”. Cabe aclarar que Taiwán corresponde a la parte insular junto a la China continental, de ahí que los mismos taiwaneses se refieran a sí mismos como Chinos a pesar de las grandes tensiones geopolíticas que viven entre ambas regiones

³ Entendemos por “trabajo de campo” aquel recorte de la realidad que se desea conocer, mundo social en el cual se desenvuelven los grupos humanos que lo construyen. Es una conjunción entre un ámbito físico, actores y actividades. Dicho recorte es construido activamente en la relación entre investigador e informantes. (Rockwel, 2009)

producen y reproducen”

Se procuró procesar una “información perceptible”, o sea, aquella que se constituye utilizando como herramienta de investigación los sentidos (Roberto Follari 1984) siguiendo los postulados del paradigma de inferencias indiciales⁴ de Carlo Ginzburg (1986) en cuanto a que se trataría de elementos imponderables como el olfato, un golpe de vista, la intuición que entran en juego como operaciones de conocimiento, para inferir en esas huellas, pistas, marcas, indicios... algunas hipótesis explicativas pertinentes para este caso y otros similares.

Como plantea Giles Deleuze (2003), “en las totalidades no hay nadie”. No es que la totalidad no exista, pero sólo se da en sus modos de expresión. Nuestra encarnadura tuvo nombres: **I, E, D, N, A, L, y P** que asumen la forma de una “x”, un enigma que nos enfrenta a situaciones con signos poco descifrables y nos conecta con indicios o señales que ponen a prueba nuestra capacidad de acción y de pensamiento. Cada uno de los entrevistados actuó como testigos del anudamiento de un conjunto determinado de relaciones sociales (Homero Saltalamacchia, 1997), por lo que fue de suma importancia acercarse al conocimiento de sus trayectorias en tanto indicios de los sistemas de relaciones en los que están insertos.

A partir de lo antedicho, focalizaremos en esta ponencia el análisis de una de las variables que constituyó un desafío: Cómo juega la propia subjetividad del investigador durante el proceso de recopilación de datos en el trabajo de campo, ya que creemos que lo valioso de un trabajo científico es de hecho "lo que en él hay de personal" (Max Weber, 2001), en tanto es interpelado como sujeto por un problema social. Sin desconocer los factores contextuales que actúan como condicionantes externos de las tareas que llevamos a cabo, ya sea desde el momento que elegimos el problema que consideramos valioso de ser abordado, ya sea cuando decidimos los recortes de lo significativo y lo complementario, ya sea en las conexiones singulares que establecemos, lo que se evidencia es nuestra propia subjetividad, sin cuyos principios valorativos no sería posible ninguna selección. Esta impronta personal que impregna nuestro trabajo, es la que nos orientará luego en la selección de una caja de herramientas para “hacer un mapa” con la palabra de los entrevistados.

Graciela Batallan y Raúl Díaz (1990) consideran que la elección de “la caja de herramientas” que utilizará el investigador, logra a la vez distancia y proximidad, empatía y extrañamiento asumiendo papeles auto asignados o atribuidos con los que se acerca a una

⁴ Se trata de seguir aquellas pesquisas que el investigador deja de lado por considerar detalles aparentemente desdenables, insignificantes o inapreciables y que sin embargo podrían revelar fenómenos profundos de notable amplitud, echar nueva luz o suscitar nuevas preguntas

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

objetividad social a través de la intersubjetividad. La subjetividad existe, dicen estos autores, “lo importante es que sea reconocida, caracterizada e incorporada como condición del trabajo exploratorio”.

Rossana Reguillo Cruz (2004) resalta como en un trabajo de campo se dan apuestas arriesgadas. Es un proceso que construimos en diálogo con los actores sociales y que está sometido, no solo a los avatares del contexto propio de una investigación, sino también a los propios movimientos telúricos del investigador. Entonces al hacerse cargo de la cuestión de nuestros propios miedos, de nuestras propias prevenciones, hacemos cargo de aquello que no se puede calcular, de todo ese excedente de sentido que siempre impregna un proceso investigativo. El truco consiste en la honestidad de reconocer esas cuestiones y tratarlas no como un elemento que hay que ocultar debajo de la alfombra para que no se vea y para que todo parezca muy limpio, sino al contrario mostrarlo como parte de la misma aventura intelectual de la investigación.

Durante más de un año, los ojos, los oídos, el olfato...se sensibilizaron a todo lo que era “chino/taiwanés” viviendo en “la sociedad de la entrevista” como la llaman Paul Atkinson y David Silverman, (1997). Cruzar por la calle a alguien de rasgos orientales y mirar su vestimenta, su forma de caminar, inferir si era coreano, japonés o chino; entrar a distintos supermercados chinos y estar alerta a los intercambios lingüísticos de los dueños, de los dueños con los empleados y viceversa, de los dueños con los clientes; estar atendiendo las noticias publicadas en cualquier diario o transmitidas en algún noticiero, referidas a China o Taiwán; mirar vidrieras o curiosear en las casas de regalería o venta de ropa para identificar los colores preferidos; “viajar” a China caminando por el barrio chino en reiteradas oportunidades... fueron modos de resituar el conjunto de su tejido social.

Es claro, que en tanto investigadores construimos nuestro rol según las condiciones específicas en las que se desarrollan las propias búsquedas. María Teresa Sirvent (1990) coincide en que no es de ninguna manera un rol pasivo y fundamenta tal afirmación en dos hechos: Primero porque su oficio está caracterizado por una serie de componentes (instrumentos, procedimientos, destrezas mentales) cuya transferencia es buscada durante el proceso investigativo, facilitándoles un pensamiento reflexivo y crítico sobre la realidad que estudia. En segundo lugar y no menos significativo son las operaciones que aplica al momento de sistematizar los datos, elaborar categorías y presentar cual fueron sus conclusiones en el estudio de su objeto. Roxana Guber (1991) los comparte y advierte que el investigador reformula el registro de campo haciendo un recorte de lo

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

relevado. En tales casos podría darse el circunscribir el material para confirmar la hipótesis, o encauzar las respuestas de los entrevistados hacia una postura que confirme sus presupuestos. De ahí que se torne indispensable una pertinente “vigilancia subjetiva” sobre las sucesivas decisiones que, en cada caso particular, lleva a cabo el investigador social.

Otro riesgo del que nos alerta Elsie Rockwel (2009), es no reconocer que los diálogos que establecemos con nuestros interlocutores entran dentro de una comunicación estratégica, ya que no se trata de una mera conversación sino que implica el intento de obtener algo a cambio. Reconocimiento que nos invita a manejar los bordes entre lo sincero y lo táctico y a admitir que también los entrevistados usaran estrategias para proteger su intimidad y para cerciorarse de nuestra sinceridad.

Soy interrogada varias veces, traductor mediante, acerca de si no prefería asistir a la celebración religiosa de la Generación II y III que era más tarde y en español. Tuve que firmar una ficha para ingresar, escrita en taiwanés, por lo cual desconozco qué avalé. Me ubico en un banco y se acerca un señor para indicarme que debo sentarme en el mismo banco donde estaba la madre de I (mi principal informante). Más tarde se designa a un joven de la generación II para que tradujera el mensaje de los pastores. Hacia el final del evento se pide un aplauso para esta visita y se anuncia que soy “alguien interesado en incorporarse al culto”. Me siento mal por la percepción que hicieron de mi presencia pero cómo les explico en ese momento y sin ofenderlos, que ello es erróneo. Prosigo sin rectificarlo pues mi prioridad es poder participar

(Bitácora de investigación, mayo 2009)

Elsie Rockwell (2009) plantea una interesante pregunta de la que no escapa quien realiza un trabajo de campo ¿Qué hacemos ahí? Permanecer allí fue difícil, inquietante, desconcertante. Nos enfrentó a un encuentro intercultural y dilemas éticos a los que se suma el hecho de que la lengua se constituyó en un verdadero obstáculo para construir la confianza. Para producir un marco de intercambios, se requería siempre de un destinatario que pudiera escuchar la pregunta.

La extranjería lingüística da otro matiz a este proceso, ya que opera la traducción en la que siempre hay algo que se escapa, algo que queda fuera, algo que no es traducible. Tal vez como dice Hannah Arendt (1996), la “traición” que tendría lugar en el intento de traducir un término de una lengua a otra. Ergo, haciendo presente los cuestionamientos de Laura Kiel y Perla Zelmanovich (2008) ¿cómo acortar la distancia entre lo que decimos y lo que “somos dichos”? ¿Somos dichos en lo que decimos?

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

Es como pondera Jorge Larrosa (2002) “dar una palabra que no será nuestra palabra ni la continuación de nuestra palabra. O dar un pensamiento que no será nuestro pensamiento ni la continuación de nuestro pensamiento porque será el pensamiento del Otro”.

Esta fue una entrevista muy interesante dado que estaba ante una situación muy particular, escuchando a dos personas interactuar en un idioma absolutamente incomprensible para mí y sentirme como la tercera excluida.

(De la bitácora de investigación, febrero 2009)

La entrevista colectiva a los docentes de la escuela china me exigió un gran esfuerzo ya que se producían intervenciones cruzadas, en un español precario, chino, chino traducido, réplicas y discrepancias. Hubiera necesitado varios micrófonos para captar lo que allí sucedía.

(De la bitácora de investigación julio 2009)

Las opiniones de los sujetos pueden no reflejar la realidad. No se relevó su percepción buscando la certeza de que así son las cosas, pero de ninguna manera entendemos que su palabra pueda desestimarse porque está hablando de las representaciones de los actores. Coincidimos con lo que sostiene Inés Dussel (2007) respecto a que en las Ciencias Sociales importa tanto lo que sucede en efecto como lo que la gente cree que sucede, porque en esa construcción de sentido sobre la experiencia es donde se definen horizontes, se organizan estrategias y se asigna valor a las cosas.

Cada uno desde el rol que desempeñó en este proyecto puso un cúmulo de pre conceptos propios de las representaciones personales que portaba. Entrar al trabajo de campo supuso largas deliberaciones interiores respecto a ciertas cuestiones: ¿Cómo relacionarse con este grupo? ¿Cómo confiar en la opinión de los actores? ¿Cómo tramitar en uno mismo sus críticas a lo que consideran “lo argentino”? ¿Cómo comprender sus pautas culturales sin que tal comprensión esté influenciada por las propias significaciones? ¿Cómo elaborar los estigmas clásicos de “chino” “argentino”? ¿Cómo proceder sin ser invasivos? ¿Hasta dónde intervenir cuando se produce transferencia con un entrevistado? ¿Hasta dónde hacerse cargo de lo que se generó? ¿Cómo manejar los deseos encontrados (los propios por conocer lo que se juega en estos procesos y los de los entrevistados por saber sobre los suyos)? ¿Cómo superar las “desconfianzas recíprocas”?

Hoy fue un día difícil ya que me invitaron a almorzar, después del culto en el salón mayor y, amén de tener yo un “paladar complicado” (me gusta poco lo salado), me vi enfrentada a un tazón lleno de una mezcla de verduras y algo que no terminé de identificar qué era. Un joven me

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

alerta que hay dos opciones, la tradicional y la “argentinizada” y él ya supone que yo deseo la segunda, pero...ya no había (muy significativo). Se complica el panorama. Me siento con I. y su madre. Intento comenzar el rito y advierto que tengo palitos (cuyo uso desconozco). Enseguida I. reacciona, sin que medie palabra, y me consigue un tenedor. Cada vez que lo introduzco en el tazón tiemblo de lo que puede salir. Igualmente me esfuerzo por mostrar satisfacción ya que “siento” las miradas atentas y nada simpáticas del resto de los comensales. Busco en la mesa alguna bebida y no hay. En ese momento daría la vida por un vaso de agua. En una mesa contigua, veo a un niño con una Sprite. Me doy vuelta y en una esquina hay un kiosco con un cartel grande de Coca Cola. Lo pensé, pero ahí estaba yo jugando el rol de investigadora y no podía mostrar desprecio a quienes más allá de su deseo al contrario, me habían invitado a participar y porque “percibo” que de alguna manera estoy representando a “los argentino”, de quienes ellos tienen el concepto que nos burlamos de sus costumbres.

(Bitácora de investigación, abril de 2009)

Esta experiencia conmovió nuestra posición y emociones. Ana Padawer (2008) siguiendo a Loreau (1986) y a Wacquant (2006) reconoce que el investigador es el instrumento principal de la investigación, a través de las relaciones que establece con los Otros⁵, porque está implicado con todas sus emociones. Se trataría de capitalizar las emociones como “ocasiones de explorar lo que esta velado de la esencia del problema y recordar la función de la pregunta para sostener la apertura del deseo Anna Aromí (2005),

La habilidad de preguntar tuvo su correlato en la capacidad de escucha de quien entrevistaba. Realizar ese silencio interior que permitiese captar lo que dicen los sujetos, capturar lo que se escondía entre las palabras e incluso lo que no se decía; suspender el juicio de valor; evitar los consejos, la dedicación a las preguntas más que a la información recibida, fue algo que se fue suscitando en la “arena de la investigación”. Anna Aromí (2005) nos facilita desde el psicoanálisis, una concepción de la escucha en cuanto a estar advertidos de un riesgo no siempre tenido en cuenta por el investigador. Según esta autora “nunca se sabe lo que se quiere decir hasta que el otro no lo sanciona con su escucha” Es decir, el que maneja lo que se dice es el que escucha. Lacan (1954) lo llamó “el poder discrecional del oyente”, que resuena para nosotros como el poder discrecional que debe aplicar con recaudos quien realiza este tipo de trabajo.

⁵Se aclara que durante que el sustantivo “Otro” está escrito con mayúsculas según lo propone Lacan. Escrito con mayúscula define al Otro de la cultura, que se encarna en los otros con minúscula, los sujetos con los que cada uno se topa, como pueden ser los padres o los docentes con quienes el sujeto se confronta. El lugar del Otro es el lugar donde se constituye el sujeto en una trama social y cultural más amplia. (Roudinesco y Le Plon 1997)

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

“Llego a la escuela, puntualmente a la hora que me había sugerido la Directora cuando pautamos el domingo pasado, durante el almuerzo, esta entrevista y habiendo cumplido con la condición de entregar impresa la preguntas una semana antes, Me indica que debo esperar, y así va posponiendo, alegando múltiples excusas. Mientras, recorro las instalaciones. Me acerco a los jóvenes que observo están trabajando en caligrafía, bordados y miro al patio donde practican fútbol. Me aproximo al quiosco (al que considero el sector occidental ya que vende golosinas y bebidas que no son propias de sus hábitos alimentarios y sus clientes son los alumnos). Intento hablar con unas señoras que están sentadas sobre un tablón al lado del kiosco pero su reacción es levantarse. En ese momento me doy cuenta de que estoy traspasando el “espacio autorizado”, que mis desplazamientos bien pueden ser vistos como invasivos. Vuelvo al hall de entrada a mirar las fotografías de las actividades culturales, deportivas, artísticas y formativas que organizan. No me pasa inadvertido que en todo este tiempo, el que llaman “principal” (un miembro representativo de la comunidad que supervisa el edificio) pasa con recurrencia observándome. Eso me pone incomoda. Esa actitud se repite durante la entrevista en la sala de profesores. No sólo permanece atento sino que además les da cada tanto, indicaciones a mis entrevistados. Ya puestos en la sala de docentes, la Directora le pide ayuda a un asistente para que oficie de traductor, porque ella “no habla nada de español” (el interprete es en realidad un participante más ya que además de traducir, hace sus acotaciones). Antes de iniciar me acerca las respuestas escritas en chino. Las escucha y al mismo tiempo voy intercalando algunas preguntas de clarificación y allí es cuando ella empieza a responderlas en castellano. Luego se incorporan dos maestras, sólo una de ellas se involucra en la conversación. La otra acota. Para ese momento todos hablamos la misma lengua: el español. Cuando suena la campana señalando el final de la jornada, hay un acto de cierre pero no se me permite asistir. Sólo atisbo por una rendija de la puerta que los alumnos están acomodando las sillas y mesas que utilizaron. Al regresar la Directora permanece de pie sugiriéndome que me retire. Lo hago con el peso de una gran desconfianza y la sensación de que para todos fue un momento poco grato.

(Bitácora de investigación, junio 2009)

Para el investigador la realidad no está dada sino que se reconstruye a partir de una invención metodológica Erving Goffman (1981) revela el hecho de que elaboramos versiones, tanto para nosotros como para los otros en un proceso que tiene diferentes consecuencias según los mecanismos discursivos interpuestos entre nosotros y los interlocutores. Ello daría lugar a

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

proyecciones, recuerdos en una búsqueda de puntos de apoyo para hacer factible el dialogo.

De pronto nos encontramos inmersos en la comunidad taiwanesa en espacios como las ceremonias religiosas, los almuerzos y la escuela y, de forma inevitable somos partícipes y nuestro comportamiento provoca comentarios y suspicacias.

Mirar y ser mirado pone en tapete cuestiones éticas, cuando en el investigador puede surgir una suerte de identificación con el entrevistado que ratifica algo de su propia persona, de su biografía; o cuando en el entrevistado puede suceder que sienta este acto como una interpelación de su propia subjetividad, que pueda detonar la angustia del “¿Quién soy?”, “¿De dónde vengo?” o la confrontación con imágenes ideales (en este caso “lo occidental”).

Nuestra preocupación fue gestar un lazo transferencial positivo que actuase en el entrevistado como motor de búsqueda del universo simbólico de su infancia, con énfasis en la relaciones parentales en tanto necesidades propias del análisis transgeneracional que nos proponíamos como metodología.

Alicia Azubel (2008) agregará que “es en esta actualización de la trama inconsciente de la infancia, en ese aquí y ahora de la transferencia con el analista (en este caso el investigador) se ofrece como una oportunidad privilegiada de operar sobre una dimensión inconsciente (aún cuando disociada y desplazada) y de poderosos efectos sobre la posición subjetiva actual del analizante” (el entrevistado).

El lazo transferencial sólo fue posible construir en la medida que los entrevistados daban su consentimiento para que algún diálogo se establezca (Perla Zelmanovich, 2008; Susana Brignoni 2008).

Durante el proceso se produjo una suerte de transferencia entre la “informante principal” y la investigadora. Como decía Octave Mannoni (1990) no lo pensamos como “un amor desubicado” sino más bien soporte de nuestras comunicaciones, procurando desde respuestas del plano real que no se constituyera en impedimento de las mismas y, asumiendo que no se trataba de rasgos concretos de la investigadora sino del personaje interno de la joven con el cual aquellos guardaban un punto de semejanza. Un creer que la investigadora era lo que ella no es, en particular cuando está representando a ese Otro que no me termina de aceptar. No se trata de una relación especular sino de respetar al Otro en su diferencia, en lo que es incomparable

Es a partir de estas premisas que tomamos una serie de precauciones que garantizaran palabras cuidadas y discrecionalidad en tanto hay una “intromisión” en la vida de las personas investigadas, clarificando desde el comienzo cómo pueden hacer uso de su libertad para no

contestar lo que no deseen.

Desde este enmarcamiento ético se decidieron las estrategias seguidas que permitieran tolerar malentendidos y enigmas, aceptando la incertidumbre, las inconsistencias, las contradicciones y las superposiciones. Ya Bernard Lahire (2004) tranquiliza esta inquietud cuando plantea las pocas probabilidades de encontrarnos con sujetos consistentes y homogéneos en nuestros proyectos de investigación.

En consonancia con ello hacemos nuestras las palabras de Néstor García Canclini (1990)

“Adoptar el punto de vista de los oprimidos o excluidos puede servir, en la etapa del descubrimiento, para generar hipótesis o contrahipótesis, para hacer visibles campos de lo real descuidados por el conocimiento hegemónico. Pero en el momento de la justificación epistemológica conviene desplazarse entre las intersecciones, en las zonas donde las narrativas se oponen y se cruzan.... El objetivo final no es representar la voz de los silenciados sino entender y nombrar los lugares desde donde sus demandas o su vida cotidiana entran en conflicto con los otros”

BIBLIOGRAFIA CITADA

ARENDRT, H. (1996): *Entre el pasado y el futuro: ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona: Península.

AROMÍ A. (2005) “¿De dónde parte el psicoanálisis?” EN TIZIO H (Comp.) (2005) *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis*. Barcelona: Gedisa

ATKINSON, P. Y SILVERMAN, D. (1997): *Kundera's Immortality: The interview society and the invention of the self*. Qualitative Inquiry Citado en Bauman Z (2000) *La modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económico

AZUBEL A (2008) “ El vínculo educativo bajo transferencia” (clase 8) En *Curso Psicoanálisis y prácticas socioeducativas. Postgrado virtual FLACSO – Sede Argentina*

BERNSTEIN, B. (1998): *Pedagogía, control simbólico e identidades*. Madrid: Morata.

BATTALLAN G. y DIAZ R, (1992): “Antropología y participación. Contribución al debate metodológico” En *Cuadernos de Antropología social, Vol. 2 Nro. 2*. Facultad de Filosofía y Letras (U.B.A)

BRIGNONE S. (2008) “Una experiencia de conversación entre psicoanálisis y practicas socioeducativas: de la gestión del usuario a la producción del sujeto” (Clase 10) En *Curso Psicoanálisis y prácticas socioeducativas. Postgrado virtual FLACSO – Sede Argentina*

DELEUZE, G. (2003): *Lógica de sentido*. Buenos Aires: Paidós

DUSSEL, I. (2007): “Introducción “En *Más allá de la crisis. Visión de alumnos y profesores de la escuela secundaria argentina*. Buenos Aires. Fundación Santillana

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

FOLLARI R. y otros (1984): *Trabajo en comunidad. Análisis y perspectivas*. Buenos Aires: Humanitas.

GARCÍA CANCLINI, N (1990): *Culturas híbridas*. México: Grijalbo.

GINZBURG, C. (1986): *Ritos, emblemas e indicios*. Barcelona: Gedisa.

GOFFMAN, I. (1981): (Ed. original 1959). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu

GUBER, R. (1991): *El salvaje metropolitano*. Buenos Aires: Legasa.

LACAN, J. (1954): *Seminario I: Los escritos técnicos de Freud. Clase 4. El yo y el otro yo*. 3 de febrero.

LAHIRE, B. (2006): "El espíritu sociológico" Buenos Aires: Manantial: citado EN Dussel, I. (2007) *Más allá de la crisis. Visión de alumnos y profesores de la escuela secundaria argentina*. Buenos Aires. Fundación Santillana

LARROSA, J. (2002): "Dar la palabra. Notas para una dialógica de la transmisión", EN *Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia*. Barcelona: Laertes.

MANNONI, M. (1990). *La otra escena*. Buenos Aires: Nueva Visión

PADAWER A. (2008): *Cuando los grados hablan de desigualdad. Una etnografía sobre iniciativas docentes contemporáneas y sus antecedentes históricos*. Buenos Aires: Teseo.

REGUILLO CRUZ R. (2004) Entrevista realizada por La Iniciativa de Comunicación en Bogotá en el marco de la XI Cátedra Unesco de Comunicación 2004 "*Comunicación, Miedos y Goces Ciudadanos*" (Octubre 20 a Noviembre 19 de 2004)

<http://www.comminit.com/en/node/67444> (Consultada julio 2010)

REGUILLO CRUZ, R. (2000): "El otro antropológico. Poder y representación en una contemporaneidad sobresaltada", EN *Análisis. Cuadernos de Comunicación y Cultura Nro. 29, Antropología de la Comunicación*. Barcelona, Universidad Autónomas de Barcelona.

ROCKWEL, E. (2009): *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.

SALTALAMACCHIA, H. (1997): *El proyecto de investigación: su estructura y redacción*. Puerto Rico, Cuadernos de CAPEDCOM.

WEBER M (2001) *Ensayos sobre metodología sociológica*, traducción de José Luis Etcheverry, Buenos Aires, Amorrortu Editores,

ZELMANOVICH, P. y KIEL L. (2006): "Los padecimientos en la escena educativa y los avatares del lazo social" EN *Diploma Superior en Psicoanálisis y prácticas socioeducativa (Clase 5)*. Postgrado virtual. FLACSO- Sede Argentina

REFLEXIONES METODOLÓGICAS A PARTIR DE UNA INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA
SOBRE EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

María Florencia Di Matteo¹
IICE-UBA
florenciadm@hotmail.com

En los últimos treinta años se produjeron una serie de cambios contextuales que generaron renovadas demandas de formación a la universidad. Estas transformaciones junto con los aportes de la investigación socio-constructivista acerca del aprendizaje y de la construcción de conocimientos, han impulsado, la búsqueda de alternativas de evaluación que permitan manifestar los desempeños complejos propios de la actuación profesional y de las habilidades ligadas al “aprender a lo largo de toda la vida”.

En el marco de estas preocupaciones se ubica el programa de investigación sobre Evaluación Auténtica (Wiggins, 1990; Chapman, 1990), que propone evaluar los aprendizajes a través de tareas complejas y contextualizadas, que involucran la puesta en juego de conocimientos y procesos cognitivos de orden intermedio y superior.

Asimismo, se destaca una línea de investigación que sugiere que la naturaleza y la forma de las tareas de evaluación poseen un efecto significativo en las disposiciones y estrategias de estudio de los alumnos (Doyle, 1986; Biggs, 1996).

Esta investigación se propone describir rasgos que asumen casos y problemas auténticos como estrategias de evaluación de los aprendizajes en cuatro cursos de la Universidad de Buenos Aires y estudiar la relación entre estos formatos de evaluación y la tarea de aprendizaje, particularmente, las percepciones y disposiciones de los estudiantes, las modalidades de estudio y estrategias adoptadas.

En esta comunicación se presentan aspectos metodológicos considerando las *dimensiones del diseño de investigación* propuestas por Sirvent (2006). Éstas permiten explicitar y ordenar ámbitos o áreas que pueden diferenciarse en relación con supuestos y decisiones propias de una investigación.

¹ **Título del proyecto de investigación propio:** “El uso de casos y problemas auténticos en la evaluación de los aprendizajes en la Universidad. Su relación con las disposiciones hacia el aprendizaje y las modalidades de estudio de los alumnos”. **Título del proyecto en el cual se enmarca y su director/a:** Formatos de los instrumentos de evaluación de los aprendizajes empleados en las cátedras universitarias y modalidades de estudio de los alumnos. Una exploración sobre sus relaciones”. Directora del proyecto: Alicia W. de Camilloni.

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN
EDUCACIÓN
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)
3 y 4 de diciembre de 2012

Así, se distinguen una dimensión epistemológica, una de la estrategia general y una dimensión de las técnicas de recolección de información y análisis de los datos.

Dimensión epistemológica

En este apartado se desarrollan aspectos referidos a la formulación del tema (incluyendo el origen y fuentes del proyecto) y a los objetivos de la investigación. Se describen también decisiones relativas a la búsqueda y elección de antecedentes y al marco teórico conceptual que sostiene el problema y el análisis del material empírico.

Para narrar el proceso de *formulación del tema* de esta investigación es necesario referirse a cambios contextuales a nivel social y laboral que generan nuevas demandas a la universidad, a la centralidad que adquiere la evaluación en la formación universitaria, a tendencias epistemológicas y teóricas en el campo de la evaluación que junto con aquellas nuevas demandas han influido en la introducción de renovadas formas de evaluación.

Desde lo contextual, durante los últimos treinta años se han experimentado una serie de cambios en la educación superior. Se espera que la universidad forme estudiantes con una predisposición hacia aprendizajes continuos, con actitudes flexibles, autonomía y apertura al cambio; que posean una participación activa en las organizaciones, a través de la toma de decisiones y que desarrollen habilidades para la comunicación jerárquica y con pares, y para la gestión y el control de su misma labor.

El estudio de la evaluación de los aprendizajes en la universidad cobra relevancia en tanto su adquiere un *carácter crítico por la responsabilidad de la acreditación de saberes y competencias profesionales*.

En tercer lugar, se señala que se han producido avances en relación con las consideraciones *epistemológicas y teóricas* en el campo de la Pedagogía Universitaria y, con ello, en el de la evaluación de los aprendizajes. Todos estos cambios han contribuido a la búsqueda de alternativas de evaluación que permitan manifestar los desempeños complejos propios de la actuación profesional y las habilidades ligadas al “aprender a lo largo de toda la vida”. Los avances en el área de estudios de evaluación también han instalado el interés por generar renovadas prácticas de evaluación, resignificando el sentido pedagógico de la evaluación, sus funciones ligadas al mejoramiento de la tarea de enseñar y del proceso de aprender y ampliando el repertorio de formato e instrumentos de evaluación empleados.

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)
3 y 4 de diciembre de 2012

El *origen de este proyecto* de investigación se liga a varias *fuentes*. Por un lado, su ubicación en un proyecto de investigación más amplio, por el otro, la lectura de literatura específica en el tema.

El proyecto de investigación marco, es el denominado “*Formatos de los instrumentos de evaluación de los aprendizajes empleados en las cátedras universitarias y modalidades de estudio de los alumnos. Una exploración sobre sus relaciones*”. F 069, correspondientes a la programación de Ciencia y Técnica de la Universidad de Buenos Aires. El propósito general de esta investigación fue estudiar la relación entre las modalidades de evaluación adoptadas por los docentes y la tarea de aprendizaje llevada a cabo por los estudiantes, particularmente, la orientación general hacia ella (percepciones, disposiciones) y las modalidades de estudio adoptadas. Este proyecto se extendió entre 2008 y 2011 y fue dirigido por Alicia W. de Camilloni y co-dirigido por Estela Cols. Entre las fuentes de la investigación, estas investigadoras ubican a una creciente línea de investigación sobre la evaluación de los aprendizajes y sus vinculaciones con la enseñanza y el aprendizaje, a su actividad profesional formación, asesoramiento y asistencia técnica en instituciones de nivel superior y en la práctica de investigación propia del equipo de investigación, interesado por la problemática de la evaluación.

Fueron objetivos de la investigación que se comunica en esta ponencia:

- Describir las prácticas de evaluación alternativa tales como casos y problemas auténticos, empleadas en las mencionadas cuatro cátedras universitarias, en cuanto a sus propósitos, su formato y sus condiciones de puesta en práctica.
- Caracterizar las operaciones y demandas cognitivas y actuaciones de los estudiantes requeridas en cada caso
- Describir las percepciones y disposiciones de los estudiantes acerca de la modalidad de evaluación en juego, sus estrategias de aprendizaje y sus apreciaciones acerca del modo en que ambos aspectos se vinculan.

En lo que refiere a la elaboración del *marco teórico*, se tomaron corrientes epistemológicas, teorías y conceptos².

- *Corrientes epistemológicas*: teorías cognitivas y constructivistas (Shepard, 2000), socioconstructivistas (Astolfi, 2001) o socio cognitivo constructivista (Camilloni, 2004).

² Presentamos sólo algunos de los autores de los que tomamos teorías, conceptos y categorías a los fines de no extendernos con la bibliografía.

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

- *Teorías*: Evaluación Alternativa (Darling-Hammond, 1994), Evaluación Auténtica (Wiggins, 1990; Chapman, 1990), Cognición Situada (Brown, Collins y Duguid, 1989), Cognición Distribuida (Salomon, 1993).
- Aportes de distintas corrientes y teorías para la caracterización del método o estudio de casos (Wasserman, 2006) y de los problemas o situaciones problemáticas (Torp, L y Sage, S. 1999).
- *Conceptos* de diversas perspectivas sobre la noción de evaluación (Camilloni, 2004, 2010), las funciones de la evaluación: diagnóstica, formativa, sumativa (Allal, 1979; Perrenoud, 2008, Black y William, 2001), autoevaluación, metacognición, retroalimentación (Shepard, 2000; Anijovich, 2010), actividades del estudiantar y modalidad de estudio (Fernstermacher, 1989, Saint Onge, 1997) y enfoques de aprendizaje (Marton y Saljo, 1976).
- Aportes de investigaciones que sugieren el impacto de la evaluación en los enfoques de aprendizaje y/o modalidades de estudio (Doyle, 1986; Pintrich y De Groot, 1990; Biggs, 1996) y sobre la noción de validez de retroacción (Camilloni, 1998).

A lo largo del proceso de lectura y construcción del marco teórico se encontraron algunas dificultades a partir de corrientes teóricas y conceptos en idioma inglés provenientes del contexto anglosajón: teorías de “Evaluación Alternativa” y de “Evaluación Auténtica”. Arrojó luz en esta confusión la interpretación de estos términos (alternativo y sobre todo auténtico) desde el idioma inglés. Por otra parte se comprendió que en ocasiones, estos enfoques comparten rasgos.

Dimensión de la estrategia general

Desde esta dimensión se fundamenta la elección del tipo de diseño empleado, se describen sus características y el contexto e ingreso a campo.

Para este diseño y teniendo en cuenta los objetivos propuestos, se adoptó una estrategia metodológica con énfasis en una lógica de generación conceptual (Sirvent, 2006). Se adoptó un *estudio de casos* (Sautú, 2003) con una finalidad *descriptiva* y con una perspectiva hermenéutica de análisis que permite inscribirlo en las denominadas investigaciones “de significación” (Astolfi, 1993).

Constituyen la población de esta investigación las cátedras universitarias que adoptan casos y problemas auténticos como modalidades de evaluación de los aprendizajes. Los cursos

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)
 3 y 4 de diciembre de 2012

seleccionados, según un muestreo teórico, pertenecen a los tramos medios o superiores de las carreras de Abogacía, Licenciatura en Administración y Licenciatura en Planificación y Diseño del Paisaje correspondientes a las Facultades de Derecho, Ciencias Económicas y Arquitectura, Agronomía y Diseño y Urbanismo, todas de la Universidad de Buenos Aires. Docentes y alumnos de las cátedras en cuestión constituyen las unidades de análisis de esta investigación.

El proceso de recolección de datos se dio a lo largo de tres cuatrimestres: el segundo de 2009, primero y segundo de 2010.

Dimensión de las técnicas de recolección y análisis de la información empírica

Técnicas de recolección de la información empírica

Las *técnicas de recolección de datos* utilizadas fueron: entrevistas abiertas a los docentes de cada curso, observación de clases y de situaciones de examen parcial (y en ocasiones de exámenes finales), encuestas semiestructuradas a los estudiantes de los cursos y entrevistas a una selección de ellos. También se recolectaron instrumentos de evaluación, programas de las asignaturas y documentos curriculares de cada carrera.

Esta variedad de técnicas de recolección de la información se comprende en el marco de un estudio de casos, considerados por algunos autores “multimétodos” (Marradi, A. et al, 2007)

Técnicas de análisis de la información empírica. Para el análisis de la información se utilizaron diferentes procedimientos de análisis teniendo en cuenta las diversas fuentes de información y el actor en cuestión.

Cuadro 1. Fuentes de información según actor

Actor	Fuente
Docente	Programa de la asignatura/ Plan de estudios Instrumento de evaluación Observación de clases Observación de las situaciones de evaluación Entrevistas
Alumnos	Observación de clases Observación de la situación de evaluación Encuestas Entrevistas

La secuencia de análisis siguió el siguiente orden en cada uno de los cuatro casos: 1) Programa de la asignatura y sus relaciones con el plan de estudios, 2) Entrevista a docente, 3)

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)
3 y 4 de diciembre de 2012

Clases observadas, 4) Instrumento de evaluación, 4) Situaciones de examen observadas, 5) Encuestas y entrevistas a estudiantes.

Este recorrido obedeció a la necesidad de conocer inicialmente la propuesta de enseñanza desde el programa y el discurso del docente, para luego comprender cómo se materializaba en las clases. A medida que se avanzó en el análisis se fueron delineando algunas hipótesis anotadas en documentos aparates. Luego se analizaron los instrumentos de evaluación y las situaciones de examen observadas.

Con esos materiales analizados, se recurrió a describir las percepciones de los estudiantes sobre la materia, la propuesta de enseñanza y de evaluación y sus modalidades de estudio primero desde las encuestas y luego analizando las entrevistas.

1) *Análisis del material proveniente de entrevistas a docentes y estudiantes.*

El proceso de análisis y reducción de los datos cualitativos se orientó según el ordenamiento conceptual dado en el marco del método comparativo constante (Glaser y Strauss, 1967; Glaser y Corbin, 1998). El proceso de ordenamiento conceptual se refiere a la organización de los datos en categorías según sus propiedades y dimensiones y luego al uso de la descripción para dilucidar esas categorías (Strauss, 1990). Para llevar a cabo la categorización de las entrevistas se empleó el programa Atlas.ti, un software especialmente desarrollado para el tratamiento de datos cualitativos.

2) *Análisis didáctico de las observaciones de clases y situaciones de evaluación sobre la base de una serie de aspectos y categorías*

Se realizó según criterios de análisis que se comunican en el siguiente cuadro.

Cuadro 2. Criterios de análisis para las clases y situaciones de examen observadas

Observación de clases ³	Observación de situaciones de evaluación
✓ Descripción general de la clase.	✓ Descripción y modalidad de evaluación.
✓ Duración total de la clase: en tiempo horario	✓ Descripción general de la situación de evaluación
✓ Organización del espacio en clase	✓ Duración prevista de la situación de evaluación
✓ Temas trabajados	✓ Duración empleada por los estudiantes en la situación de evaluación
✓ Ubicación de los temas en el programa de la materia	
Bloques de actividades y transiciones ⁴	

³ Estos criterios de análisis fueron tomados de los construidos por Estela Cols para su tesis de doctorado denominada “Estilos de enseñanza: sentidos personales y configuraciones tras la semejanza de las palabras”.

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)
3 y 4 de diciembre de 2012

- ✓ Demandas de gestión y estrategias del profesor
- ✓ Organización del espacio de la clase
- ✓ Recursos disponibles de la tarea
- ✓ Tipo y cantidad de alumnos que rinden
- ✓ Evento/s típico/s

3) *Análisis del material proveniente de cuestionarios a estudiantes*

El análisis de los cuestionarios se realizó en función de una serie de categorías definidas construidas a partir de las preguntas del cuestionario y mediante un procesamiento estadístico a fin de identificar tendencias generales o patrones en las respuestas de los estudiantes.

La información proveniente de las encuestas ha sido cargada en una matriz de datos configurada en planilla de datos Excel.

Las preguntas cerradas fueron directamente codificadas. Las preguntas abiertas han sido sometidas también a este proceso pero cerrando las opciones a partir de la lectura cuidadosa de las respuestas y buscando generar categorías cercanas a esa empiria que permitieran dar cuenta de las percepciones de los estudiantes encuestados y sin forzar la información dentro de opciones prefijadas.

En una instancia posterior, se procedió al procesamiento de la información, realizando una distribución de frecuencia para cada categoría o valor de variable en cuestión en cada una de las consignas o preguntas. Se procedió luego al cálculo de porcentajes para cada una de los valores representados luego a través de gráficos.

4) *Análisis del programa de la materia y su relación con el plan de estudios*

El programa de cada materia fue analizado teniendo en cuenta los siguientes criterios:

Cuadro 3. Criterios de análisis del programa de la asignatura

Desde el punto de vista curricular

Grado de consistencia entre las propuestas de la asignatura y las expectativas planteadas en el Plan de Estudios, especialmente en términos de perfil del egresado y contenidos mínimos.

Propuesta pedagógica

1. Componentes y la estructura y consistencia interna del programa

- ✓ ¿Qué componentes se incluyen?
- ✓ ¿Cuál es la articulación entre ellos⁵?

4

5

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

Desde el punto de vista didáctico

¿Cuál es el grado de visibilidad de la propuesta?

2. Definición y sentido formativo de la asignatura.

La definición del sentido formativo de la asignatura y los propósitos, es decir, la explicitación del lugar que ocupa la materia dentro de la estructura curricular de la carrera y la contribución específica que ésta realiza a la formación del futuro egresado de la carrera en cuestión

3. Propósitos y objetivos

✓ ¿Aparecen diferenciados?

✓ ¿Qué tipo de formulación presentan?

La determinación de objetivos (formulación del tipo de capacidades a desarrollar por los estudiantes a lo largo del curso), ¿pueden operar como criterios de referencia de la evaluación de sus aprendizajes?

4. Contenidos

✓ ¿Qué tipo de contenidos aparecen⁶? ¿Es posible advertir el enfoque del tema?

✓ ¿Cuál es el grado de especificación del contenido?

✓ ¿Es posible advertir relaciones entre contenidos?

✓ ¿Se observa algún criterio de secuencia y continuidad?

✓ ¿Qué tipo de relación guardan con los objetivos y propósitos?

¿Cuál es la relación entre los contenidos seleccionados y el diseño curricular?

5. Propuesta metodológica

✓ ¿Cuál el grado de desarrollo en el marco de la programación?

✓ ¿Cuál es la estrategia general adoptada? ¿Qué tipo de técnicas y actividades se privilegian? ¿Qué formas de organización social (individual, pequeños grupos, clase, etc)?

✓ Modos de representación de lo producido

✓ ¿Cuáles son las tareas a desarrollar por parte de profesores y estudiantes?

✓ ¿Qué relación se plantea entre contenidos, objetivos y estrategia de enseñanza?

Ese contenido trabajado con otra posible estrategia, ¿sería el mismo?, ¿presentaría las mismas características?

6. Formas de evaluación

✓ ¿Cuántas y cuáles y qué tipo de instancias de evaluación se prevén?

✓ ¿Hay referencia a criterios de calificación?

✓ ¿Cuál es el lugar de cada instancia en la acreditación?

¿Cuáles son los requisitos establecidos para regularizar y promover la asignatura?

Como instrumento de comunicación

Se trata de indagar en qué medida el documento expresa los alcances y rasgos de la propuesta. La posibilidad de diferenciar en el análisis este

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)
 3 y 4 de diciembre de 2012

aspecto del anterior es importante, porque permite asumir que una propuesta puede haber sido concebida o ideada en un sentido pero que no ha sido eficazmente plasmada en el trabajo de presentación escrita. En relación con este aspecto, una cuestión de central importancia es poder estimar en qué medida un programa puede convertirse en una herramienta de trabajo para el estudiante, haciendo visibles las formas de trabajo, la distribución de tareas y tiempos, definiendo lo que se espera de ellos en las distintas instancias del curso y en su culminación, etc.

5) *Análisis de los instrumentos de evaluación*

Los instrumentos de evaluación fueron analizados según una serie de criterios previamente definidos. La noción de formato de evaluación facilitó la elección de las categorías.

Cuadro 4. Criterios de análisis del instrumento de evaluación

Descripción técnica del instrumento	✓	A partir de clasificaciones en uso (Camilloni, 1998; De Ketele, 1984, Gronlund: 1975)
Modalidad de administración y resolución	de ✓ y ✓	Individual/grupal En el salón de clases/ fuera de él Entrega inmediata/ entrega diferida
Tipo de tarea y demanda cognitiva	y ✓	Desafío cognitivo Grado de complejidad Relación con la vida real y práctica profesional. El análisis de las operaciones cognitivas demandadas desde el instrumento se realizó cruzando la clasificación de tipos de tarea de Doyle 1986) con otras clasificaciones de demandas cognitivas.
Naturaleza del contenido evaluado	del ✓	Conceptual, procedimental y actitudinal (Coll 1992) Conocimientos, habilidad, experiencia en la creatividad, actitud afectivamente madura frente a la realidad (Kraevskij y Lerner: 1985)

6) *Síntesis y cruce de los análisis provenientes de las distintas líneas de análisis*

La síntesis y cruce de todas las fuentes de información fue uno de los aspectos más dificultosos de este trabajo. Por un lado, la presencia de distintos materiales provenientes de distintas líneas, por el otro el gran volumen de información.

Se procedió a sintetizar cada documento y se utilizó nuevamente el Atlas.ti. El uso de esta herramienta informática facilitó el análisis categorial en cada documento, permitiendo así analizar una misma categoría desde las distintas fuentes y actores.

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)
3 y 4 de diciembre de 2012

En lo que respecta a la redacción del informe de investigación, se siguió una estructura clásica. Otra de las dificultades consistió en organizar, presentar y comunicar en forma sintética el análisis de los cuatro casos y el análisis comparativo y crítico.

Posibles aportes y conclusiones de este estudio

A partir de los resultados de esta investigación surgen algunas tesis que intentar dar respuesta a los interrogantes arriba enunciados y aportan más evidencia a la justificación del estudio la evaluación de los aprendizajes en la universidad.

- Se observa una coherencia entre las prácticas de enseñanza y las de evaluación y entre ellas y una concepción de la disciplina que se enseña y de la profesión.
- Los propósitos de la evaluación guardan coherencia con los de la propuesta formativa general: favorecer el análisis crítico y reflexivo sobre las situaciones que se presentan en los casos y, en menor medida, diseñar de propuestas de acción e intervención. Otro propósito común identificado refiere al desarrollo de un sentido ético de la profesión.
- Los casos y problemas auténticos estudiados presentan distintos grados de extensión, surgen de diferentes fuentes y tienen variados grados de autenticidad según su cercanía o lejanía con la práctica real. Todos los parciales presentan consignas que deben producir o elaborar una respuesta. En menor medida se observan preguntas de Verdadero o Falso con demanda de justificación y preguntas de desarrollo de conceptos. En cuanto a la demanda de las consignas, las hay más abiertas y más cerradas, las que fomentan un pensamiento más convergente u otro más divergente según la posibilidad de que esas consigna tengan una o más de una respuesta correcta posible.
- Se señala que más allá del acercamiento a lo real de los casos y problemas, la evaluación de los aprendizajes en el mundo de la formación siempre implica un grado de artificiosidad más aún en situación de examen presencial y a resolver en tiempo real.
- Para el trabajo de evaluación con casos y problemas se requiere tanto de un trabajo previo en las clases y de la definición y explicitación de criterios de evaluación, que se presentan con cierta indefinición y escasa explicitación en los casos estudiados.
- Los formatos de evaluación de esta investigación requieren de la puesta en juego de procesos cognitivos intermedios y superiores: el uso y aplicación de estrategias cognitivas generales (del tipo

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

justificar utilizando la teoría, sintetizar, sacar conclusiones, jerarquizar información, entre otros) y estrategias cognitivas específicas de cada dominio disciplinar.

- En cuanto a las percepciones es de los estudiantes sobre los casos y problemas en la evaluación, señalan que esta modalidad de evaluación consiste en analizar “casos prácticos” o resolver situaciones problemáticas utilizando y aplicando conocimientos disponibles, descripción que coincide en términos generales con la descripción técnica del formato de evaluación. También destacan que esta modalidad de evaluación los sitúa en el campo profesional, favorece un aprendizaje comprensivo, permite demostrar lo aprendido, aplicar y reflexionar sobre los conceptos y favorece una articulación entre la teoría y la práctica.
- Los estudiantes señalan que adoptan una modalidad de estudio continua, predominantemente de manera individual (aunque en las clases resuelven las actividades de manera grupal), comprensiva, centrada en lo práctico y en la aplicación de conceptos.
- Las actividades de preparación para la evaluación mencionadas en mayor medida son la lectura del material bibliográfico, la resolución de guías o actividades dadas en clase y la consideración de lo señalado como importante por el profesor y la focalización en la relación entre los textos y las clases.
- En cuanto a enfoques de aprendizaje puestos en juego para la modalidad de evaluación con casos y problemas, se observa una tendencia marcada orientada hacia un enfoque profundo (Marton y Saljo, 1976).
- Los resultados indicarían que la modalidad de estudio adoptada por los alumnos universitarios de esta investigación se acerca, en cuanto a demanda cognitiva, a lo requerido desde los formatos de evaluación. Pero la elección de esta forma de estudio no estaría dada por considerar el formato de evaluación sino los requerimientos y énfasis dados desde las clases.

Consideramos que esta línea de investigaciones procura convertirse en un aporte para el conocimiento de las relaciones entre procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación. Se plantea como un tema relevante a nivel institucional en tanto busca contribuir a la reflexión y al diseño de programas de evaluación de cursos universitarios, y a la toma de decisiones relativas a la reglamentación de sistemas de evaluación y promoción en las instituciones universitarias. Esta línea de investigación, asimismo se propone contribuir al conocimiento del campo de la didáctica y al de la formación docente de nivel superior.

Bibliografía

- Allal, L. (1979). Estrategias de evaluación formativa: concepciones psicopedagógicas y modalidades de aplicación. *Revista Infancia y Aprendizaje*. Barcelona. Pp 130-156
- Anijovich, R. (comp) (2010). *La evaluación significativa*. Buenos Aires: Paidós.
- Astolfi, J.P. (1993). Trois Paradigmes pour les Recherches en Didactique. *Revue Française de Pédagogie*. 103. Pp 5-18.
- Astolfi, J.P. (2001). *Conceptos claves en la didáctica de las disciplinas. Referencias, definiciones y bibliografías de didáctica de las ciencias*. España: Díada Editora.
- Biggs, J. (1996). Assessing learning quality: reconciling institutional, staff and educational demands, *Assessment & Evaluation in Higher Education* (pp 5-15) 21 (1).
- Black, P. y William, D. (1998). Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*, 80 (2), 139-148. Disponible en <http://www.pdkintl.org/kappan/kbla9810.htm>.
- Brown, J. S; Collins, A. y Duguid, P. (1989) Situated Cognition and the Culture of Learning. *Educational Researcher* (pp.32-42); v18, n1, , Jan-Feb 1989. Disponible en <http://www.exploratorium.edu/ifi/resources/museumeducation/situated.html>
- Camilloni, A. (1998). La calidad de los programas de evaluación y de los instrumentos que los integran en Camilloni et al: *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo* (67-92). Buenos Aires: Paidós.
- Camilloni, A. (2004) Sobre la evaluación formativa de los aprendizajes. *Revista Quehacer educativo* (pp 6-12) Año XIV, n° 68.
- Camilloni, A. Cols, E. (2010). La problemática de la investigación didáctica: El caso de una investigación sobre formatos de evaluación de los aprendizajes y sus relaciones con las modalidades de estudio de los alumnos universitarios En Wainerman, C. y Di Virginia, M. (comps) *El quehacer de la investigación en educación* (pp 127-141). Buenos Aires: Manantial.
- Chapman, C. (1990) Authentic Writing Assessment en ERIC Clearinghouse on Tests Measurement and Evaluation Washington DC., American Institutes for Research Washington DC. ERIC Identifier: ED328606.
- Coll, C. et al (1992). *Los contenidos en la Reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*. Buenos Aires: Santillana.

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

- Cols, E. (2009). Introducción. La evaluación de los aprendizajes como objeto de estudio y campo de prácticas. *Archivos de Ciencias de la Educación* Pp 11-14, Año 3, N°3, 2009.
- Darling-Hammond, L. (1994, Spring). Performance assessment and educational equity. *Harvard Educational Review*, (pp 5-29) 64(1).
- Di Matteo, M. F. (2012). Acerca de las relaciones entre enseñanza, aprendizaje y evaluación. El uso de casos y problemas auténticos en la evaluación de los aprendizajes en la universidad y su relación con las modalidades de estudio de los alumnos en Castorina, A. y Orce, V. *Investigadores/es en formación: debates y reflexiones para un pensamiento crítico en educación* (pp241-248). Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- Doyle, W. (1986) Trabajo Académico. Traducción de la cátedra de Didáctica II, Facultad de Filosofía y Letras, UBA del artículo aparecido en T. M. Tomilson & H. J. Walberg, *Academic work and educational excellence: Raising student productivity*. Berkeley: McCutchan.
- Fenstermacher, G. (1989). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En *La investigación de la enseñanza I* (pp149-177). Barcelona: Paidós.
- Kraevskij, V. y Lerner, I. (1985). *La teoría del contenido del currículo en la URSS*. París: Unesco.
- Marradi, A.; Archenti, N. y Piovani, J.I. (2007). Estudio de caso/s en *Metodología de las Ciencias Sociales*. (pp 237-246) Buenos Aires: Emecé Editores.
- Marton, F. & Saljö, R. (1976). On qualitative differences in learning I. Outcome and process. *British Journal of Educational Psychology* (pp 4-11) 46.
- Perrenoud, P. (2008). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes*. Buenos Aires: Ediciones Colihue.
- Pintrich, P. and De Groot. E. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, (pp 33-40). Disponible en: <http://www.stanford.edu/dept/SUSE/projects/ireport/articles/self-regulation/self-regulated/20learning-motivation.pdf>; consultado el 28/08/08.
- Saint Onge, M. (1997). ¿En qué consiste estudiar? en *Yo explico, pero ellos, ¿aprenden?* (pp 133-147) España: Ediciones Mensajero.
- Sautú, R. (2003). *Todo es teoría. Objetivos y métodos de investigación*. Buenos Aires: Lumiere.
- Shepard, L. A. (2000) The role of classroom assessment in teaching and learning. CRESST, University of Colorado at Boulder.

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)
3 y 4 de diciembre de 2012

- Sirvent, M. T. (2006). *El proceso de investigación*. Buenos Aires: Secretaría de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Solomon, G. (1993). No hay distribución sin la cognición de los individuos: un enfoque interactivo dinámico en *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*. (pp 153-184) Buenos Aires: Amorrortu.
- Strauss, A., Corbin, J. (1998). *Basics of Qualitative Research*, 2nd ed. London: Sage.
- Torp, L. y Sage, S. (1999). *El aprendizaje basado en problemas. Desde el jardín de infantes hasta el final de la escuela secundaria*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Wasserman, S. (2006). *El estudio de casos como método de enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Wiggins, G. (1990) The case for authentic assessment. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 2 (2).

REFLEXIONES ACERCA DE LA CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN EN UN ESTUDIO DE CASO CON INSTANCIAS PARTICIPATIVAS EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA DE JÓVENES Y ADULTOS EN LA CIUDAD DE BUENOS AIRES

María Ana González¹

IICE-UBA

mariaanagonzalez04@gmail.com

La Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos crecientemente desde la sanción de la Ley Nacional de Educación en el 2006, que marca la obligatoriedad de la educación secundaria, ha adquirido una visibilidad distintiva y de creciente complejidad. Muchos trabajadores vuelven a la escuela. Así mismo, este ámbito educativo recibe cada vez más población joven en paso directo desde su expulsión de la escuela secundaria adolescente. Consecuentemente coexisten en su interior múltiples significados acerca de la experiencia escolar, expectativas y demandas particulares, proyectos de vida, trayectorias educativas y saberes diversos. Esta modalidad de educación, como ámbito de formación y producción de conocimiento es en nuestro país un campo que requiere aún mucha exploración. Su análisis y reflexión implica cuestionar la exclusión social y educativa de amplios sectores de la población, dar cuenta, entre otras cosas, de la falta de formación docente específica, de la carencia de debates y estudios científicos a su respecto. Lo que nos deja, en el mejor de los casos, a la deriva de agendas, terminologías y discusiones que no son propias sino las de organismos/organizaciones internacionales.

Los sentidos de la experiencia escolar en la educación secundaria de jóvenes y adultos en un Centro Educativo de Nivel Secundario² de la Ciudad de Buenos Aires, ha sido nuestro objeto de investigación como tesis de Maestría. Los interrogantes que han guiado nuestro proceso han sido ¿cuáles son los sentidos que estudiantes otorgan a su experiencia atendiendo a las expectativas y los pensamientos que tienen respecto a su tarea en la educación de jóvenes y adultos (ser estudiante de secundaria de jóvenes y adultos, la percepción de si)?; ¿Cómo son los sentidos que le otorgan los estudiantes a las formas en que se organiza el espacio, el tiempo, la tarea escolar y el conocimiento

¹ **Título del proyecto de investigación propio:** Los sentidos de la experiencia escolar secundaria de jóvenes y adultos: un estudio de caso con instancias participativas en la Ciudad de Buenos Aires. **Título del proyecto en el cual se enmarca:** Proyecto UBACyT 2011-2014. "Formación y producción del conocimiento en ámbitos socioeducativos. Presencias, ausencias y contradicciones desde la perspectiva de la Sociología Crítica de la Educación." **Director:** Prof. Silvia LLomovatte. **Institución:** IICE, FFyL, UBA

² CENS de aquí en adelante.

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

en la educación secundaria de jóvenes y adultos?; ¿Cómo son los sentidos que los estudiantes jóvenes y adultos otorgan a la escolaridad en relación a sus trayectorias escolares anteriores?

Esta presentación tiene como propósito reflexionar sobre los desafíos de la construcción del objeto problema de investigación desde este estudio de caso con instancias participativas en la educación secundaria de jóvenes y adultos en la Ciudad de Buenos Aires. Se ha encarado un proceso de articulación teórica empírica desde la lógica cualitativa cuyo foco, como hemos dicho, se ha definido conjuntamente con los docentes y la coordinación del CENS. De esta manera, se recorren aquí, los retos en la toma de decisiones conjunta, las reflexiones colectivas a través de las instancias de intercambio presenciales y consultivas a distancia durante todo el proceso y la validación y retroalimentación del conocimiento que se ha ido construyendo.

El campo de la Sociología Crítica de la Educación, nos brinda categorías teóricas con las cuales podemos pensar el “adentro” de la EDJA. Entre ellas “experiencia escolar” categoría teórica que engloba las dimensiones del objeto problema de investigación.

DEL INICIO DE LA INVESTIGACIÓN: LAS MOTIVACIONES INICIALES Y LA CONSTRUCCIÓN DE LA SITUACIÓN PROBLEMÁTICA

La investigación que aquí se presenta se realizó en el marco de mi desempeño profesional de 8 años como Asesora Pedagógica de un CENS de la Ciudad de Buenos Aires y de la elaboración de mi tesis de Maestría en Ciencias Sociales con Orientación en Educación de FLACSO Argentina. Habiendo recorrido distintos procesos de aprendizaje en investigación participativa y en la educación popular coordinados por María Teresa Sirvent, Sandra Llosa y Claudia Lomagno, en la educación de jóvenes y adultos, siendo parte del equipo de investigación en Sociología de la Educación dirigido por Silvia Llomovatte en la Universidad de Buenos Aires y haciendo experimentado una estancia de investigación en el Highlander Education Center en los Appalaches, Sur de los Estados Unidos, era mi intención poder valerme de estos recorridos de aprendizajes para realizar la tesis de Maestría y continuar mi proceso de aprendizaje.

De esta manera se comenzó un proceso de socialización con el equipo de conducción del CENS (del cual formaba parte) y con los docentes, quienes desde un primer momento estuvieron interesados en la propuesta. Esta primera etapa de socialización acerca del proyecto de realizar una investigación participativa en el CENS y las características de esta tradición investigativa, así como su historia, consistió en charlas individuales y grupales, presentaciones en las reuniones de

profesores y de boletines impresos y digitales. Si bien no es propósito de esta presentación adentrarnos en profundidad en la metodología de la investigación participativa, podemos decir siguiendo a María Teresa Sirvent (1994) en líneas generales que la misma combina la investigación social, el trabajo educativo y la acción o participación. Algunas de las características principales del proceso de IP implican que el objeto-problema de investigación es construido colectivamente con los involucrados y sus objetivos (que también son decididos colectivamente) se orientan al cambio y mejoramiento en el proceso de trabajo. El fin principal de este tipo de investigación implica que todas las personas de la comunidad o del grupo en donde se está llevando a cabo la investigación puedan involucrarse, en mayor o menor medida de acuerdo con sus posibilidades, y decidir acerca de todo el proceso.

De esta manera, se pasó a continuación a un momento de toma de decisión colectiva acerca de QUÉ INVESTIGAR. En este proceso se consultó individual y colectivamente acerca de Qué sería importante desde la mirada del equipo de conducción y de los docentes investigar en relación a la educación secundaria de jóvenes y adultos. Luego de la sistematización y el análisis de esta serie de entrevistas, fue posible distinguir que existían dos líneas generales de interés: - Una apuntaba a conocer en profundidad **aspectos relativos a la población que concurre al CENS/estudiantes.** - La otra a conocer en profundidad **la propia práctica / tarea/ trabajo docente y de conducción.**

Dicha sistematización se presentó a los docentes junto con una reseña de cómo se analizaron los datos a través del Método Comparativo Constante (Glasser y Strauss, 1968), así como dando ejemplos de referentes empíricos. Aquí se presentan algunas de las dimensiones de estas dos líneas de interés.

Inquietudes relativas a profundizar el conocimiento que tenemos acerca de la POBLACIÓN QUE CONCURREN AL CENS/ESTUDIANTES.

- Características sociodemográficas: Edades, Origen social, País de origen, Lengua materna, Experiencias educativas anteriores.
- Conocimientos previos de los estudiantes.
- Posibilidad de trabajo autónomo.
- Uso del tiempo de los estudiantes dentro y fuera del CENS.

- Visiones sobre el CENS, significados de hacer el secundario de adultos.

Inquietudes relativas a profundizar el conocimiento que tenemos acerca del trabajo DOCENTES/CONDUCCIÓN:

- Práctica pedagógica/práctica de enseñanza/Práctica docente/Tarea docente: “¿Qué hacemos cuando vamos a los Centros a enseñar?”

- Características de los docentes: formación, la formación en relación a su práctica docente, trayectoria de trabajo en CENS (o con jóvenes y adultos)

- Conocimientos/ Contenidos de las distintas materias/ Curriculum del CENS:

Aquí, y habiendo trabajado casi un año en el proceso anteriormente descrito, se empieza a comprender que los tiempos de la investigación y los tiempos institucionales, así como personales de los docentes comienzan a tornarse cada vez más complicados de coordinar. Esta situación lleva a la decisión colectiva de realizar una investigación con “*instancias participativas*” (Sirvent, 2007) en vez de una investigación participativa donde la participación no sea real.

UN BREVE RECORRIDO HISTÓRICO POR LA IAP Y LA DECISIÓN DE HACER UNA INVESTIGACIÓN CON INSTANCIAS PARTICIPATIVAS.

En ocasiones se da por sentado que la investigación participativa tiene un fuerte compromiso político de transformación social. Quedan entre mezclados y con poca especificidad la investigación acción, la investigación militante, la investigación participativa, la investigación acción participativa y aquella con instancias participativas. Sin embargo, existe un devenir muy interesante en la construcción de estas propuestas que tienen un origen determinado, tienen particularidades distintivas entre ellas y muchas veces no persiguen objetivos de transformación crítica de la realidad.

Es nuestra intención compartir aquí una sistematización del campo, que nos ha servido para tomar decisiones metodológicas en el proceso de investigación. No pretende ser exhaustiva, pero si

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

orientadora de las distintas experiencias encontradas, de las distintas vertientes relevadas, y aproximarnos a sus características particulares.

El modelo original de investigación acción fue propuesto por **Kurllt Lewin en 1946** y estaba basado en el modelo de las ciencias naturales siguiendo un modelo tecnológico, una alternativa metodológica puramente instrumental sobre las tres etapas del cambio social: descongelación, movimiento, re congelación.

“En ellas el proceso consiste en 1) Insatisfacción con el actual estado de cosas 2) Identificación de un área problemática 3) Identificación de un problema específico a ser resuelto mediante la acción 4) formulación de varias hipótesis, 5) selección de una hipótesis 6) ejecución de una acción para comprobar hipótesis / Evaluación de los efectos de la acción. 8) Generalizaciones” (Anton de Schutter, 1986:174)

Siguiendo los aportes que hiciera Anton de Schutter (1986), podemos decir que existen dos perspectivas teóricas para entender las relaciones entre teoría y práctica que determinan los distintos enfoques de la investigación acción. Por un lado podemos ubicar aquel que se fundamente en el estructural funcionalismo y por el otro aquel que se fundamenta en el materialismo histórico. Esta distinción es muy importante dado que la IA puede apuntar tanto al mantenimiento de las estructuras sociales como a la transformación radical de las mismas.

En la primera **las perspectivas teóricas positivistas y funcionalistas** han predominado utilizados especialmente por científicos sociales que no buscan ningún cambio radical de estructuras. “Los estados capitalistas industriales, evidentemente tienden a beneficiarse de este tipo de investigación “ciencia aplicada”, ya que esta se dirige al mantenimiento, reproducción o mejor funcionamiento de estos estados” (Molano, 1978 p. 16). Estos modelos están inspirados en los experimentos de dinámica de grupo iniciados por Kurt Lewin (1939).

Mientras que **la perspectiva de investigación acción para la transformación social**, el punto de partida es el trabajo de marxistas prácticos como Engels, Rosa Luxemburgo, Kautsky, además de las del mismo Marx.

En el **Simposio Mundial de Investigación Acción llevado a cabo en Cartagena de Indias, Colombia en 1977**, se manifestaron claramente estas dos líneas sobre la investigación acción y sus particularidades. (De Schutter, A.1986) Consecuentemente la investigación acción no es necesariamente progresista, reformista o revolucionaria, así como la investigación descriptiva, tampoco es necesariamente reaccionaria. (Molano, 1978 citado por Anton de Schutter 1986:89)

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

Fals Borda (2008) prefiere mencionar a la perspectiva de investigación acción progresista “**investigación acción participativa**” y entre las experiencias que destaca alrededor del mundo para los años 70’ se encuentran: - **Bhoomi Sena** (Ejército de la Tierra) en Maharashtra, India, con masivas tomas pacíficas de tierra dirigidas por Kaluram, un científico social que nunca terminó sus estudios, pero que asistió en la formulación de principios básicos de IP. - **Rosca de Investigación y Acción Social**: organización y registro formal en el Ministerio de Justicia de una de las primeras ONG de Colombia, fundada por un grupo de profesores, entre los que se encuentra Fals Borda, que habían abandonado los predios universitarios y empezábamos a cooperar con campesinos e indígenas para combatir el latifundio. - **Proyecto de inmersión participativa en la aldea de Bunjuen Tanzania**, por la antropóloga Marja Liisa Swantz durante cinco años. Este proyecto abrió las posibilidades de este tipo de investigación en el África. - **La comunicación subterránea para la lectura de Pedagogía del Oprimido** en Brasil antes de su publicación estando Freire exiliado en Ginebra, Suiza, por la dictadura militar. – Acciones críticas en la Universidad Nacional Autónoma de México para exigir cambios en la orientación del departamento de antropología. Mientras que Rodolfo Stavenhagen, trabajaba en Ginebra en el Instituto de Estudios Laborales en su ensayo “Cómo descolonizar las ciencias sociales aplicadas”, y preparándose para regresar a México y fundar el **Instituto de Cultura Popular**. – **Highlander Folk School** (luego llamado Highlander Research and Education Center) en montes Apalaches, en Tennessee, Sur de los Estados Unidos: ya desde 1932 Myles Horton junto con los mineros del carbón trabajaban en la organización de los trabajadores, luego se sumó a la lucha por los derechos civiles en los 50’,60’y 70’y continua su trabajo hasta la actualidad.

Dentro de la investigación acción participativa, Marcela Gajardo (1985), señala dos vertientes de origen. Una **vertiente educativa** y otra **vertiente sociológica**. La primera reacciona contra el positivismo pedagógico, contra las formas tradicionales de entender y hacer educación y más particularmente educación de adultos. La segunda reacciona contra los paradigmas dominantes de interpretación de la realidad social.

En el plano educativo la crítica apunta a la atención educativa de los sectores populares y, en participar, de la población adulta que no tuvo acceso al sistema educativo o desertó a temprana edad. Por décadas estos grupos fueron atendidos por programas educativos desarrollados bajo la forma de actividades de suplencia o complementariedad.

Algo similar ocurre en el campo de las ciencias sociales. Durante años predominaron en ella modelos funcionalistas y positivistas en los cuales difícilmente cabía la noción de cambio, sino en

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

cuanto ajustes marginales, nunca en cuanto transformación estructural. La modificación de la realidad para algunas corrientes de pensamiento como el empirismo, estructuralismo y positivismo, considerada como fuente de error en la investigación científica. El método aparece como único criterio para justificar el conocimiento. Teoría y práctica constituyen esferas separadas. La ciencia es un proceso libre de valores o considera los valores específicos de la propia ciencia.³

De esta manera, los científicos sociales crítico comienzan a postular la necesidad de vincular la práctica científica a los procesos generales de transformación sociopolítica. La práctica científico académica se pone en cuestión, desde su supuesta neutralidad valorativa, la distancia radical entre la teoría y la práctica, entre sujeto y objeto de conocimiento, la tendencia a aislar fenómenos y procesos sociales del contexto en que se dan y de las leyes históricas que rigen su desarrollo. (Gajardo, M. 1985)

“A la lógica formal se contraponen la lógica dialéctica. A los modelos funcionalistas se contraponen los marcos de interpretación histórico-estructural. La investigación, tanto cuanto los procesos educativos, empiezan a adquirir una connotación marcadamente política. Se intenta romper la dicotomía teoría práctica por vías de la explicitación de una opción de trabajo con aquellos grupos que viven en condiciones de dominio y pobreza. (...) Se diseñan estrategias para romper con lo que se denomina monopolio del saber y del conocimiento. Se inicia una búsqueda de métodos y técnicas que permitan conocer transformando. Indagar y actuar sobre el objeto o realidad estudiada. Métodos y técnicas que posibiliten la participación de los sectores populares en la tarea descubrir y transformar su propia realidad.” (Gajardo, M. 1985:16-17)

Volviendo a los legados del Simposio Mundial de Cartagena del 1977, podemos decir que se logra avanzar en la sistematización de las experiencias y el conocimiento generado hasta el momento y aporta a la distinción de enfoques y alternativas metodológicas del campo de esta modalidad de investigación. Veamos una clasificación posible basada en los aportes de Gajardo, M. (op.cit), Sirvent, M. T. (1994), Rahman, A. y Fals Borda, O. (2005), Fals Borda, O. (2008) y de Schutter, A. (1986):

³ Sin entrar en profundidad en el debate **Monismo-Pluralismo metodológico**, resulta interesante señalar que la ciencia positiva, sostiene la defensa del monismo metodológico, el cual afirma que existe un solo método aplicable a todas las ciencias. La explicación científica debe tener la misma forma en cualquier ciencia si aspira a ser ciencia, esto es el método de estudio de las ciencias naturales. La explicación causal de los fenómenos por leyes generales y universales, la manera inductiva de conocer basada en la observación y la experiencia. (Sirvent, 2007)

La experiencia en la vertiente educacional:

▪ LA INVESTIGACIÓN TEMÁTICA: El término proviene de una experiencia piloto desarrollada hacia fines de los años sesenta coordinada por Paulo Freire. Surge de su preocupación por desarrollar un tipo de investigación cuyo objeto teórico este construido por la cultura popular y su objetivo este centrado en la participación de los trabajadores y sectores populares en general, en la gestión y desarrollo de su propio proceso educativo. “Un tipo de investigación que posibilitara a los sectores populares decidir sobre la orientación de los procesos educativos y participar en la determinación de los contenidos de la enseñanza. En palabras de Freire se trataba de estudiar “el pensamiento del pueblo, sus ideas, inquietudes, su temática”. (Gajardo, op.cit.:20-21) La participación de los sectores populares se hace efectiva a partir de la acción educativa en algunos casos y, en otros, a partir de la primera devolución del conocimiento construido. Este tipo de investigación precedía la formulación de programas de educación de adultos (Específicamente, programas de alfabetización y postalfabetización).

▪ LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN. El término, introducido por el sociólogo brasilero Joao Bosco Pinto, designa los procesos de investigación que incluyen las fases de diagnóstico, programación, ejecución y evaluación de proyectos de acción como parte integral de un proceso mayor de aprendizaje social y político, compartiendo la muchas de las premisas de la educación liberadora.

“Joao Bosco Pinto introduce nuevas dimensiones teóricas y metodológicas a la investigación temática y un conjunto de técnicas e instrumentos necesarios para facilitar el relevamiento, la sistematización y el análisis de datos. En relación a la propuesta original también se amplían las fases de planificación, implementación y evaluación tanto de programas de naturaleza educativa como de programas más directamente vinculados con la producción y acción social. (...) La investigación acción no es neutral ni puede serlo, como práctica científica busca la producción colectiva de conocimientos para uso colectivo, como practica pedagógica, busca la confrontación entre la cultura popular y el conocimiento científico y su superación en un nuevo saber de carácter transformador, como practica política, la estrategia central es la producción colectiva de conocimientos y la acción organizada. La teoría es esencial como iluminadora de la práctica científica.” (Sirvent, op.cit.:59)

Como decíamos, al compartir las premisas de la educación liberadora, parte del reconocimiento de una desigual distribución de la riqueza y el poder, de la educación y la cultura, y propone la unidad de teoría y práctica en la generación de un conocimiento crítico y transformador, a fin de

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

superar la relación sometedor – sometido presentes en los procesos de indagación y creación cultural entendiendo la investigación social y la practica educativa como momentos de un mismo proceso de aprendizaje.

Este enfoque, según nos cuenta Gajardo (op.cit.) fue utilizado en programas de reforma agraria de Perú en los 60'y en los 80'en Colombia, Venezuela, Dominicana, Haití y Brasil. Aunque son poco los escritos que dan cuenta de sus resultados y del modo en que los alineamientos teóricos metodológicos se aplican a la práctica.

- **LA INVESTIGACIÓN EN LA ACCIÓN:** Para Sirvent (op. Cit), esta denominación agrupa experiencias de corte evaluativo donde se diagnostica, se acompañan y se evalúan procesos de educación participativa y sus resultados, siguiendo también los preceptos de la educación liberadora de Paulo Freire. Lo que distingue a esta modalidad de la anterior es que en estas experiencias, la acción educativa tiene carácter participativo, horizontal, no así la investigación a través de la cual se lleva a cabo su seguimiento.

Siguiendo los aportes de Gajardo (op.cit.) podemos decir que la problematización se estructura en tres dimensiones: Identificación y especificación de un problema en la realidad concreta, Análisis desde la problematización y Acciones de tendientes a su superación.

“Metodológicamente plantea una secuencia de etapas que comprenden un diagnostico inicial; el montaje de la experiencia generalmente atendiendo a la demanda de un grupo organizado; la producción de materiales para el auto-aprendizaje y el proceso de evaluación continua. Si bien esta estrategia se plantea objetivos de concientización y privilegia la participación de los sectores populares en la gestación del proceso educativo, tanto el diseño de la investigación como su desarrollo permanece en manos de un equipo de investigación que se encarga de la sistematización de la experiencia y evaluación de sus resultados.” (Gajardo, 1985:35)

- **LA INVESTIGACIÓN MILITANTE:** este enfoque desarrollado en sus inicios por Orlando Fals Borda, en el marco de la sociología crítica, como critica a la inadecuación de métodos y técnicas cuantitativas para dar cuenta de la situación vivida por los destinatarios de los programas de desarrollo socio económico, construye enfoques de investigación que contemplen la participación de aquellos grupos o sectores que son sus beneficiarios en todo el proceso de investigación sobre la base de un problema por ellos formulado. Orlando Fals Borda, en “Orígenes universales y retos actuales de la IAP (investigación participativa)” Revista Peripecias N°110, 20 de agosto de 2008, al respecto de los inicios de la investigación militante dice:

“La experiencia iba en contravía de nuestras concepciones sobre la racionalidad y el dualismo cartesiano y sobre la ciencia “normal”: de estas no podíamos derivar respuestas certeras ni obtener mucho apoyo, en especial de las universidades e instituciones donde nos habíamos formado profesionalmente. En consecuencia, a medida que nos sentíamos más y más insatisfechos con nuestro entrenamiento y con nuestro aprendizaje, algunos de nosotros rompimos las cadenas y decidimos abandonar la academia”.

La experiencia en la vertiente sociológica:

▪ LA INVESTIGACION ACCIÓN en el campo sociológico: Un grupo de profesionales colombianos entre 1970 y 1976, miembros de la Fundación Rosca de Investigación y Acción (FUNDARCO conocido como “La Rosca”) liderados también por el sociólogo Orlando Fals Borda, son quienes introducen esta modalidad. Al igual que en el campo de educativo, toman inicialmente los trabajos de Kurt Lewin, sin embargo la práctica política de La Rosca se distancia ideológicamente de Lewin. Como sugiere Gallardo (1985) esta metodología pone fuerte énfasis en el compromiso político del intelectual con las luchas populares y el ajuste de herramientas de análisis a sus necesidades reales.

“Se sostenía que ciertas técnicas e instrumentos propios de las ciencias sociales podían ser utilizados como instrumentos de politización y educación contribuyendo a un fortalecimiento de la organización y el poder popular. Tenían el supuesto básico de entender la ciencia y el trabajo científico como una actividad que tiene una clara connotación de clase, pudiéndose distinguir entre una ciencia popular y una ciencia dominante. Ambas sirviendo a interese contrapuestos.” (Gajardo, M. 1985: 42)

▪ LA INVESTIGACIÓN MILITANTE: enfoque político partidario. Sure en Venezuela en la década del 70’poniendo el compromiso político partidario como eje central. Comprende a los partidos políticos y al intelectual orgánico.. Responde a la necesidad de formar cuadros políticos capaces de participar en la formulación e implementación de políticas. Fue adoptada por algunos movimientos y frentes políticos latinoamericanos, sobre todo en Venezuela y Colombia. En Nicaragua se utilizó por el Frente Sandinista de Liberación Nacional para apoyar la construcción de un nuevo orden social.

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

Para Rahman, A. y Fals Borda, O. (2008:208-209), “la Investigación militante contemplaba una organización de partido político. Además aplicamos la “concientización” de Freire, como también el “compromiso” y la “inserción” en el proceso social. Encontramos inspiración en el marxismo talmúdico que por entonces estaba en boga. Nuestra disposición de ánimo y nuestras lealtades se oponían en forma decidida a las instituciones establecidas- gobiernos, partidos políticos tradicionales, iglesia, universidad anquilosada- de tal modo que se pueden considerar aquellos años como la fase iconoclasta de nuestros trabajos. El activismo y el dogmatismo de ese primer período fueron remplazados por la reflexión, sin que perdiéramos nuestro impulso en el trabajo de campo. Esta búsqueda del equilibrio se evidenció de manera notable en Cartagena, Colombia, en 1977. Además de Marx, se destacó en ese encuentro, lo mismo que en posteriores ocasiones, a Antonio Gramsci como importante guía teórico”.

Los aportes de Gramsci que fueron tomados, entre otros, refieren a la categoría de “intelectual orgánico” y su relación horizontal con el pueblo, una relación verdaderamente dialógica sin presunción de “conciencia avanzada”.

En palabras de los autores/investigadores “(...) involucrarse en las luchas populares y estar dispuestos a modificar las propias concepciones ideológicas mediante una interacción con esas luchas, además tales líderes orgánicos deberían estar dispuestos a rendir cuentas a los grupos de base en todas las formas genuinamente democráticas y participativas.”(Rahman, A. y Fals Borda, O. 2008: 209).

Asimismo Anton de Schutter (op.cit), plantea que la investigación militante tuvo como propósito la formación de cuadros capaces de participar en la elaboración de políticas y no sólo en su aplicación.

Sumado a esta clasificación que nos permite distinguir las distintas modalidades en este campo alternativo de investigación, nos interesa destacar aspectos comunes de la versión crítica dentro de las mismas. Utilizando la perspectiva de María Teresa Sirvent (op. cit) la investigación participativa articula los procesos de investigación, educación y participación, explicita su intencionalidad política y una opción de trabajo conjunto con sectores excluidos de las esferas de decisión social a fin de propiciar la participación social, incorporándolos como actores en el proceso de conocimiento donde los problemas de investigación se definen según una realidad concreta y a partir de necesidades e intereses compartidos por el grupo social. En ese trabajo colectivo, se van también delineando los pasos de la investigación que incluye el análisis de la realidad y la

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

determinación de fines y medios para transformarla. El conocimiento se construye en el intercambio entre la población y el investigador: el investigador posee conocimientos técnicos específicos y la población es participante de la realidad en que vive.

“Se busca transformar el tradicional objeto de investigación en sujeto de un proceso reflexivo propio, generando un estilo de trabajo que permita una participación real en la investigación de todas las personas implicadas.” (Sirvent, 1994:71) Esta manera de hacer investigación busca romper con la dicotomía investigación/acción. La propia metodología de investigación implica el pensar reflexivo sobre la acción y la vida cotidiana. “Subyace el principio de que investigar una área reservada a unos pocos sino que por el contrario. Todos pueden desarrollar la capacidad de investigar sobre el quehacer cotidiano y manejar los recursos para abordar científicamente su conducta de todos los días.” (71)

Cabe señalar, como lo hace Anton de Schutter y María Teresa Sirvent que la investigación participativa puede ser aplicada con diferentes procedimientos y técnicas específicas, si bien se caracteriza principalmente por trabajar desde una lógica cualitativa, puede tomar en cuenta elementos cuantitativos o de combinación de lógicas.

En la Argentina podemos ubicar las experiencias de educación de adultos organizadas por el Departamento de Extensión Universitaria de la Universidad de Buenos Aires desde comienzos de 1960 y hasta la intervención de la universidad en 1966 durante el gobierno militar, con los orígenes de la investigación participativa en nuestro país. Es interesante señalar que aquí como en muchos países de Latinoamérica, la IAP entre los 70' y 80' pasó a ser casi clandestina.

A partir de los preceptos de la IAP, Sirvent acuña la **investigación con instancias participativa**. De ella podemos decir que comparten las características de la IAP (articulan la investigación con la educación y la participación), pero el proceso colectivo de trabajo se da en momentos particulares de todo el proceso de investigación. Esto se debe a distintos motivos, entre los que podemos mencionar la falta de recursos humanos, económicos y de tiempo para comprometerse en proceso de investigación acción participativa real. Las **instancias participativas o sesiones de retroalimentación** se caracterizan por aportar a la construcción colectiva de conocimiento científico, pero fundamentalmente consisten en espacios educativos. Son momentos de entrecruzamiento del proceso de investigación, del proceso de educación y del proceso de participación. Le Boterf, Guy (1979) La investigación participativa como proceso de educación crítica. Veamos los propósitos de la inclusión de sesiones de retroalimentación a lo largo del proceso de la investigación que sugiere Llosa, S (1996: 12)

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

“a) "devolverle" la información sistematizada a la población (en relación con el compromiso ético respecto de la "propiedad" de los resultados de la investigación); b) recolectar información empírica referida a los aspectos y procesos relacionados con la demanda educativa y referida a la posibilidad de intervenir pedagógicamente en ellos, al iniciar un primer paso en el proceso de construcción de un saber compartido, a partir de la confrontación entre el conocimiento cotidiano y el conocimiento científico logrado; c) aportar a la confiabilidad y validez de los resultados obtenidos a través de esta "triangulación in situ".”

En la investigación con instancias participativas se busca que a través de la participación y la acción reflexiva, la población logre una construcción de un nuevo conocimiento colectivo sobre su realidad cotidiana, sus necesidades y problemas y las posibles soluciones. Asimismo Llosa (1996) plantea que participación real en esta manera de hacer investigación “implica un proceso gradual de aprendizaje, de investigación y de reflexión (tanto para el investigador como para la comunidad) a través de una metodología adecuada.

Como hemos desarrollado en el apartado anterior y seguiremos desarrollando en el siguiente, en esta investigación se incluyeron sesiones de retroalimentación como instancia inicial de participación, que sirviera como punto de partida para la construcción y la reflexión grupal y se continuó trabajando en esta línea.

REFLEXIONES ACERCA DE CÓMO RESULTÓ EL HACER INVESTIGACIÓN CON INSTANCIAS PARTICIPATIVAS: LA CONSTRUCCIÓN COLECTIVA DEL OBJETO DE INVESTIGACIÓN Y LOS APORTES DE LA SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN

Se decide, entonces, conjuntamente abordar en una primera instancia de investigación la línea de generar conocimiento acerca de la población que concurre al CENS: quiénes son los estudiantes en término de experiencias educativas anteriores, en relación a sus conocimientos previos, en relación a su significación del uso del tiempo dentro y fuera del CENS, en relación a sus visiones sobre el CENS y los significados que le atribuyen al hacer el secundario de Jóvenes y adultos.

El campo de la Sociología de la Educación, nos brinda categorías teóricas con las cuales podemos pensar estas dimensiones del “adentro” de la educación secundaria de jóvenes y adultos. Entre ellas “experiencia escolar” categoría teórica que engloba los aspectos mencionados en el

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

párrafo anterior. En términos de Dubett y Martuccelli (1993:14) las experiencias escolares sucesivas construyen la vertiente subjetiva del sistema escolar.

“Combinan las lógicas del sistema que los actores deben articular entre ellas: la integración de la cultura escolar; la construcción de estrategias sobre el mercado escolar; el manejo subjetivo de los conocimientos y las culturas que los portan. Los actores se socializan a través de estos diversos aprendizajes y se constituyen como sujetos en su capacidad de manejar su experiencia, de devenir, por una parte, en autores de su educación. En este sentido, toda educación es una auto educación, no es tan solo una inculcación, es también un trabajo sobre sí mismo.”

Asimismo, estos autores de la tradición francesa de la Sociología de la Experiencia Escolar sugieren que

“Al decir experiencia escolar, nos referimos a las representaciones y al sentido otorgado a la educación en general; a la visión sobre las escuelas y a la formación recibida; a la relación que se establece en cada estrato entre profesores y estudiantes, entre otras cuestiones.”

Para comprender la experiencia escolar, no basta con estudiar los programas, los roles y los métodos de trabajo, es necesario también captar la manera con que los estudiantes construyen su experiencia, “fabrican” relaciones, estrategias, significaciones a través de las cuales se constituyen en ellos mismos. Hay que ponerse en el punto de vista de los alumnos y de los docentes, no sólo del sistema. Consecuentemente es necesario

“alejarse de la imagen de la escuela concebida como una institución naturalmente integrada, vinculando armoniosamente las actividades de sus miembros alrededor de algunos principios o valores elementales, o bien alrededor de una “función” única jerarquizando roles y conductas”(OP.CIT.: 25).

Los actores construyen su experiencia escolar y son construidos por ella, eso nos interesaba conocer en profundidad.

Bibliografía:

-BELANGER, P., TUIJNMAN,A. (1997) “New paterns of adult learning. A six country comparative studies”; Gran Bretaña, Pergamon and Unesco Institute for Education.

-BRUSILOVSKY, S., CABRERA, M.E., (2006): *Educación escolar de adultos. Una identidad en construcción* Noveduc. Bs As.

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

- DE SCHUTTER, A. (1986) .Investigación participativa: una opción metodológica para la educación de adultos. -- México (AR): Centro Regional de Educación de Adultos y Alfabetización Funcional para América Latina.
- DUBET, F.,MARTUCCELLI, D.(1999) *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*, Siglo XXI, Madrid
- ELISALDE, R., AMPUDIA, M. (2006): *Movimientos sociales y escuelas populares de jóvenes y adultos. Notas sobre la construcción de un proyecto de educación popular*. Buenos Aires, (mimeo).
- GAJARDO, M. (1985), *Investigación Participativa en América Latina*. Documento de Trabajo Programa FLACSO- Santiago de Chile. N° 261.
- GLASER, B., A. STRAUSS. (1967): *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine Publishing Company. Versión traducida en: *Lecturas de investigación cualitativa I*. 2005 Investigación y Estadística I Cuadernos de la Oficina de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras Opfyl).
- LE BOTERF, G. (1976) *La investigación participativa como proceso de educación crítica*. Lioneamientos Metodológicos. En: FALS BORDA y otros. *Investigación participativa y Praxis Rural*. Mosca Azul Editores.
- RAHMAN, A. y FALS BORDA, O. (1989). “La situación actual y las perspectivas de la IAP en el mundo”. En Salazar, M. (editora) (2005). *La investigación-acción participativa. Inicios y desarrollo*. Consejo de Educación de Adultos de América Latina, Universidad nacional de Colombia. Editorial Popular. Quinto Centenario. Madrid.
- RODRIGUEZ, L. (1991) *Educación de Adultos y Actualidad*. Algunos elementos para la reflexión. _____(1991) *La educación de adultos en la Argentina*. En PUIGGROSS, A. (dir) *Sociedad civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino*. Galerna, Bs. As.
- _____ (1992) *La educación de adultos y la construcción de su especificidad en Puiggrós A. Escuela, Democracia y Orden (1916-1943)* Galerna, Buenos Aires.
- _____ (1992) *La especificidad en la educación de adultos. Una perspectiva historia en Argentina*. *Revista Argentina de Educación* N° 18, Buenos Aires.
- _____ (2003) *El adulto como sujeto pedagógico y la construcción de nuevos sentidos*, en Puiggrós, A (Dir) *discursos pedagógicos e imaginario social en el peronismo (1945 – 1955)*. Bs. As. Galerna.
- SIRVENT, M.T. (2008): *Educación de Adultos: investigación y participación. Desafíos y contradicciones*, Ed. Miño y Dávila. Buenos Aires. (Edición corregida y aumentada. Primera edición: 1994).

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

_____(2007) *El Proceso de Investigación*. Cuadernos de Cátedra OPFYL, Facultad de Filosofía y Letras UBA. Buenos Aires.

_____(2004): *La investigación social y el compromiso del investigador: contradicciones y desafíos del presente momento histórico en Argentina*. En *Revista del IICE*, (22): 64-75.

_____(1999a): *Cultura Popular y Participación Social. Una investigación en el barrio de Mataderos*. Editorial Miño y Davila. Madrid, España.

-SIRVENT, M.T. y LLOSA, S. (2001) *Jóvenes y Adultos y educación en la Ciudad de Buenos Aires* en *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*; Facultad de Filosofía y Letras UBA – Miño y Dávila editores; Año X, N° 18; Bs. As.

LA HISTORIA NATURAL DE INVESTIGACIÓN, COMO DIALÉCTICA DE RESULTADOS Y PROCESOS

Liliana Grosso, Inés Pusterla, María Maza, Nélica Mariotti¹
ISP3. Villa Constitución. Santa Fe
jhgoicoechea@arnet.com.ar

Presentación del tema, objeto, problemas, hipótesis bajo estudio y/o anticipaciones de sentido:

-Tema: Las dificultades y posibilidades prácticas de enseñar y aprender, hoy, en el Profesorado.

-Objeto: Las posibilidades de enseñar y de aprender frente a las dificultades y los condicionantes de las prácticas en el Profesorado a partir del estudio de las representaciones y producciones empíricas de alumnos y docentes del ISP3 de Villa Constitución, Santa Fe.

-Problema: En un primer momento nos interpellaron las dificultades para el aprendizaje de los alumnos ingresantes al ISP3. Ampliamos luego la mirada, a partir de los primeros hallazgos, en diálogo con nuevos encuadres teóricos, y avanzamos con respecto al intento de investigar sólo las dificultades realizando un salto cualitativo en la formulación del problema: *¿Cuáles son las posibilidades de enseñar y de aprender frente a las dificultades y condicionantes de las prácticas en el ISP3?*

Algunos interrogantes: *¿Cuáles son las dificultades para el aprendizaje comprensivo de las distintas áreas de la formación docente y de la realidad social del estudiante, a partir del estudio de las representaciones que expresan alumnos y docentes y de la resolución de pruebas experimentales? ¿Cómo las dificultades condicionan las prácticas de formación docente? ¿Qué expectativas tenemos docentes y alumnos acerca de los procesos de enseñanza y de aprendizaje en el Profesorado? ¿Cómo condicionan dichas expectativas las prácticas en el nivel? ¿Cómo se articulan lo económico y lo cultural en los procesos de formación docente? ¿Cuál es el tipo de producción, circulación y consumo de bienes culturales en los alumnos? ¿Cómo incide esto en su formación profesional? ¿Cómo el capital cultural de los ingresantes interactúa con el lenguaje discursivo legitimado en la formación, condicionando las posibilidades para el aprendizaje? ¿De qué modo las experiencias recogidas, a la luz de nuevos aportes teóricos, permiten abordar las posibilidades desde las dificultades? ¿Cuál es la naturaleza de las prácticas del nivel terciario, que*

¹ **Título del proyecto de investigación** La Pedagogía en la formación docente, entre el intelectualismo y el relativismo cultural. **Título del proyecto en el cual se enmarca y su director/a** “Conocer para incidir en los aprendizajes escolares 2007”, José Hugo Goicoechea.

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

se explicita y subyace en los relatos, dificultades, capitales culturales, contextos y experiencias de docentes y alumnos?

Objetivos: Aproximarnos a la comprensión y explicación de las dificultades y potenciales posibilidades para el aprendizaje y la enseñanza en la formación docente, con relación a las prácticas áulicas y el capital de los alumnos, en el ISP3 de Villa Constitución, Santa Fe

Unidades de análisis: Ingresantes a los profesorados de Nivel Inicial, Historia y EGB 1 y 2 del Ispel3, recursantes de dichas carreras, y docentes expertos y noveles a cargo de los espacios curriculares.

La historia natural de la investigación en relación a las decisiones metodológicas y el entramado teoría – empiria:

En un primer momento, a partir del estudio de las representaciones de alumnos y docentes analizamos sus perspectivas acerca de la propia realidad, en función de su capital cultural y de su posición en el espacio social objetivo, y focalizamos el modelo simbólico del docente con su práctica, atendiendo específicamente a los procesos que dificultan los aprendizajes, incluyendo las prácticas que se dan en la Institución para hacer comprensible el aprendizaje, y los vínculos que se generan desde los condicionantes históricos.

En tal sentido, nos interesó específicamente conocer y analizar las competencias cognitivas comprendidas por la serie de capacidades, concepciones conceptuales y procedimentales de los alumnos referidas a la comprensión de textos. Identificar tipos posibles y reconocer regularidades específicas en términos de dificultades para el aprendizaje significativo en el Profesorado, tensionar la gramática textual con realidades concretas observables en hechos o fenómenos de la vida educativa, completar y profundizar el estudio de la *gramática social* en torno a las dificultades para el aprendizaje del nivel terciario, implicó reconocer la dimensión *objetiva* y pensar, no sólo las representaciones sociales en cuanto a las dificultades para el aprendizaje, sino también las *dificultades para el aprendizaje en sí mismas*, a modo de dar cuenta de la complejidad de la realidad estudiada y su relación con el objeto construido. Es por ello que el objetivo central de nuestra investigación es comprender una particular gramática social, puntualmente educativa, no solo a partir de los diferentes *textos escolares*, sino junto a *producciones concretas*, y poder determinar la relación entre las representaciones sociales y la realidad misma en nuestra institución Educativa.

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

Tomar decisiones sobre los modos de operar en los procesos de investigación implica reconocer el polémico debate sobre lo metodológico que se desarrolla actualmente en el campo de la investigación social y educativa en particular. Se trata de identificar nuestro andamiaje metodológico frente a la existencia de diversas perspectivas.

Asumir este posicionamiento tiene que ver también con poder dar cuenta de algunas de las principales perspectivas coexistentes y explicitar los distintos puntos de vista sobre las mismas que justifican la decisión.

La concepción del objeto de estudio condicionó la decisión metodológica, en relación implícita con la dimensión epistemológica. Es decir, la particularidad del objeto de estudio y las preguntas formuladas al mismo son las que determinaron la elección de caminos particulares para llevar adelante la confrontación teoría-empiría. Esta decisión se asienta fundamentalmente en la adhesión al *pluralismo metodológico* por sobre las líneas que se basan en la concepción reduccionista de la ciencia, que dan por legitimado un solo modo de hacer investigación, basado en el método científico. Nuestra visión va más allá de los postulados que ha sostenido el positivismo desde sus comienzos, cimentados en el monismo metodológico a la hora de estudiar, investigar o abordar la realidad.

La noción de metodología asumida en este trabajo, no queda reducida a una discusión referida exclusivamente a una cuestión *técnica*, pues desde nuestro posicionamiento concebimos el aspecto metodológico como algo que supera la mera aplicación de *técnicas*. Procuramos también desarrollar un planteamiento metodológico acorde con un posicionamiento ontológico que concibe al mundo social como cambiante y dinámico, y a la realidad misma como una construcción, cuyas características esenciales son la historicidad, la contingencia, la transformación y la relatividad.

Compartimos la perspectiva de María Teresa Sirvent (1996)², que concibe a la metodología de la investigación como un proceso tridimensional: “*Dimensión Epistemológica; Estrategia general de investigación y Técnicas de recolección y análisis de información empírica*” Según esta perspectiva, la dimensión que involucran conceptos, categorías, fundamentos, finalidad, etc., con que se construye el objeto de investigación, interactúa en relación con las decisiones que el investigador toma sobre las líneas generales previstas como andamiaje del trabajo de investigación, por un lado, y las decisiones que el investigador toma en relación con la elección y aplicación de técnicas de recolección y análisis de información empírica.

² María Teresa Sirvent (1996) *Materiales post-grado en Metodología de la Investigación Científica y Técnica, correspondiente al módulo Metodología cuantitativa cualitativa- Análisis de datos*. Facultad de Cs. Económicas. UNER: Paraná.

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

Al plantear la toma de decisiones en este aspecto, nos estamos refiriendo también, a poner énfasis en algunos de los componentes de los “*pares lógicos*” planteados en los modelos suposicionales de Goetz y Le Compte (1988)³ tales como razonamientos *inductivo y deductivo, generación de conceptos y verificación de hipótesis, subjetividad y objetividad, obtener y analizar datos desde adentro y desde afuera*”, sostener un enfoque *cuantitativo y cualitativo*. Desde la perspectiva antes mencionada, se sostiene que los extremos de las dimensiones presentadas no son dicotómicas irreconciliables, sino que las investigaciones que se realizan en el campo de las Ciencias Sociales pueden ubicarse en diferentes puntos de un continuo que se da en todos los pares.

Elaboramos un diseño *cuali-cuanti-cualitativo* en un proceso tridimensional entre *lo epistemológico, la estrategia general de investigación y las técnicas de recolección y análisis de información empírica* (Sirvent M. T., 1996)⁴. Se trató de *descubrir* a partir de un soporte para la obtención de información empírica, *describir* las producciones recogidas por medio de una caracterización e *interpretar*, a modo de *comprender*, las condiciones de posibilidad de aprendizaje concretas de los estudiantes y los condicionantes de las prácticas en el nivel terciario.

Recurrimos a la exploración y descripción de distintas categorías, al análisis de las frecuencias con que aparecen las dificultades, al estudio de las competencias de los alumnos para leer y producir textos, de la naturaleza del capital cultural y de las variables implícitas y explícitas que condicionan las prácticas docentes. Si bien, en algunos casos, la información se tradujo en estadísticos sencillos, el análisis se dio en un proceso *cualiespiralado* de construcción y reconstrucción de categorías, lógica que considera al objeto de estudio, no como un mero recorte externo e independiente del proceso de investigación sino como un objeto de la realidad compleja, multideterminada.

En el momento interpretativo, concebimos las producciones de estudiantes y docentes como *paquetes de conocimientos* -conjunto de observables que se hacen explícitos en sus modos de entender y encarar las dificultades de aprendizaje y los condicionantes de las prácticas- los que, dispuestos a ser analizados, representaron las condiciones concretas de posibilidad y dificultad para un aprendizaje comprensivo. El enfoque, de *doble hermenéutica*, tuvo también en cuenta las interpretaciones subjetivas que, como investigadores, hicimos acerca de las mismas.

En relación con la intencionalidad, la descripción no fue entendida como exposición de frecuencias o argumentos de verificación cerrados, con la pretensión de dar respuesta definitiva a la

³ Goetz y Le Compte (1988) “Características y Orígenes de la etnografía educativa”. *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*, Morata, Madrid

⁴ Idem 1

problemática, aunque nos orientó poder construir una cierta regularidad durante el proceso. Desde esta perspectiva, procedimos a una *re-descripción*, y orientamos la búsqueda en el sentido de algunas hipótesis sobre los rasgos esenciales de las condiciones de posibilidad estudiadas y las claves para abordarlas didácticamente.

“*Describir no es interpretar, pero la descripción llegada hasta las últimas consecuencias implica interpretar*” (Samaja, 1994; p. 79)⁵. Para ello sumamos nuestra experiencia en la práctica docente como insumo interpretativo en el tratamiento de las frecuencias por ser a la vez partícipes de la realidad y de los procesos estudiados. En tal sentido, hacemos propio el “*gesto de finitud*” propuesto por Gadamer H. (1976)⁶, significando el carácter condicionado de cualquier comprensión. Este gesto de finitud consiste en aceptar el compromiso ideológico y reconocer el “*perspectivismo*” teórico, que de alguna manera será expresado en nuestra reflexión permanente.

Consideramos, así mismo, tanto el conocimiento producido por los teóricos como el construido desde la práctica. “*los prácticos poseen una forma particular profesional de ver su mundo y una forma de configurar y mantener el mundo según lo ven ellos*” (Schön, 1992; p.47)⁷ En el conocimiento práctico se objetivan, de hecho, las representaciones sociales de los sujetos del nivel.

Utilizamos el método *Comparativo Constante* (Glaser y Strauss, 1967)⁸ como modo de análisis de la información obtenida lo que implicó, además de un proceso de relevamiento y análisis permanente, un ir y venir entre el campo empírico y el campo teórico. Cada estructura de sentido, esquema argumentativo y categoría conceptual fueron analizados incorporando nuevos casos hasta lograr la saturación de todas las categorías. Nos remitimos así al concepto de *muestreo teórico* que alude a un proceso de recolección de datos con la intención de generar teoría. Confeccionamos un registro a dos columnas y completamos la primera columna con una descripción densa de la información obtenida. Simultáneamente, delimitamos párrafos considerados *núcleos o estructuras de sentido* para nuestro trabajo.

⁵ Samaja, (1994) *El proceso de la ciencia, una breve introducción a la investigación científica*, Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la UBA, Buenos Aires.

⁶ Gadamer H. (1976) *Hermenéuticas Filosóficas*. Berkeley: University of California Press.

⁷ Schön (1992) *La formación de profesionales reflexivos*. Paidós, Barcelona

⁸ Descrito por Sirvent, M.T. (1996)¹

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)
3 y 4 de diciembre de 2012

Estructura argumentativa / variables (Fuente textual; descripción densa identificando los núcleos de sentido)	Observables/ comentarios (Incorporación de detalles o situaciones que consideramos importante registrar) Análisis (conceptualizaciones relacionadas con los datos empíricos)
--	--

A través del análisis advertimos tendencias y diferencias que nos permitieron esbozar rasgos característicos fundamentales de las cuestiones estudiadas y, a partir de los datos empíricos, elaboramos un *esquema* sobre el que identificamos categorías y construimos conceptos. La teoría facilitó a su vez la construcción de nuevas categorías y el reconocimiento de algunas propiedades.

Instancias del trabajo en terreno:

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

INSTANCIA	ASPECTO	TÉCNICA
-Entrevistas exploratorias a alumnos recursantes seleccionados como informantes clave. (Antecedente)	-Representacional de las dificultades para el aprendizaje	-Análisis del discurso Identificación de estructuras de Sentido. Matriz teórica. Categorías teóricas
-Encuestas a alumnos ingresantes	-Datos de contextos económicos socio culturales -Expectativas y representaciones sobre el contexto escolar	-Estadísticos -Análisis del discurso
-Pruebas de comprensión lectora a alumnos ingresantes para detectar dificultades para el aprendizaje, atendiendo a la variedad de competencias socio cognitivas, culturales, afectivas y volitivas de los estudiantes	-Competencias cognitivas ligadas a la comprensión y producción de lenguajes	-Análisis Interpretativo. Método comparativo constante. Categorías por saturación.
- Estudio de Casos (seleccionados en las instancias anteriores):Historias de Vida Escolar	-Experiencias áulicas, curriculares, evaluativas, relacionales, comunicativas	-Análisis Interpretativo. Método comparativo constante. Categorías por saturación

Principales avances y problemáticas del proceso de investigación

En un primer momento, como hemos dicho, nos interpelaron las dificultades para el aprendizaje de los alumnos ingresantes al ISP3. Así pudimos establecer cómo las diversas visiones sobre las dificultades, impactan en la producción de discursos y significados, operando como obstaculizadoras de los aprendizajes y como legitimadoras de desigualdades educativas.

Ampliamos luego la mirada, a partir de los primeros hallazgos, en diálogo con nuevos encuadres teóricos, y avanzamos con respecto al intento de investigar sólo las dificultades realizando un salto cualitativo en la formulación del problema: *¿Cuáles son las posibilidades de enseñar y de aprender frente a las dificultades y condicionantes de las prácticas en el ISP3?*

Nos planteamos, en síntesis, la posibilidad de correr el foco y dejar de mirar las dificultades para atender las potencialidades. Creemos que el agotamiento pedagógico es una oportunidad para experimentar nuevas formas, nuevas intervenciones; interesa valorizar en la Institución la reflexión como reconstrucción crítica de la experiencia; volver sobre las situaciones, la propia actuación y los supuestos asumidos acerca de la enseñanza.

Nuevos sujetos históricos se preparan hoy para ser docentes y es imperativo orientar los objetivos y exigencias de la formación a los nuevos protagonistas directos del proceso de aprendizaje, entendidos como sujetos en desarrollo, con necesidades específicas y con otras posibilidades.

Advertimos, en tal sentido, que sustantivo *reubicar a la Pedagogía en el centro de la formación docente*, entendida como la práctica de las prácticas, campo de inflexión teórico/práctico de la práctica teórica, en constante proceso de construcción y reconstrucción, y espacio de lucha entre dos fuegos: el *reduccionismo intelectualista del cientificismo educativo* y el *pragmático del relativismo cultural actual*.

En el relativismo cultural todos los sistemas culturales son intrínsecamente iguales en valor, y los rasgos característicos de cada uno tienen que ser evaluados y explicados dentro del sistema en el que aparecen. Toda pauta cultural es intrínsecamente tan digna de respeto como las demás. Harris M. (1981)⁹. Y el conocimiento resulta de un construccionismo social universal “Todo es pre-existente: todo es una construcción social”¹⁰. En este construccionismo simbólico puro se pierde toda materialidad concreta.

⁹ Harris M. (1981) *Introducción a la Antropología general*. Alianza Editorial, España

¹⁰ Datri E. y Córdoba G. (2003) *El otoño de la Epistemología. Imposturas Epistemológicas* Ediciones Marina Vilte de CTERA. Miño y Dávila B. A.

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

El cientificismo, en cambio, se caracteriza por un objetivismo a ultranza de únicos textos, únicos autores, únicas teorías; concepción implícita en las prácticas que refuerzan lo conceptual por sobre otros componentes del conocimiento. Esta tendencia, vinculada intrincadamente a una teoría de la razón pura, típica de la modernidad, se resiste hoy a morir frente al avance de estéticas de las diversas culturas.

De una marcada imposición de reglas, pasamos a un abanico de ausencia de reglas, a diversidades de reglas. O tal vez esta diversidad de reglas anuncia la ausencia clara de reglas, lo que podríamos llamar una autonomía a las reglas. De reglas regulares explicitadas, a reglas sin reglas, deriva la necesidad de construir reglas de la diversidad de reglas. Y construir reglas en un campo de atomización y diversidad de reglas, inmoviliza sentidos hacia un escenario firme...¹¹

Cambiar la mirada de las dificultades para el aprendizaje a las posibilidades prácticas de enseñar y de aprender en el Profesorado, es pasar por estos frentes desde su campo móvil, sin pararnos cómodamente en la reproducción de lo ya consabido, de lo instituido. Las dificultades, en cuanto experiencia viva de la vida misma, son un valioso insumo para hacer palpable, identificables, las condiciones reales, (que no quiere decir óptimas) de conocimiento.

El monopolio del conocimiento sobre el pensamiento asegura al docente una legítima posición en el campo, en el aula: el dominio de la expresión, de la verbalización, de la explicación y de la valoración (evaluación). Estas prácticas sin prácticas prediseñan un esquema de orden y seguridad pedagógicas y estandarizan la puesta arriesgada e incierta de la clase como experiencia.

Reducir, que también en el discurso cotidiano se entiende por disminuir o estrechar, constituye en el plano ontológico-epistemológico una forma simple, sencilla de concebir la diversidad y complejidad de la realidad atribuyéndole a un determinado elemento del mismo el papel protagónico y determinante para su desarrollo, lo cual presupone privilegiarlo a la hora de alcanzar un conocimiento elaborado de la misma. De tal modo un enfoque reduccionista siempre conlleva una distorsión o deformación en la perspectiva y, por lo tanto, en el resultado del proceso epistémico.

Un escenario de múltiples escenarios, en cambio, genera irregularidad de reglas que no se explicitan aún cuando se construyen. Así las creencias escolares, preformateadas desde la trayectoria histórica de las instituciones, reemplazan a las pedagógicas, prácticas no creadas, potenciales y desafiantes, incertezas movilizadoras de nuevas experiencias. Prácticamente lo pedagógico resulta de escenarios de la práctica; responde a las necesidades prácticas de las

¹¹ Bourdieu, P. (1997) *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Anagrama, Barcelona

prácticas pedagógicas. El comprender la enseñanza y el aprendizaje no significa saber enseñar y aprender. Es Praxis: Construcción colectiva de finalidades. Práctica centrada en la práctica.

El intelectualismo por encima de la Pedagogía, a su vez, resulta letra muerta, escrita, extranjera, que arrancada del uso real y totalmente despojada de sus funciones, invoca una comprensión puramente pasiva del aprendizaje; lógica interna de la pedagogía didáctica en detrimento de las condiciones sociales de su utilización oportuna. El dominio del código no basta para comprender el dominio de los usos apropiados y la producción de sentido; el discurso es independiente de la situación en la que funciona. Hasta los modelos didácticos son modelos doctos, extranjeros. Ponen entre paréntesis los diferentes usos y posibilidades que puedan tener en la práctica. El acto o proceso pedagógico opera como simple ejecución justamente donde aparecen las dificultades teóricamente explicadas.

Las estrategias educativas dominantes en el Profesorado son estrategias de reproducción social de prácticas teóricas. El pensamiento crítico reflexivo de las prácticas mismas, de las de enseñanza y las de aprendizajes, de las posibilidades prácticas de los recursos, de los contenidos como herramientas prácticas, y de la puesta práctica de las diferentes prácticas, tiene escasa presencia en el eje teórico y práctico de la formación docente.

Es difícil anteponer otros formatos a los establecidos históricamente, basados en la predeterminación supuestamente coherente del sistema, caracterizados por la monotonía del formato espacial y temporal escolar y la anticipación de respuestas, junto a una lógica de control, vínculo unidireccional del saber, del poder y de la jerarquía de posiciones; y pasar a establecer una lógica de contradicciones y múltiples caminos; a prácticas montadas desde prácticas inusitadas, inesperadas; a concebir lo sorprendente como experiencia; el error como insumo de construcción; la incertidumbre como motivación; en una dialógica de participación - comunicación, donde importe la comunidad de aprendizajes y el aprender a aprender.

Es necesario, entendemos, romper con la superioridad del docto que autojustifica su privilegio en lugar de producir un conocimiento científico del modo del conocimiento práctico. Lo académico debería dialogar con la práctica / práctica, campo de inflexión creativo entre las dificultades y las posibilidades de aprender a aprender para saber enseñar

Así, la Pedagogía será la ciencia de la práctica, desafío de la formación docente.

Principal aporte del trabajo

Recuperar la historia natural de la investigación: *los caminos, el terreno, las miradas*, nos ha permitido no sólo desarrollar las características del proceso de investigación en particular, sus

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

altibajos, cambios, ajustes teórico- conceptuales; sino también organizar los procesos de reflexión, como un registro de rigurosidad empírica y de auto vigilancia epistemológica y metodológica de los diferentes componentes de la misma. La historia natural ha sido también, una valiosa herramienta de autoevaluación que permitió reconocer los componentes de la investigación no correspondidos con los objetivos iniciales y, a modo de conclusión final, resultó la dialéctica de resultados y procesos reseñada.

REFERENCIAS

- BOURDIEU, P. (1997) *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Anagrama, Barcelona.
- DATRI E. y CÓRDOBA G. (2003) *El otoño de la Epistemología. Imposturas Epistemológicas* Ediciones Marina Vilte de CTERA. Miño y Dávila, Buenos Aires.
- GADAMER, H. G. (1976) *Hermenéuticas Filosóficas*. Berkeley: University of California Press.
- GOETZ Y LE COMPTE (1988) *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*, Morata, Madrid.
- HARRIS M. (1981) *Introducción a la Antropología general*. Alianza Editorial, Madrid.
- SAMAJA, J.(1994) *El proceso de la ciencia, una breve introducción a la investigación científica*, Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la UBA. Buenos Aires.
- SCHÖN, D (1992) *La formación de profesionales reflexivos*. Paidós, Barcelona
- SIRVENT, MT (1996) *Metodología cuantitativa cualitativa- Análisis de datos*. Post-grado en Metodología de la Investigación Científica y Técnica, Facultad de Cs. Económicas. UNER. Paraná.

UNA APROXIMACIÓN A DIFERENTES PERSPECTIVAS METODOLÓGICAS SOBRE OBSERVACIÓN DE PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN AULAS

María Sol Limarino¹

Universidad Nacional de General Sarmiento

limarino_sol@hotmail.com

Introducción

En esta ponencia se presenta el avance del análisis del estado del arte acerca de diferentes perspectivas metodológicas sobre observación de prácticas pedagógicas en aulas, considerando: marcos teóricos, estrategias, instrumentos de registro y modalidades de análisis. La aproximación analítica de las diversas formas de llevar a cabo la metodología de observación se justifica en el proyecto de investigación en el que se enmarca: “El gobierno de la transmisión de conocimiento en organizaciones educativas de Educación Técnico Profesional” que utilizará, entre los instrumentos de recolección de datos, la observación de prácticas en de sala de clases.

En el relevamiento y selección de las metodologías de observación se tendrá en cuenta los aportes de Basil Bernstein, más específicamente su concepto de “enmarcamiento”, dado que en el proyecto de investigación interesa observar el gobierno de la transmisión del conocimiento legítimo en organizaciones del campo de control simbólico. Se focaliza particularmente en las reglas de ritmo y evaluación. A partir de este concepto, para esta presentación, se seleccionaron dos técnicas de observación: la observación etnográfica (Goetz y LeCompte; Everston; Pardinias; Delamont y Hamilton) y los estudios de Flanders. De estas últimas dos se presentará un avance del análisis sobre las ventajas y desventajas que presentan como técnicas de observación a la hora de ser utilizadas en el aula.

La tarea metodológica consistió en el relevamiento, selección, lectura analítica e interpretación bibliográfica. Se identificaron las distintas metodologías de observación de la enseñanza focalizando en la observación de las prácticas pedagógicas en el aula, la observación etnográfica y la observación de las prácticas docentes.

En la primera parte del trabajo se presentan, brevemente, las direcciones que ha tomado la metodología de observación a lo largo de la historia a la hora de abordar el estudio de procesos y

¹ **Título del proyecto de investigación propio:** “Relevamiento y análisis comparativo sobre metodologías de observación de prácticas pedagógicas escolares”. **Título del proyecto en el cual se enmarca:** “El gobierno de la transmisión de conocimiento en organizaciones educativas de Educación Técnico Profesional”. Director: Oscar L. Graizer.

cuestiones educativas. Además, se describen las interpretaciones de diversos autores pertenecientes tanto a la perspectiva etnográfica como a la de Flanders sobre “observación”.

La segunda parte esta centrada en que se entiende por “enmarcamiento”, y se focaliza en la técnica de observación participante (observación etnográfica), y en el Sistema de Análisis de la Interacción de Flanders, analizando ventajas y desventajas entre las mismas.

1. Historia de la observación como forma de abordar el estudio de cuestiones educativas

La observación como forma de abordar el estudio de procesos y cuestiones educativas tiene una rica y variada historia que radica en las diversas direcciones que ha tomado la investigación en el pasado. Según Everston (1989), se pueden identificar cuatro fases parcialmente superpuestas: una etapa exploratoria (entre la década del 1930 y 1960) donde el interés era identificar las interacciones docente-estudiante en el aula y en la enseñanza en general; una segunda fase donde se ubica el desarrollo de instrumentos y de realización de estudios descriptivos y experimentales donde aparecen los estudios donde se emplean sistemas de categorías (entre fines de la década del '50 y '70); una tercer fase (desde la década del '70 hasta la finales de la década del '80) donde se desarrollan estudios exploratorios de las conductas de los docentes que se relacionan con el rendimiento general de los alumnos en los test estandarizados; y una última fase paralela a la anterior que se extiende hasta la actualidad, que se la puede definir como una fase de expansión, de enfoques alternativos, de avances teóricos y metodológicos y de convergencia entre distintas corrientes de investigación (tales como las investigaciones que se ubican dentro del enfoque lingüístico) en cuanto al uso de técnicas observacionales para estudiar los procesos educativos. Como resultado de estas cuatro fases se han producido numerosos métodos para observar los procesos que se desarrollan en contextos educativos. Sin embargo, según Everston, hay muy pocos análisis sistemáticos sobre la índole de la observación como método y también como proceso de indagación.

1.1 La respuesta a la pregunta “¿Qué es observación?” depende del propósito que mueve a la persona que la formula (Everston, 306: 1986)

Everston (1989), parte de ver a la observación como un hecho cotidiano pero a la hora de utilizarla como metodología, plantea que cada persona elegirá el proceso observacional que se adecue al propósito que persigue. Argumenta que en la vida cotidiana se efectúan observaciones

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

sistemáticas, no para responder a preguntas específicas, sino para establecer, mantener, controlar, suspender acontecimientos cotidianos y participar en ellos; pero cuando la observación se utiliza para responder a una pregunta formulada debe ser deliberada y sistemática. La disparidad de propósitos determina diferencias en materia de estrategias para la observación, niveles de sistematización y niveles de formalización, que dará lugar a diferencias en cuanto a diseño y ejecución. Es decir, el propósito de la observación influye en lo que se observa, cómo se lo observa, quién es el observado, cuándo tiene lugar la observación, dónde tiene lugar, cómo se registran las observaciones, qué observaciones se registran, cómo se analizan los datos y qué uso se les da a los datos.

Para Travers (1971) mediante la observación se puede registrar el modo en que los individuos se comportan en una determinada situación, interviniendo o no un observador humano. Las observaciones pueden hacerse respecto de las situaciones a que están expuestos los individuos, o respecto de las respuestas que éstos dan a esas situaciones.

Según De Ketele (1984) observar es un proceso que requiere atención voluntaria e inteligencia, orientado por un objetivo terminal u organizador, y dirigido hacia un objeto con el fin de obtener información. Para el autor, existen diferentes modos de llevar a cabo la observación, entre ellas: puede efectuarse de modo más o menos sistemático, puede producirse en situación natural o de laboratorio, puede ser longitudinal o transversal, introspectiva o alospectiva, narrativa o atributiva, y el observador puede ser pasivo o participante.

Para Pardinás (1969) observación es la acción de mirar detenidamente. Plantea que la observación puede ser estudiada desde el investigador que observa, que mira detenidamente y desde lo observado, lo mirado detenidamente, teniendo de esta manera un doble sentido: la acción y experiencia del investigador, y también el conjunto de fenómenos observados, el conjunto de datos y el conjunto de fenómenos.

Se puede decir, entonces, tomando los aportes de Everston (1989) que las observaciones utilizadas para los procesos de investigación y de toma de decisiones explícitas en medios educativos son más formales y exteriorizadas que la observación que tiene lugar en la vida cotidiana. En esta formalidad, el investigador es el primer instrumento de observación y el objeto seleccionado a observar el marco de referencia. El propósito de la observación influirá sobre lo que será percibido, registrado, analizado y finalmente descrito por el observador.

2. Enmarcamiento (control) y las prácticas pedagógicas (transmisión y comunicación)

Bernstein (1996) considera a la práctica pedagógica como un contexto social fundamental a través del cual se realiza la reproducción y la producción cultural. Una de las dimensiones en que se centra el autor es en la forma de control que regula la comunicación legítima en las relaciones pedagógicas, utiliza para ello el concepto de “enmarcamiento”²:

“El enmarcamiento se refiere a los controles sobre la comunicación en las relaciones pedagógicas locales, interactivas: entre padres e hijos, profesor y alumno, trabajador social y cliente, etc. (...) el principio de enmarcamiento es el medio de adquisición del mensaje legítimo”.

(Bernstein, 1998: 44)

Cabe aclarar que el concepto de “enmarcamiento” esta muy relacionado con el concepto de “clasificación”³. La clasificación predica sobre el nivel estructural, mientras el concepto de enmarcamiento predica sobre el nivel interaccional. Este último, entonces, se refiere a la naturaleza del control que se ejerce sobre:

- La selección de la comunicación;
- Su secuenciación;
- Su ritmo;
- Los criterios, y
- El control de la base social que hace posible esta transmisión.

Cuando el enmarcamiento es fuerte, el transmisor (educador) tiene el control explícito de los puntos anteriores pero cuando el enmarcamiento es débil el adquirente (educando) dispone de mayor control aparente. Cabe aclarar que se puede dar la situación en que el enmarcamiento sea débil/fuerte en relación a un aspecto del discurso pedagógico y fuerte/débil en relación a otros. En la escuela, entonces, el enmarcamiento se refiere al control sobre las prácticas comunicativas (selección, secuencia, ritmo de la transmisión, etc.) producidas en la relación pedagógica.

² La práctica pedagógica se sitúa en el modelo del Bernstein en el nivel de transmisión. Este es el nivel en el que se puede aprehender el código pedagógico de las instituciones educativas. Para poder analizar el código, Bernstein señala una serie de elementos que se vinculan entre sí y que dan lugar a dicho código. (Graizer, 2011:2). Los elementos son la orientación de significados y los valores de clasificación y enmarcamiento.

³ Las relaciones entre categorías (agentes, discursos, agencias, prácticas, contextos) dadas por las relaciones de poder que establecen límites, y así aislamiento, son formalizadas para su descripción en el concepto de clasificación (Bernstein, 1973a, 1977, 1990a, 2000).

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

Bernstein (1996) distingue dos sistemas de reglas que rige el enmarcamiento: reglas de orden social (discurso regulador) y las reglas de orden discursivo (discurso de instrucción). Las reglas de orden social o discurso regulador se refieren a las formas que adoptan las relaciones jerárquicas en la relación pedagógica y a las previsiones en materia de conducta, carácter y las “buenas maneras”. Las reglas de orden discursivo o discurso de instrucción tienen que ver con la selección, secuenciación, ritmo y criterios del conocimiento.

Dado que el interés de este trabajo se centra en las metodologías de observación que permiten obtener información acerca de las formas de control que regulan la comunicación en las prácticas pedagógicas, se focaliza en las relaciones entre las reglas de orden social y en una primera aproximación, a dos de las reglas de orden discursivo: las reglas de ritmo y de evaluación.

Las reglas de ritmo son:

“Reglas que definen la tasa de adquisición esperada de las reglas de secuencia. Para Bernstein, ‘esencialmente, el ritmo consiste en el tiempo concedido para hacerse con las reglas de secuencia’ (1990:75). Un ritmo fuerte se corresponde generalmente con una transmisión regulada por reglas de secuencia explícitas. Un ritmo débil se corresponde con una transmisión regulada, generalmente por reglas de secuencia implícitas (...) cuando el ritmo es controlado por el transmisor, los valores de enmarcamiento son fuertes; cuando el adquiriente tiene algún control, el enmarcamiento es débil.” (Graizer, 2011: 4)

Según Ball y otros (1984), las tareas y actividades en el aula están subordinadas al "ritmo" establecido por el profesor. Las lecciones, y actividades en clase son frecuentemente interrumpidas por preguntas del docente del tipo a "quién no ha terminado?, cómo muchos de ustedes no tienen la pregunta X?, date prisa que el resto de nosotros estamos esperando!, entre otras ". A la vez, plantea que ideología individualista de la escuela sugiere al alumno que el futuro puede ser controlado: “depende de ti, si trabajas duro, revisa con sensatez, haz los deberes, planea tu tiempo con cuidado, etc.”.

Según Barak y Stevens (1990), investigadores de la función y práctica docente han descubierto que cuando los docentes “eficientes” enseñan asignaturas bien estructuradas:

- Inician cada lección con una breve revisión de lo aprendido anteriormente;

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

- Inician cada lección con una sucinta exposición de los objetivos;
- Presentan los materiales nuevos muy lentamente, dejando que el estudiante practique después de cada etapa;
- Dan instrucciones y explicaciones claras y detalladas;
- Proporcionan un elevado nivel de práctica activa a todos los estudiantes;
- Formulan muchas preguntas, verifican la comprensión de los alumnos y obtienen respuestas de todos los estudiantes;
- Guían a los estudiantes durante la práctica inicial;
- Corrigen y proporcionan realimentación sistemática;
- Dan instrucciones y asignan prácticas explícitas para el trabajo escrito, y cuando es necesario supervisan a los estudiantes durante la realización del trabajo.

Con respecto a los criterios de evaluación, se entiende que evaluar supone reunir información y construir un juicio de valor para tomar determinadas decisiones pedagógicas, pero *qué criterios establece el docente en su práctica a la hora de evaluar?, la evaluación se reduce sólo recoger información a través de distintas técnicas y procedimientos o se pone en juego también el papel de la intuición y el juicio personal en el proceso de calificación de los estudiantes?*

Según Camilloni (1998) el docente puede construir los juicios de valor de dos maneras: de acuerdo con sus apreciaciones y estados afectivos (sentimientos o actitudes), ya sean de aceptación o rechazo ante determinadas conductas o bien a través de una elaboración rigurosa de la información recogida sistemáticamente sobre la base de conocimientos que permiten fundamentar el juicio de valor. Sin embargo, para la autora, en el acto evaluativo participan de algún modo ambos tipos de componentes. Toda evaluación requiere de un referente, aquello en relación con lo cual se produce un juicio de valor, el marco permite valorar las informaciones disponibles acerca de los trabajos, presentaciones, etc. de los alumnos además de considerar las características del grupo y del propio alumnos, habitualmente la evaluación esta basada en criterios, definidos sobre la base de los objetivos de clase.

Ahora bien, una vez descriptas las reglas de ritmo y de evaluación: *cómo se pueden observar en la comunicación en el aula, las reglas que influyen en el ritmo y los criterios puestos en juego a la hora de evaluar?*

Para este trabajo se seleccionaron, hasta el momento, dos tipos de estudios de observación del proceso de enseñanza que permiten estudiar el “enmarcamiento”: los estudios etnográficos del

aula y el sistema de categorías de Flanders (1970). El primero, tiene sus raíces en la antropología y según Goetz y LeCompte (1988), la “observación participante” es la principal técnica etnográfica de recolección de datos. En cuanto al segundo tipo de estudios, busca determinar qué procesos de enseñanza son eficaces en relación con los resultados deseados, se trata de la tradición proceso-producto donde se evalúan o miden los resultados del aprendizaje incluyendo las frecuencias de ciertas categorías del habla en el aula, como por ejemplo elogios del docente. La selección de esta segunda técnica se justifica en que podría brindar pautas útiles al establecer modos de observar, mas allá de que en el proyecto de investigación (de orden sociológico) no se pretenda valorar la acción docente y se utilice un marco epistemológico claramente diferente al de Flanders.

2.1. Los estudios Etnográficos y el Sistema de Análisis de la Interacción de Flanders

Retomando lo planteado en la introducción del trabajo, se seleccionaron la técnica etnográfica y el Sistema de Análisis de la Interacción de Flanders, para estudiar el enmarcamiento y las reglas de ritmo y criterios de evaluación elaborados en base a la teoría de Basil Bernstein. Lo que se intenta en este apartado es presentar cada perspectiva y mostrar algunas ventajas/desventajas presentes en ambas técnicas de observación a la hora de emplearlas en el aula.

En primer lugar, la etnografía como modelo de investigación tiene sus raíces en la antropología y según Goetz y LeCompte (1988), la “observación participante” es la principal técnica etnográfica de recolección de datos, afirmación que también establece Woods (1987). El investigador pasa todo el tiempo posible con los individuos que estudia y vive del mismo modo que ellos, toma parte de su existencia cotidiana y refleja sus interacciones y actividades en interpretaciones en notas de campo que toma en el momento o inmediatamente después de producirse los fenómenos. Es fundamental la recolección de relatos, anécdotas y mitos, como por ejemplo las que surgen en las conversaciones y charlas cotidianas de las salas de profesores o de los grupos de alumnos. Pardinas (1969), agrega que la observación participante no consiste tan sólo en la materialidad de participar en los acontecimientos del grupo investigado, sino en que el investigador llegue de tal manera a ser una figura familiar en el medio que los individuos a observar no tengan que hacerse violencia para aparecer como son, y a su vez el investigador tenga una participación no sólo externa sino interna en los sentimientos y en las inquietudes del grupo observado. Según Everston (1989), a medida que el investigador se va familiarizando con el contexto y comienza a entender el funcionamiento del grupo en estudio, empieza a centrar su atención en ciertos aspectos específicos del proceso etnográfico. Selecciona determinados focos de

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

atención por el hecho de ser fenómenos o acontecimientos recurrentes, o algún interés específico (por ejemplo, fallas en la comunicación, grado de alfabetización, etc.). Si nos centramos en la investigación educativa, se puede decir que:

“El objeto de la etnografía educativa es aportar valiosos datos descriptivos de los contextos, actividades y creencias de los participantes en los escenarios educativos. Dichos datos corresponden a los procesos educativos tal como éstos ocurren naturalmente” (Goetz y LeCompte, 1988: 41).

La etnografía educativa ha sido empleada para la evaluación, la investigación descriptiva y la investigación teórica. Para Delamont y Hamilton (1984) las etnografías implican la presencia de un observador (o los observadores) durante períodos prolongados en un solo o un pequeño número de clases. Durante ese tiempo el observador no sólo observa, sino también entabla conversaciones con los participantes que el etnógrafo pasa a llamarlos informantes claves, en lugar de sujetos.

Ahora bien, si el aporte principal de la etnografía es la posibilidad de elaborar una descripción de la interacción entre educador-educando, según Delamont y Hamilton (1984) es Flanders (1970) el primero que utiliza la observación de clases para determinar la interacción de educadores y educandos en el aula centrándose persistentemente en la manera de hacer del análisis de la interacción una técnica valiosa para la formación inicial y continua de los profesores y para la investigación sobre la enseñanza. Este autor propone, a diferencia de la etnografía, la observación como “no participante”, es decir, el observador se limita a recoger datos sobre lo que ocurre en el aula que luego compara con otras clases del mismo profesor o de otros. El Sistema de Análisis de la Interacción de Flanders pertenece al grupo de esquemas de codificación predefinidos que se centran en el comportamiento verbal y se utiliza en muchos casos para medir /evaluar la empatía del maestro:

“This was the group of prespecified coding schemes focusing on verbal behaviour and using it to measure/ assess the empathy of the teacher and warmth of the atmosphere”(Delamont y Hamilton, 1984:6)

Se codifica el habla del aula en el momento, mediante categorías preestablecidas, sus informes contienen tablas de frecuencias, al tiempo que sólo incluyen muestras del lenguaje del aula como ejemplos de las categorías codificadas. Los investigadores de la tradición etnográfica, por el

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

contrario trabajan con transcripciones de registros audiovisuales de la vida en el aula, o con notas observacionales mas detalladas. En el sistema de recolección y categorización de eventos de clase de Flanders, se reúnen los datos referentes a interacciones en la clase utilizando observadores entrenados que clasifican la conducta verbal que ocurre durante el periodo de tres segundos. Clasificando el material en las siguientes categorías:

EL PROFESOR:

(Influencia indirecta)

1. Acepta las ideas y sentimientos del alumnado
2. Anima y aprueba lo que hace el alumno
3. Acepta o usa las ideas del alumno
4. Formula preguntas

(Influencia directa)

5. Explica
6. Da instrucciones
7. Critica o justifica su autoridad

EL ALUMNO:

8. Interviene brevemente a petición del profesor
9. Interviene a iniciativa propia, sin limitación de tiempo

OTROS:

10. Momentos de silencio o confusión

El estilo directo corresponde con el autocrático o dominante, es un estilo centrado en el docente que en este caso se caracteriza por el recurso a la autoridad, en cambio en el indirecto el profesor tiene una forma de llevar a cabo las clases abierta, establece empatía y tiene un contacto afectivo dentro de la clase. Flanders manifiesta la preferencia por un estilo indirecto de enseñanza fomentando una mayor independencia del comportamiento de los alumnos respecto a las directivas del profesor lo que supone un mayor aprendizaje. El profesor con un estilo indirecto favorecerá la independencia del alumno y permitirá la obtención de mejores resultados del aprendizaje (Postic, 1978: 75).

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

A partir del registro de las categorías se puede tabular la frecuencia con que ocurre cada uno de los eventos. Los datos permiten realizar un análisis de los procesos maestro-alumno que ocurren dentro de la clase.

Frente a la descripción de las dos técnicas pueden tomarse diversas críticas de diferentes autores. Para Delamont y Hamilton (1984) los sistemas pre-especificados de codificación como el de Flanders están dirigidos sólo hacia la conducta manifiesta y observable. No toman en cuenta las diferentes intenciones que pueden estar detrás de tal comportamiento, no hay interés descubrir la intención real del actor. Este interés, quizás, si aparece en los métodos etnográficos ya que se trata de obtener de los individuos sus definiciones de la realidad y los constructos que organizan su mundo. Estos últimos, al ser utilizados en microescenarios como el del aula, parecieran tener el interés de no sólo hacer un análisis de interacciones y registrar la conducta del docente y la de los alumnos sino también de tratar de comprender el significado, propósito e intención que los actores imprimen a sus acciones. Intención que, para Delamont y Hamilton (1984), en los sistemas categoriales no está presente.

Para McKernan (1999) el enfoque de Flanders proporciona resultados fiables y los datos se pueden utilizar en el análisis cuantitativo por ejemplo en el cálculo de proporciones de respuestas del profesor, participación de los alumnos, etc. Sin embargo, en dicho estudio no se tienen en cuenta el entorno cultural, y el observador debe limitar sus observaciones a las categorías especificadas previamente y grandes redes de comportamiento no entran en las categorías predefinidas. Además, no se presta atención al curriculum oculto (dimensión que si estaría visible con el estudio etnográfico). Por último, parece basarse más que nada en un sistema de organización de clases formales en que el profesor es un líder didáctico, no pareciendo apropiado para aulas de estructura mas abierta.

Otra diferencia entre las dos técnicas es que el sistema de Flanders pareciera reducirse a un recuento de frecuencias en cada categoría de análisis seleccionadas, ordenándolas dentro de intervalos de tiempo, facilitando de esta manera más un análisis cuantitativo que cualitativo de las interacciones dentro del aula. Este sistema categorial resulta apropiado más para el análisis conductual que para el de la cognición o significados en el aula porque se ocupa de los procesos que ejecuta el sujeto. Además, al centrarse en observar siete categorías en el docente y sólo dos en el alumno, pareciera ser más útil para evaluar docentes, y no para observar cómo evalúan a los alumnos los educadores. La principal limitación que presenta frente a la etnografía, entonces, es la falta de análisis de las intenciones y propósitos de las conductas de los sujetos. Por ello, no parece

útil utilizarla para observar cómo los docentes evalúan a los alumnos de modo verbal (mediante elogios, correcciones, rechazos, etc.) ni para descifrar las intenciones que hay por detrás, pero sí para cuantificar las interacciones verbales, u observar el ritmo de las clases en el aula. La etnografía permitiría registrar esta información “desatendida” por el sistema de Flanders pero, como desventaja, presenta el riesgo de desviarse de las dimensiones que se quieren observar ya que en el aula ocurren simultáneamente numerosos acontecimientos, acciones e interacciones. Además de requerir una cantidad sumamente grande de tiempo.

Travers (1971) plantea que la observación en clase requiere el uso de planillas de observación que no deben incluir más ítems que los que el observador pueda recordar y localizar fácilmente, en este sentido pareciera ser indicado el sistema de categorías de Flanders ya que sólo se registran las conductas, acontecimientos o procesos que figuran dentro del sistema categorial.

La comparación entre la técnica de observación participante (método etnográfico) y la observación no participante (Flanders) hasta el momento parece concluir en que a la hora de observar la dimensión del “ritmo” dentro del aula o los criterios de evaluación habría que seleccionar aquellas categorías que permitan registrar lo relacionado al interés de la investigación. Lo interesante de la etnografía, a la hora de llevar a cabo observaciones educativas, es la posibilidad de interactuar y entrevistar a “informantes claves” que permitirían entender la “intenciones” que se manifiestan constantemente en el habla del aula, que no sería viable con el sistema categorial que se focaliza en lo que el profesor hace, no en lo que el profesor o el alumno piensa acerca de ello o lo que debería ocurrir.

Bibliografía

Barak, R. y Stevens, R. (1990) “Funciones docentes” En: Wittrock, M. C. “La Investigación de la Enseñanza, III” Profesores y alumnos. Ed. Paidós.

Bernstein (1993) “La estructura del discurso pedagógico”. Ed. Morata

Bernstein (1996) “Pedagogía, Control simbólico e Identidad”. Ed. Morata

Camilloni, A (1998) “Sistemas de calificación y regimenes de promoción”. En: Camillioni y otras, “La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo”. Ed. Paidós, Buenos Aires.

De Ketele (1984) “Observar para educar: observación y evaluación en la práctica educativa”. Aprendizaje-Visor, Madrid.

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

Delamont y Hamilton (1984) “Revisiting classroom research: a continuing cautionary tale”. En: Sara Delamonto “Readings on Interaction in the classroom”.

Everston, Carolyne M. (1989) “La Observación como Indagación y Método”. En: Wittrock, M. C. “La Investigación de la Enseñanza, II” Métodos cualitativos y de observación. Ed. Paidós.

Goetz y LeCompte (1988) “Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa”. Ed. Morata.

Graizer (2011) “El uso de la teoría de Basil Bernstein como metodología de investigación en Didáctica y Organización Escolar”.

Hammersely, M. (1990) “Classroom Ethnography Empirical and Methodological Essays”.

Pardinas, F. (1969) “Metodología y técnicas de investigación en ciencias sociales”. Ed. Siglo Veintiuno.

Postic, M. (1978): *Observación y formación de los profesores*. Madrid: Morata.

Sautu, R. y otros (2005) “Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de objetivos y elección de metodología”. Ed. Clacso Libros.

Travers, Robert M. W. (1971) “Introducción a la Investigación Educativa”. Ed. Paidós.

Woods (1987) “La escuela por dentro: la etnografía en la investigación educativa”.

**EL ESTUDIO DE HISTORIAS DE VIDA DE SUJETOS CON PARTICIPACIÓN EN
MOVIMIENTOS COMUNITARIOS INSTITUYENTES EN UNA LOCALIDAD
RURAL DEL LITORAL ARGENTINO. CUESTIONES METODOLÓGICAS**

Fernando Pablo Morillo¹
IICE-UBA
fpmorillo@yahoo.com.ar

I. La investigación en la que se enmarca el presente trabajo

La investigación que da origen a esta ponencia forma parte de la línea “Dinámicas institucionales en condiciones críticas”, iniciada en 1984 por la Prof. Lidia Fernández dentro del Programa Instituciones Educativas del Instituto de Investigación de Ciencias de la Educación (IICE – FFyL – UBA).

Se trata de una investigación realizada en una localidad isleña aislada del noreste argentino, que sufre situaciones de alta criticidad por la operación combinada de pobreza estructural y recurrentes catástrofes por inundación.

La misma se inició en el año 2004 y fue desarrollada en cuatro ciclos o estudios relativamente autónomos, cada uno de ellos con contratación, relevamiento de información e instancias de comunicación de resultados, con fines de validación y nueva indagación.

El primer ciclo, abocado al análisis de la dramática social (2004-2006).

El segundo, destinado a un estudio institucional de sus cinco organizaciones escolares y dos de la cultura (2007-2009), con el propósito de comprender la relación entre estas organizaciones y su medio social y determinar su capacidad para acompañar movimientos instituyentes en pos de una mejora de la calidad de vida de la población.

El tercero- en el cual hará foco esta ponencia- estuvo dedicado a identificar y comprender las formas de reacción de los pobladores ante situaciones críticas y las condiciones asociadas a la posibilidad de organización colectiva (2010-2012), a través de un análisis en profundidad de historias de sujetos y trayectorias de grupos, que gozan de una alta consideración en la comunidad por haber sido parte de dichos movimientos.

¹ **Título del proyecto en el cual se enmarca y su director/a:** Educación y movimientos instituyentes en condiciones socioinstitucionales críticas. Estudio de trayectorias individuales y grupales en una pequeña comunidad isleña aislada (Proy. UBACyT F114). **Directora del proyecto:** Lidia M. Fernández.

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

El cuarto ciclo, recientemente iniciado, está abocado en una primera etapa a sistematizar los resultados de los tres ciclos anteriores, sometiéndolos a validación a través de un análisis comparativo con otros estudios de la línea de investigación.

El tercer estudio

El tercer ciclo tuvo como propósito la profundización de los hallazgos de las dos primeras fases, a través del estudio de historias de vida a vecinos y la reconstrucción de trayectorias de grupos intervinientes en respuestas colectivas frente a situaciones críticas.

Se planteó como un estudio exploratorio de caso, de carácter cualitativo, mediante un abordaje de análisis e intervención institucional.

II. Breve noticia sobre los casos elegidos

Con el propósito enunciado, se seleccionaron para su estudio en profundidad 8 historias de vida y 2 tipos de agrupación, reiteradamente citados en el material relevado en los dos ciclos anteriores como significativos en la referencia social y los movimientos instituyentes.

En el caso de las **historias de vida**, se trabajó con una muestra diversa, en edad y género, optándose por 4 pobladores con protagonismo en las organizaciones escolares y de la cultura, estudiadas en el segundo ciclo de la investigación, y otros 4 vecinos con posiciones reconocidas en las relaciones sociales de base.

El caso de Ulises: Ulises, de 67 años, vive en IEC desde hace 19 años, siendo actualmente jubilado y propietario de un pequeño local gastronómico, el cual administra y atiende con la ayuda de su familia.

Fue elegido para colaborar con la investigación por ser considerado por diversos pobladores como un referente del lugar y por ser un transmisor de la música folklórica –sus tradiciones y valores- a los niños y adolescentes de la localidad. Sus clases abiertas y gratuitas de danzas folklóricas y sus sucesivos cuerpos de baile cuentan con un importante reconocimiento entre los lugareños.

Para la **reconstrucción de las trayectorias de grupos y de su estilo de funcionamiento** se seleccionaron cuatro casos, correspondientes a dos tipos diferentes de agrupación. Un primer tipo, de carácter autogestivo, creado como asociación en el 2003 por vecinos del lugar, con los propósitos de recuperar las raíces culturales locales y promocionar cambios a nivel de la organización

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

comunitaria y constituida al momento de la indagación por seis integrantes varones de entre 30 y 45 años de edad.

Los tres casos restantes, correspondientes a un segundo tipo de agrupación, surgen en el marco de un proyecto de animación comunitaria impulsado por un grupo de universitarios –mayormente graduados y docentes- de la Universidad del Nordeste, integrantes de un movimiento de voluntariado social. Se trata de 3 grupos de mujeres que, enmarcados dentro de la propuesta internacional de Bancos Comunitarios Grameen, funcionan en base a microcréditos para desarrollar un proyecto propio, personal y/o familiar. Constituyen para nosotros un segundo tipo de agrupación, dado que tanto el movimiento que les da origen como la intención instituyente provienen de agentes externos.

El equipo de investigación, anoticiado del carácter heterogestado de estos últimos grupos, debió modificar in situ los instrumentos de indagación, diseñados originalmente para estudiar experiencias surgidas del seno mismo de la comunidad.

III. El encuadre de trabajo y el dispositivo de indagación y análisis

Hemos trabajado dentro de un encuadre de tipo operativo. Desde este marco referencial, un modo de intervención privilegiado por el investigador/entrevistador consiste en la introducción de interpretaciones elaboradas a partir de la indagación previa, que son presentadas a modo de hipótesis a ser pensadas por el entrevistado, alimentando de este modo el circuito indagación - intervención (devolución) - indagación (Bleger, J.; 2004)².

En otras palabras, la devolución forma parte del diseño mismo de indagación. Diseño que en nuestro caso ha incluido la entrega de la desgrabación de cada entrevista, la introducción de los resultados del análisis mediante la presentación y revisión junto al entrevistado de distintos instrumentos de objetivación y del informe sobre la historia de vida elaborados por el investigador. De esta manera, la entrevista se propone como un espacio analítico, en el cual investigador y sujeto de investigación se comprometen en un trabajo de elaboración entre dos, produciendo conocimiento a medida que va consolidándose el vínculo entre ambos (Fernández, L. M.; 2010). En este proceso, el dispositivo de indagación y análisis busca provocar el trabajo de la memoria y operar sobre el recuerdo, promoviendo entre sus resultados la adopción progresiva por parte del entrevistado/s de

² Bleger, J. (2004): *Psicohigiene y psicología institucional*. Buenos Aires. Paidós.

una posición de investigador, en tanto éste contribuye a la propuesta interpretativa a partir de reflexiones propias que entran en diálogo con las hipótesis introducidas por el entrevistador.

IV. Las historias de vida: La labor desarrollada con Ulises

a. La secuencia de trabajo

Utilizando el diseño metodológico de base, centrado en una secuencia de indagación operativa, el trabajo con Ulises se desarrolló en tres momentos.

El primero, en febrero de 2009, implicó la contratación y una primera entrevista abierta, donde se procuró que el entrevistado narrase su vida según lo entendía de interés, solicitándole al cierre fotografías que quisiese compartir.

El segundo, en agosto de 2010, abocado a una nueva entrevista, en este caso, organizada en tres tiempos. En el primero, el entrevistado- animado por el investigador- evocaba recuerdos espontáneamente suscitados a raíz de la lectura de la transcripción de la primera entrevista. En el segundo, el entrevistador mostraba y daba cuenta de los distintos instrumentos analíticos diseñados (diagrama de parentescos, línea de vida, mapa de movimientos territoriales), trabajándolos conjuntamente a fin de completarlos. En el tercero, se realizó una indagación directa en torno a situaciones críticas oportunamente seleccionadas. A su término, se realizó un registro fotográfico de una de sus clases habituales de folklore.

El tercer momento, incluyó dos nuevos encuentros, en diciembre de 2011, destinados a la lectura conjunta del informe sobre la historia de vida, elaborado en base a la información provista en los dos primeros momentos, realizándose en situación de entrevista los últimos ajustes a los datos provistos por los instrumentos de objetivación. Recién en esta ocasión, con una relación de confianza más establecida, Ulises accedió a enseñarnos fotografías de su vida. Al finalizar nuestro último encuentro realizamos un relevamiento fotográfico del local gastronómico y sus zonas aledañas.

Para el cierre de la relación con cada entrevistado, se ha previsto la entrega de un libro individual de vida, a modo de agradecimiento personal e institucional por su contribución a la investigación.

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN
EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

b. Los instrumentos analíticos utilizados

Los distintos instrumentos de análisis que hemos empleado, con ajustes, son básicamente un aporte del trabajo realizado por Paola Valdemarín (UNPA, Sede San Julián), en su Tesis doctoral “*Educadores migrantes internos en localidades geográficamente aisladas, socialmente periféricas, culturalmente atravesadas por movimientos migratorios. El caso de Puerto San Julián. Provincia de Santa Cruz, Argentina*” - (Dir. Lidia M. Fernández).

Dichos instrumentos se proponen como mediaciones en el proceso de mutua producción de conocimiento, siendo útiles para objetivar y organizar el material, en la medida en que posibilitan, en términos de Lapassade, “...*catalizar las significaciones y permitir cercar y luego analizar lo que justo hasta entonces estaba disperso y disimulado...*” (Lapassade, G.; 1979)³. Ellos son:

- Un *diagrama de parentescos*, en forma de árbol, el cual expresa gráfica y sucintamente la reconstrucción de la genealogía familiar.

Para transmitir la idea del transcurrir del tiempo, se lo ha diseñado en cinco niveles. De arriba abajo figuran: 1º) Abuelos; 2º) Padres – Tíos; 3º) Hermanos – Parejas; 4º) Hijos – Hijastros; 5º) Nietos – nietastros.

Los nombres incluidos son ficticios, a fin de preservar la confidencialidad de los datos.

- Un *mapa de los movimientos en el territorio* del sujeto y su familia, incluidos allí tanto los desplazamientos migratorios como los cambios de residencia realizados dentro de una misma jurisdicción.
- Una *cronología simple* de los acontecimientos mencionados en el relato del entrevistado en los que identificamos momentos cruciales y tiempos estables y la *línea de vida* en el contexto de acontecimientos mencionados en tres temporalidades (historia de la isla, de la provincia y del país).

c. Las vicisitudes en el vínculo entre investigador y sujeto de investigación. El papel de la implicación y su análisis

La relación entre investigador y sujeto de investigación debió afrontar diversas vicisitudes. Dos dificultades se hicieron presentes al momento mismo de la contratación.

En primer lugar, un prejuicio construido en mi percepción de investigador, alimentado por ser mi entrevistado comerciante del lugar y por su apoyo, en calidad de tal, al proyecto turístico impulsado

3

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

por las esferas de gobierno -visto con desconfianza por un gran sector de la población- y al desalojo de un complejo habitacional para su uso turístico actualmente ocupado por vecinos sin vivienda mayoritariamente afectados por inundaciones.

Más allá de presentarse como un “educador popular”, como objeto de mi representación, Ulises se me aparecía ocupando una posición privilegiada frente a otros pobladores-casos que se encontrarían a priori en una situación más desventajosa, provocando en mí un fuerte sentimiento inicial de rechazo.

Diversos autores como Ardoino, Barbier o Devereux alertan sobre las posibles perturbaciones de la acción contratransferencial (Ardoino, J. 1997; Barbier, R. 1977). Este último, por ejemplo, sostiene que “... *la ciencia está inextricablemente enredada en las mallas de la ideología y de la pauta cultural*” (Devereux, G.; 1977; p. 175).

Fue preciso un trabajo con la propia implicación para clarificar y precisar gradualmente aquel sentimiento y las posibles razones asociadas a él, tarea que resultaba ineludible para alcanzar una conexión empática y un análisis con menor sesgo ideológico del material de entrevista.

En segundo lugar, sin tener Ulises una noción suficientemente precisa de lo que buscábamos ni un conocimiento cabal del investigador, la primera jornada arrancaba sin la fluidez esperada. Pese a nuestro manifiesto interés por conocer su propia historia de vida, Ulises expresará reiteradamente su sorpresa ante nuestra curiosidad, proponiéndonos, en cambio, contactarnos con vecinos más conocedores de la historia del lugar.

El carácter abierto de la consigna de apertura, la posición y el tipo de intervenciones del investigador a lo largo de la entrevista (dejando que el sujeto hable por sí mismo, haciendo preguntas sólo si es indispensable, estimulando la ampliación de información y cuidando el clima de la relación desde una escucha empática), habrían sido aspectos del encuadre que aportaron a un gradual logro del clima de confianza, necesario para la conformación del espacio analítico (Fernández, L. M.; 1998).

Transcurrida la primera entrevista, nuevos factores de inestabilidad -en este caso externos-se hicieron presentes en el desarrollo de la investigación. Una importante inundación azotó a la región manteniendo a IEC aislada durante 10 meses y postergando nuestro regreso a la isla. El temor de que aquel imprevisto pudiera perturbar el vínculo con nuestro entrevistado se vio disipado al ver cómo Ulises nos recibía con la disponibilidad de siempre. El contacto telefónico previo y la entrega personal de la desgrabación de la primera entrevista un día antes de nuestro segundo encuentro

**III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN
EN EDUCACIÓN**

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

habrían contribuido significativamente al sostenimiento del vínculo y a su posterior afianzamiento. Este compromiso del investigador en la restitución de la información forma parte del encuadre de quienes trabajamos desde los enfoques institucionales, siendo una regla presente en las “buenas prácticas” de toda investigación social.

d. Las estrategias de devolución

Ya hemos expuesto de qué manera la devolución es parte constitutiva del diseño de indagación, habiendo aludido a los instrumentos de objetivación empleados y a su papel mediador en el trabajo con nuestro entrevistado.

A partir de todo el material recogido en los distintos encuentros con Ulises y su compaginación y análisis por el equipo de investigación, hemos llegado a dos producciones: el Libro de vida y el Informe sobre la historia de vida.

El *Libro de vida*, tiene como destinatario al propio entrevistado, siendo pensado para uso personal y privado del mismo.

Dedicaremos este apartado a describir el contenido y diagramación del *Informe sobre la historia de vida*.

i. **El Informe sobre la historia de vida de Ulises.**

El informe incluye los siguientes capítulos o apartados:

Prólogo.

Contiene una breve mención a los tres primeros estudios o ciclos de la investigación y al sentido de nuestro trabajo con historias de vida.

1. “X” (i).

Incluye algunos datos de presentación personal, los motivos por los que ha sido elegido para colaborar con el estudio y su disposición ante la investigación. Contiene además una noticia metodológica con la descripción del trabajo desarrollado con el entrevistado.

2. La familia.

Comprende la reconstrucción de la genealogía familiar a través del diagrama de parentescos, una descripción de la familia de origen (ancestros, tíos, hermanos, etc.) y la/s familia/s

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

propia/s (pareja, hijos, nietos) y una aproximación al estilo de relación presente en cada una de ellas, ilustrado con una selección de testimonios de nuestros entrevistados.

En el caso de Ulises, la partida de su madre en su primera infancia y la posterior huida del hogar y migración apenas iniciada su adolescencia ante el maltrato de una de sus madrastras, explicarían tanto su reticencia a hablar de su árbol genealógico como la ausencia de datos y de relato alguno acerca de sus abuelos, tíos o primos.

Separado de su primera esposa, con quien tuvo un hijo, Ulises vive junto a su segunda pareja y sus dos hijas fruto de esta relación.

Nuestro entrevistado presenta a su pareja como una “mujer aguerrida” y una “compañera de fierro”, resaltando el afecto que siente por su actual familia y el apoyo incondicional que recibe de ella.

El estilo de relación con su familia actual estaría basado en el respeto y la comprensión mutua, primando la buena convivencia, más allá de los roces propios de cualquier relación.

3. Movimientos en el territorio en la vida de “X”.

Contiene una referencia a cada uno de los desplazamientos del entrevistado/a (año, destino y, siempre que fue posible, motivo del traslado) y su graficación en el mapa de movimientos territoriales.

Ulises ha tenido una vida de *‘trashumante’*. Hemos advertido 15 movimientos o cambios de residencia, incluidas 3 migraciones (entre otros: 2 durante su infancia en Resistencia, 4 mientras reside en Ciudad de Buenos Aires, 2 en su segundo período en Resistencia y 3 desde que arriba a IEC).

Por este motivo, hemos visto conveniente la inclusión, en un anexo del informe, de un *cuadro con los sucesivos lugares de residencia*, que incluyó: localización en el territorio, tipo de vivienda (casa, departamento, pieza en inquilinato, pieza en hotel o pensión, etc.), relación contractual (propietario, inquilino, huésped, ocupante, etc.) y período de residencia.

4. El relato de vida: Tiempos y acontecimientos cruciales.

Incluye un *cuadro con las etapas y momentos cruciales* en la vida de los entrevistados (*Ver Anexo*). Siguiendo un orden cronológico, el cuadro presenta de manera sintética y analítica aspectos tales como: la edad; las localidades de residencia; los momentos o etapas que hemos identificado, enunciando los temas que- a nuestro entender -están presentes en cada uno de ellos organizando el relato, ilustrados con una selección de breves testimonios; y los

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

acontecimientos cruciales que marcarían el paso de una etapa a otra. El cuadro contiene además una mención a las distintas crisis psicosociales teorizadas por Erik Erikson, respetando el ordenamiento y las edades asignadas por el autor.

Luego del cuadro, se presenta una narración de dichos momentos, ilustrada con una selección de testimonios, que muestran con mayor amplitud el modo en que aquellos han sido relatados por el entrevistado.

En el caso de Ulises, dimos al relato el siguiente ordenamiento y contenido:

- 4.1. La ausencia de relato acerca de su primera infancia y de sus antepasados.
- 4.2. La partida de su madre y sus efectos: la insatisfacción en su hogar y la ausencia de una guía (1947 a 1955).
- 4.3. Los primeros tiempos en Buenos Aires (1956 a 1962).
- 4.4. El afianzamiento en su oficio (1963 a 1974).
- 4.5. La vuelta a la casa paterna y a la ciudad que lo vio nacer (1975 a 1991).
- 4.6. Echar raíces, el hallazgo de un lugar donde vivir y morir (1992 hasta la actualidad).

Dada la importancia del trabajo como organizador del relato de vida de Ulises, vimos conveniente la inclusión de un *cuadro con la sucesión de trabajos* desempeñados durante su vida, que incluyó: localización, rubro o área de actividad, organización o empresa contratante (nombre dado por el entrevistado), período de desempeño.

5. Caracterización del entrevistado/a desde la perspectiva del investigador.

Se trata de una presentación de los avances interpretativos realizados por los investigadores, la cual incluye:

5.1. La definición de una identidad

Se exhibe la manera en que se presenta el entrevistado/a, cómo se define y se describe a sí mismo, cómo organiza su relato, deteniéndose - dado nuestro objeto de indagación - en los modos de participación que dice tener desde su llegada a IEC. Ulises se presenta como un hombre ‘común’, un ‘buscavidas’, un ‘viejo loco’ con espíritu independiente y rebelde, ‘testarudo’ y con firmes convicciones, siempre dispuesto a cumplir con aquello que se propone y ‘ávido’ de emprender nuevas cosas. En sus relatos aparece como un gran conocedor de los secretos del oficio, sabiendo convertir su experiencia en su principal capital. Reconoce ser un

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

ciudadano informado y un contribuyente con derecho a exigir, sabiéndose un ‘referente’ comunitario (condición que diferencia de ‘representante’). En su rol de formador de danzas folklóricas, se asume como un ‘educador popular’, con un estilo de enseñanza exigente, donde jugaría un rol semejante al de un ‘mariscal de campo’, el cual debe imponer sus condiciones a fin de ‘sacar buenos’ a sus bailarines.

Respecto a las formas de participación que Ulises habría tenido desde su llegada a la localidad de IEC, las principales son: su labor como conductor de un programa informativo y de interés general en la radio local, su participación como vecino y comerciante en espacios de discusión y decisión respecto a la política municipal en torno al turismo y a otros temas de la agenda comunal y, la más destacada, su actividad como formador de danzas folklóricas.

5.2. Los momentos cruciales

Contiene una enunciación de los momentos cruciales en la vida del entrevistado/a, ahondando en las cuestiones de mayor dificultad que debió afrontar, el modo en que reaccionó ante ellas y las principales apoyaturas con las que contó. Se cierra este apartado con aquellas cuestiones que el entrevistado destaca con mayor intensidad. Los acontecimientos más significativos en la vida de Ulises han sido expuestos en el *Cuadro de momentos y etapas cruciales* (Ver Anexo).

Las figuras que han servido de apoyatura han sido su padre como figura identificatoria, sus primeros patrones (asumen el rol de familia sustituta en un momento clave de su vida) y su actual familia. Sin embargo, las principales apoyaturas de Ulises habrían sido de carácter interno: la memoria de sí -de lo que ha llegado a ser- y la confianza en sí mismo, van configurando a largo de su historia un núcleo duro de su identidad que le permite sostenerse en los momentos de mayor adversidad. Su aprendizaje del oficio y su desarrollo laboral, por su parte, irán brindando aún mayor confianza en su propio potencial.

5.3. El sentido de la vida para “X”

Se analiza aquí cómo el entrevistado/a da sentido a su vida, los valores que sostiene y sus deseos para el futuro.

**III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN
EN EDUCACIÓN**

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

En el caso de Ulises, el norte que ha orientado su vida ha sido la lucha por la subsistencia. Su historia se asemeja a la de un sobreviviente, que tras haber peleado tozudamente por su subsistencia, mira hacia atrás y se siente feliz de haber salido airoso de sus momentos más oscuros.

Su relato habla de lo mucho que ha vivido y de lo que pudo lograr a partir de lo que ha hecho con ello. Éste parece ser el código desde el cual Ulises le asigna sentido al relato.

6. Un avance sobre algunos interrogantes de la investigación.

Se exhiben algunos de los avances realizados por los investigadores en torno a las preguntas que orientaron la investigación. Incluye:

6.1. La reacción a las situaciones críticas

Detalla las situaciones críticas vividas por la población de IEC aludidas por el entrevistado/a, describiendo luego las distintas formas de reacción ante ellas.

En el caso de Ulises, las dos situaciones mencionadas son: las inundaciones y la situación de la isla respecto al turismo.

Respecto de las crecientes, Ulises remarca su carácter cíclico, detallándonos su impacto desorganizador en la vida cotidiana. Si bien alude a su inevitabilidad, en tanto condición propia de toda localidad ribereña, atribuye la magnitud de su impacto a la falta de decisión política.

En cuanto a la situación del turismo en la isla, siendo una problemática que divide aguas en la población y cuyo tratamiento suele resultar conflictivo, nuestro entrevistado muestra una posición claramente favorable a la apertura y a la promoción de dicha actividad en la isla, percibiéndola como un motor dinamizador de la economía familiar y local.

Ante ambas situaciones, Ulises sostiene un rol activo. Se informa, conversa sobre el tema con otros vecinos, expresa su opinión y busca modos de incidir en quienes tienen poder de decisión sobre estos temas.

6.2. El lugar de la escuela y otras experiencias educativas en la vida de “X”.

Se expone aquí el papel que habría jugado la educación en la vida de estos sujetos, cuyas iniciativas y modo de vida han sido valorados por los pobladores.

**III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN
EN EDUCACIÓN**

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

En el relato de Ulises la escuela ocupa un lugar marginal, no pudiendo el entrevistado dar cuenta del significado de la escolarización en su vida. Pese a ello, es posible advertir el alto valor que éste otorga a la educación.

De todos modos, los aprendizajes que más destaca Ulises son los que ha adquirido en '*la escuela de la vida*', en especial los ligados al oficio de la gastronomía y sus secretos.

7. "X" (ii): La imagen de "X" en el investigador.

Este apartado cierra el informe sobre la historia de vida. Contiene la imagen que el investigador/a se ha hecho del entrevistado/a.

En el caso de Ulises, decidimos compartir allí las razones por las que decidimos asignarle como nombre ficticio, aquél que designa al héroe legendario griego. Entre ellas: el tenor de su lucha, la magnitud del enemigo a vencer (la pobreza), la profundidad de sus cicatrices, su bravía e ingenio para afrontar la adversidad, su búsqueda de un hogar ya de regreso de su mayor contienda y las vicisitudes que para ello debió superar.

ENTREVISTA NARRATIVA: UMA METODOLOGIA POSSÍVEL PARA O TRABALHO COM A HISTÓRIA ORAL

Cristiano Guedes Pinheiro¹

Universidade Federal de Pelotas – UFPel

cgptapes@gmail.com

Introdução

Durante muito tempo, no Ocidente, as fontes orais foram tratadas com desconfiança, quando não marginalizadas, sobre sua fidedignidade para a reconstituição do passado. Desde o fim da Segunda Guerra Mundial, porém, vem ocorrendo uma mudança contínua no que se refere ao reconhecimento da história oral como fonte válida, tanto quanto as fontes documentais. Atualmente, a oralidade é tema corrente nas universidades, chegando a ter encontros próprios, em nível regional, nacional e internacional. Esse reconhecimento e valorização, no entanto, não foram e não estão sendo uma conquista fácil; muito as comunidades tiveram que resistir e enfrentar órgãos governamentais e os próprios Estados para serem reconhecidas.

Em âmbito internacional, a Convenção para a Salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial (2003) da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) contribuiu para o reconhecimento da cultura tradicional e popular, expressa nas práticas, nas representações, nas expressões, na oralidade, nos conhecimentos e nas técnicas que as comunidades e os grupos possuem.

No Brasil, tanto a implementação da convenção da UNESCO (da qual o Brasil é signatário); a previsão constitucional dos direitos culturais (BRASIL, 2011, Art. 215-216), quanto a implementação de políticas públicas referentes ao reconhecimento e à valorização do patrimônio cultural brasileiro (a instituição do Registro dos Bens Culturais Imateriais Brasileiros e o Plano Nacional de Cultura²) possibilitaram e prometem promover ainda mais a salvaguarda do patrimônio imaterial no país.

¹ Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação. **Título do projeto de investigação próprio:** Narrativas de Educação e Resistência: A Prática Popular *Griô*. **Título do projeto no qual se enquadra:** Narrativas Cotidianas: Identidade, Representação e Cultura – Diretora: Prof^a. Dr^a. Denise Marcos Bussoletti.

² O Plano Nacional de Cultura, aprovado em dezembro de 2010, teve suas metas definidas em dezembro de 2011. São ao todo 53 as metas a serem implementadas até 2020.

O Instituto de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), órgão vinculado ao Ministério da Cultura (MinC) é a instituição responsável, entre outras ações, pelo inventário, registro e pela elaboração de planos de salvaguarda do patrimônio imaterial no Brasil.

Esse conjunto de legislações e políticas governamentais, porém, a despeito de sua positividade, não tem sido suficientes para dar conta da diversidade de saberes e fazeres populares e tradicionais existentes no país. O Brasil possui uma riquíssima composição étnica e cultural que se estende das grandes cidades aos pequenos povoados no campo. Pode-se facilmente imaginar a infinidade de “conhecedores”, mestres, contadores de histórias, saberes e expressões populares e tradicionais que não estão sob a proteção dos instrumentos legais, nem amparados por políticas públicas de valorização, reconhecimento e de melhoria das condições de vida.

No entanto, esses sujeitos existem, estão nas cidades, nos bairros, nas comunidades... Ao seu modo, mantêm em sua memória saberes e fazeres ancestrais, passados de geração em geração, ensinados de pais para filhos, de avós para netos, de velhos para jovens. Antes dos instrumentos legais e das políticas públicas eles já existiam e, para além delas, mantêm, como bem definiu Hampâté Bâ: “a memória viva” (1982).

Pesquisa em Curso

Nesse contexto, se situa a comunicação agora apresentada, que é um recorte da pesquisa de mestrado intitulada *Narrativas de Educação e Resistência: A Prática Popular Griô*³, cuja origem se deu através dos trabalhos desenvolvidos junto ao NALS (Núcleo de Arte Linguagem e Subjetividade) ligado à Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Pelotas. Ao longo dos últimos cinco anos o NALS vem desenvolvendo um conjunto de ações que buscam a valorização e a visibilização de diversas formas e manifestações da cultura popular. Um desses projetos, em específico, é o “Fórum Internacional de Contadores de Histórias” (FICH), que está, agora em 2012, em sua terceira edição. Através das narrativas populares o Fórum tem buscado o diálogo com grupos periféricos e com aquilo que nominamos de “estéticas marginais”. Além do Fórum de Contadores de Histórias, o NALS articula e desenvolve também o projeto de pesquisa: “Narrativas Cotidianas: Memória, Identidade e Representação”.

³ Pesquisa em curso, com previsão de defesa para dezembro de 2012.

Dona Sirley

Foi por meio dessas ações que encontramos Dona Sirley, uma mestra *griô*⁴ do movimento negro da cidade de Pelotas, no Rio Grande do Sul, uma contadora de histórias de 76 anos, que conta e canta histórias de sua ancestralidade pelas antigas charqueadas da cidade e de suas próprias vivências pelo carnaval local, cenário de onde emergem a maior parte de suas histórias e memórias. Dona Sirley é uma costureira aposentada que mora na periferia da cidade; além de *griô*⁵, pode ser nomeada como uma ativista cultural, pois participa de diversos grupos de promoção e valorização do negro, do idoso e de trabalhos com crianças, além de ser uma reconhecida carnavalesca pelotense.

Para além disso, Dona Sirley é proprietária de uma disposição invejável, participa de diversas redes de contação de histórias e ações comunitárias; de oficinas de histórias *griôs* ao coral da terceira idade. Reconhecida pela comunidade em que vive e por uma rede de relacionamentos que vão do bairro à Academia, e da Academia ao bairro, Dona Sirley conta e também canta as histórias do seu cotidiano, desde menina. Para um bom ouvinte, suas histórias da Pelotas negra, de como eram os bailes de carnaval, revelam muito mais do que histórias pessoais, é possível apreender como era a vida em seu tempo, perceber como se estabeleciam as relações de gênero, raça e de classe. Como nos mostra este fragmento de sua fala obtido através do Museu da Pessoa:

Não, não, não é costura [quando perguntado se ela teria virado griô por ter sido costureira], é pela arte toda, pela história toda de vida. Porque eu não sei se tu tem visto nas entrevistas que o Griô é de tradição oral, que é aquela pessoa que conta várias coisas, né, de vários tempos. (AMARO, In: MUSEU DA PESSOA, Online).

⁴ De forma bastante genérica, e seguindo Hampâté Bâ (2010, p. 193) para a definição do que seja um griô em África, podemos compreendê-los como músicos; embaixadores e cortesãos; genealogistas, historiadores ou poetas. A prática *griô* tem forte tradição na África Ocidental, com destaque para as regiões do Mali, Senegal, Gâmbia e Guiné. *Griô* é a forma aportuguesada da terminologia francesa *griot*.

⁵ Dona Sirley recebeu o título de *griô*, em 2007, a partir da “Ação Griô Nacional”, que é uma das ações do “Programa Cultura Viva”, desenvolvido pelo Ministério da Cultura.

Uma das principais atividades desenvolvidas por Dona Sirley são as oficinas de contação de histórias. Entre uma história e outra, uma música e outra, os ouvintes são convidados a dançar; mais do que isso, são convidados a encenar algumas histórias. Obviamente, o ensaio ocorre no momento da apresentação sob a direção atenta de Dona Sirley. Ela não canta sozinha, sempre o público é convidado a cantar junto, e nessa interação entre a mestra contadora de histórias e seus ouvintes, as histórias são sentidas, são revividas.

Assim, através destas rápidas ilustrações, podemos perceber a ligação entre a contação de histórias por Dona Sirley e os elementos fundantes da oralidade africana; a ligação entre o *griô* histórico e o *griô* atual. A palavra, a ação e a mímica funcionam como uma só forma de expressão. As três são conjugadas e promovem um encantamento entre os ouvintes e a mestra *griô*. A contação de histórias, a gesticulação, a mímica, o caminhar em cena, o agir e interagir com os ouvintes – a ação. Tudo isso resgata, em certa medida, elementos essenciais da oralidade africana.

A Entrevista Narrativa (EN)

A Entrevista Narrativa, que suscitou o trabalho agora apresentado, foi a principal técnica de coleta de dados utilizada na pesquisa – além da observação participante e da análise documental. A EN, sistematizada por Schütze (1977; 1983; 1992), busca estimular o entrevistado a contar a história sobre algum acontecimento importante de sua vida, tomando o próprio contar e escutar histórias como método para conseguir seus objetivos, ou seja, a narração é provocada através de questões específicas, a partir do momento que o informante começa a contar sua história, sustentando ele próprio o fluxo da narração. Subentende-se deste modo, que a perspectiva do entrevistado será melhor revelada, oportunizando que ele utilize sua própria linguagem de forma espontânea.

O modelo seguido é o de Sandra Jovchelovitch e Martin Bauer, para quem a EN “[...] tem em vista uma situação que encoraje e estimule um entrevistado [...] a contar a história sobre algum acontecimento importante de sua vida e do contexto social.”, objetivando a reconstrução de “[...] acontecimentos sociais a partir da perspectiva dos informantes, tão diretamente quanto possível” (BAUER; GASKELL, 2002, p. 93).

Esse método de pesquisa qualitativa, considerada não estruturada, se contrapõe ao esquema pergunta-resposta da maioria das entrevistas – que acabam por impor a estrutura das entrevistas,

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN
EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

quando é o pesquisador que seleciona o tema, ordena as perguntas e faz as perguntas a partir de seu próprio vocabulário.

Os autores entendem, no entanto, que existe uma estrutura na narrativa, que eles chamam de “paradoxo da narração”, que são, por sua vez, “as exigências das regras tácitas que liberam o contar histórias”. Portanto, se faz necessário estabelecer a EN como técnica de entrevistas, a qual consiste em uma série de regras: “de como ativar o esquema da história”; “como provocar narrações dos informantes”; e como, uma vez começada a narrativa, “conservar a narração andando através da mobilização do esquema autogerador”. As regras de procedimentos para a EN, e que foram utilizadas na pesquisa, então, se sintetizam na tabela a seguir:

Fases	Regras
Preparação	<ul style="list-style-type: none">• Exploração do campo (leituras preliminares).• Formulação de questões exmanentes (questões que reflitam os interesses da pesquisa).
Iniciação	<ul style="list-style-type: none">• Formulação do tópico inicial para a narração.• Emprego de auxílios visuais (fotografias, por exemplo).
Narração central	<ul style="list-style-type: none">• Não interromper.• Somente encorajamento não verbal para continuar a narração.• Esperar para os sinais de finalização.
Fase de perguntas	<ul style="list-style-type: none">• Somente “Que aconteceu então?”• Não dar opiniões ou fazer perguntas sobre atitudes.• Não discutir sobre contradições.• Não fazer perguntas do tipo “por quê?”• Ir de perguntas exmanentes para imanentes (as questões imanentes são os temas, tópicos e relatos de acontecimentos que surgem durante a narração trazidos pelo informante).

Fala conclusiva	<ul style="list-style-type: none">• Parar de gravar.• São permitidas perguntas do tipo “por quê?”• Fazer anotações imediatamente depois da entrevista.
-----------------	--

Adaptado a partir de: BAUER; GASKELL, 2002, p. 97.

Considerações Finais

Assim como qualquer outra técnica de entrevista, a Entrevista Narrativa possui suas especificidades, vantagens e desvantagens. Assim como qualquer opção metodológica aplicada à pesquisa, deve o pesquisador, experimentar suas ferramentas metodológicas, cotejando-as com o trabalho empírico e o referencial teórico.

Se por um lado a entrevista semiestruturada ou estruturada tende, em certa medida, refletir os próprios anseios do pesquisador, de outro, a EN pressupõe uma preparação para sua execução, o que significa, por parte do pesquisador, uma ampla compreensão e reflexão do acontecimento principal, tanto para que as possíveis lacunas possam ser preenchidas pela EN, quanto para se conseguir uma autoconservação da narrativa pelo próprio narrador. Para isso, é importante conhecer ao máximo o(s) sujeito(s) da entrevista, seu ambiente, sua história, suas vivências. Isso pode implicar numa coleta de dados específica, numa leitura documental e numa familiarização com o sujeito a ser entrevistado.

Num momento posterior, ou seja, após a entrevista, significa também, que o pesquisador terá um volume de informações muito mais esparsas a serem compiladas e analisadas. Se numa entrevista semiestruturada ou estruturada é possível direcionar as questões para a verificação ou não do problema levantado pela pesquisa, na EN, quando os objetivos da entrevista são atingidos, isso significa uma quantidade de dados de informação muito mais disperso na própria narrativa, justamente pela forma mesma, dessa técnica de pesquisa, que busca estimular o entrevistado a contar sua história, sustentando ele próprio o fluxo da narração.

Isto posto, consideramos ter sido a Entrevista Narrativa uma opção metodológica válida para a pesquisa que originou a presente comunicação. Com a entrevista que aplicamos junto a Dona Sirley, foi possível verificar de antemão, um fluxo contínuo em sua fala, foi possível reconstituir partes importantes de sua história de vida, objeto de nosso trabalho. Isso não significa dizer que

outras técnicas de entrevista não seriam tão válidas quanto a que escolhemos, significa sim, que este foi o caminho percorrido, com suas vantagens e desvantagens, que ao final, possibilitará avançar no saber e no fazer de nossa prática acadêmica.

Referências

AMARO, Sirlei. Depoimento. In: MUSEU DA PESSOA. Entrevista com Sirlei da Silva Amaro. [online] Disponível em: <<http://www.museudapessoa.net/MuseuVirtual/hmdepoente/depoimentoDepoente.do?>

action=ver&idDepoenteHome=11109&key=6140&forward=HOME_DEPOIMENTO_VER_GERAL&tipo=&pager.offset=0>. Acesso em: 2 jan. 2012.

BAUER, Martin; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Texto consolidado até a Emenda Constitucional nº 68 de 21 de dezembro de 2011. Brasília, DF: Senado Federal, 2011.

HAMPÂTÉ BÂ, Amadou. A Tradição viva. In: **História geral da África, I**: metodologia e pré-história da África. Editado por Joseph Ki-Zerbo. São Paulo: Ática/UNESCO, 1982, p. 181-218.

_____. A Tradição viva. In: **História geral da África, I**: metodologia e pré-história da África. Editado por Joseph Ki-Zerbo. 2.ed. rev. Brasília: UNESCO, 2010, p. 167-212.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

SCHUTZE, Fritz. Die Technik des Narrativen Interviews in Interaktionsfeldstudien. (1977) apud BAUER, Martin; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. 90-113.

_____. Narrative Repraesentation kollektiver Schicksalsbetroffenheit. (1983) apud BAUER, Martin; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. 90-113.

_____. Pressure and Guilt: War Experiences of a Young German Soldier and their Biographical Implications. (1992) apud BAUER, Martin; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. 90-113.

**III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN
EN EDUCACIÓN**

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

UNESCO. **Convenção para a salvaguarda do patrimônio cultural imaterial.** Paris, 2003.

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

TERRITORIO DE CHICOS UNA PROPUESTA DE INVESTIGACIÓN Y ACCIÓN PARTICIPATIVA CON NIÑOS Y NIÑAS

Paula Shabel¹
UBA
paulashabel@gmail.com

Entendemos que el conocimiento es una herramienta para la transformación de la realidad (Gramsci, 1999) y su proceso de construcción es un espacio en disputa donde diversas corrientes teóricas y metodológicas se debaten el entendimiento del mundo. Dentro de este universo, la investigación social con niños es relativamente nueva, producto de un giro epistemológico en el campo que ha llevado a la visibilización de los niños y niñas como sujetos miembros de la sociedad, dado que éstos han comenzado a ser tomados como interlocutores válidos de los investigadores y con capacidad reflexiva para comunicar sus experiencias. La Convención por los Derechos del Niño y cierto proceso de redemocratización en la región han presentado un punto de bifurcación en el campo social donde la investigación que tiene por objeto a los propios sujetos sociales no puede llevarse a cabo sin incluir su propia voz.

Cuando el estudio incluye a los niños, la propuesta se complejiza aun más debido a las propias concepciones reificantes sobre niñez que han acompañado las teorías y prácticas en el ámbito académico, social y político. Por ello, las transformaciones históricas previamente mencionadas son las que nos permiten encontrar otras miradas y otras prácticas desde fines de la década de 1980 en las investigaciones en ciencias sociales que tienen a los niños como foco y como protagonistas de los estudios (Pires, 2007; Szulc y Cohn, 2012; Hecht, 2007).

Estos trabajos hablan de la “co-participación”, la “investigación con” y otras denominaciones similares que aquí sintetizamos en la propuesta de IAP. Entendemos esta opción como un enfoque investigativo y una metodología aplicada a estudios sobre realidades sociales tiene como objetivo la producción de conocimiento en la propia acción para la “transformación de las cosas en si en cosas para nosotros”

¹ Profesora de Ciencias Antropológicas e investigadora, UBA. paulashabel@gmail.com

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

(Fals Borda, 1990: 22). Es por esto que esta práctica concibe la investigación y la participación como momentos de un mismo proceso de producción del conocimiento, entendido como práctica social que, como tal, coloca a los investigadores e investigados como sujetos partícipes de la misma experiencia de construcción de conocimiento (Sirvent, 2008).

Objetivos e hipótesis:

Teniendo en consideración este escenario, el **objetivo** que nos proponemos en este trabajo es analizar el problema de la investigación con niños y niñas a partir de las siguientes dos preguntas:

- . ¿Para qué queremos investigar con los niños y niñas?
- . ¿Cómo podemos investigar con los niños y niñas?

En base a esto, planteamos como **hipótesis** que

- . La producción de conocimiento es al mismo tiempo una herramienta de transformación de la realidad y un proceso de empoderamiento en sí que disminuye la desigualdad entre el mundo adulto y el de los niños y niñas
- . La IAP propone una metodología de trabajo en el campo de las ciencias sociales consecuente con la intencionalidad del presente trabajo

Metodología:

Investigar es preguntarnos por aquello que nos incomoda de la realidad, es desentramarla para averiguar de qué está hecho lo que nos molesta y quizás, hasta poder cambiarlo. Investigamos porque sentimos al mundo y nos posicionamos frente a él de alguna manera: “*El error del intelectual consiste en creer que se pueda saber sin comprender y, especialmente, sin sentir ni ser apasionado (no sólo del saber en sí, sino del objeto del saber)*,” (Gramsci, 1999: 347). Las decisiones metodológicas que se describen a continuación no pretender generar un análisis imparcial del problema, sino un conocimiento crítico desde una decisión teórico-epistemológica.

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

El primer momento de la investigación tiene una metodología de investigación descriptiva crítica con búsqueda, recopilación, análisis y comparación de producciones sobre las diversas miradas de la niñez a lo largo de la historia. La búsqueda del conocimiento se caracteriza por ser multidimensional en sus formas, por proporcionar resultados cuya utilización y diseño corresponde a procesos de conocimiento desde una perspectiva basada en el análisis crítico del pasado (Lowy, 2002). Para abordarlo, tomamos las herramientas teórico-metodológicas que proponen la Historia Social, que ha descentrado a la disciplina histórica de los grandes acontecimientos, para concentrarse en en los procesos socioeconómicos, las historias culturales y las mentalidades colectivas, rescatando así las “otras voces” de la historia (Thompson, 1979).

Asimismo, retomamos las herramientas que ha aportado la antropología a la historia, reconocibles en la reconstrucción de las prácticas, tradiciones y representaciones de los sectores subalternos, en tanto son aquellas que suelen quedar subrepresentadas en los documentos históricos tradicionalmente abordados por la historiografía (Thompson 1979). El enfoque histórico-etnográfico (Batallán; García, 1992; Rockwell, 1991) nos permitió realizar el análisis etnográfico que retoma esta investigación, a la luz de la previa reconstrucción histórica.

“Un modo de hacer ciencia de lo social de generación conceptual, a través del cual buscamos responder a las preguntas planteadas al objeto poniendo el énfasis en un proceso inductivo de abstracción creciente, buscando la generación de nuevos esquemas conceptuales para la comprensión (...), y optando por la subjetividad en el proceso investigativo” (Wanschelbaum, 2011: 54).

Para abordar el estudio de caso, utilizamos la propia IAP, ya que la puesta en escena de los niños como sujetos de derecho requiere de una metodología que posibilite recuperar su voz, su punto de vista del mundo que los rodea y de la propia experiencia, o sea, pasar de una investigación sobre los niños a una investigación CON ellos (Hetch, 2007). En este sentido, creemos que la Investigación y Acción Participante es la metodología que habilita esta posibilidad ya que tiene como objetivo la producción de conocimiento en la propia acción. Recuperando la teoría y haciéndola jugar en la praxis, ésta se

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

resignifica no sólo a partir de la mirada de los investigadores, sino desde la experiencia de todos aquellos que participan del espacio y de ese todo como un sujeto colectivo. Desde este lugar, la investigación adquiere valor e incluso veracidad si los científicos se explicitan como sujetos políticos con una intencionalidad a la hora de investigar y toman también a aquellos que investigan como sujetos políticos con intencionalidades e intervenciones sobre su propia realidad. El diseño de la IAP logra una fusión de las operaciones de construcción teórica e investigación participativa, combinando técnicas cualitativas y cuantitativas y haciendo énfasis en el contexto de descubrimiento científico, dado que parte de su problematización para el armado de las preguntas que guían la propia investigación (Sirvent, 2007).

El compromiso de una posible investigación es hacer un *“esfuerzo por llegar a captar la perspectiva de los propios actores sociales”* (Colángelo, 2003) para recuperar la voz de los niños en el trabajo de campo, sus miradas del mundo y de sí mismos. En este marco, la etnografía permite acceder a múltiples situaciones de interacción de los niños y niñas entre sí, con los sujetos adultos y con el mundo social (Rockwell, 2009; Batallán y García, 1990), dado que permite registrar lo que se dice y lo que se hace, pero no se dice (Guber, 2008). El trabajo etnográfico es también una forma de superar las contradicciones entre teoría y construcción de datos sobre la realidad desde el momento en que las observaciones y conceptualizaciones suceden en el mismo momento (Rockwell, 1987) creando un registro que sirva como una herramienta que reformula la acción a medida que aporta información al estudio. Se enmarca en esta línea la observación participante, definida como *“técnica de obtención de información y metodología de producción y elaboración de datos”* (Guber, 2008: 184) que aporta también el concepto de reflexividad. El mismo, pone de relieve el hecho de que esta ciencia trabaja con sujetos otros y no con objetos y que, por lo tanto, es necesario pensar la relación entre el sujeto cognoscente y el sujeto investigado desde un enfoque relacional (Guber, 2008) donde se juegan tanto las categorías del investigador como las de los sujetos de conocimiento (Rockwell, 1987). Es por todo lo mencionado hasta aquí, que se caracteriza a la investigación como un proceso espiral (Sirvent, 2007) donde la obtención y el análisis de la información se retroalimentan en una ida y vuelta al campo para

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

“constatar en la realidad del medio lo que se quería conceptualizar” (Fals Borda, 1990: 24) y así acercar cada vez más la teoría a la realidad a su vez que a las necesidades y deseos de los sujetos.

Se enmarca en esta línea la observación participante, definida como “*técnica de obtención de información y metodología de producción y elaboración de datos*” (Guber, 2008: 184) que aporta también el concepto de reflexividad (Batallán; García, 1992). Además de la etnografía, existen otros medios a los que diversas investigaciones han apelado para la expresión de los niños y niñas: entrevistas (charlas coloquiales y semiestructuradas), uso de dibujos (como un fin en sí mismo, y también como un medio para trabajarlos en las entrevistas), juegos, el pedido a los niños y niñas de textos escritos específicos, y el uso de medios audiovisuales.

Marco Teórico:

El sistema capitalista tiene como característica fundante la subsunción del trabajo al capital, que genera y reproduce desigualdades de clase (Marx, 1971). Sin embargo, en el capitalismo de época, se ha puesto de manifiesto el hecho de que estas relaciones desiguales no son las únicas, sino que las desigualdades son múltiples (Borón, 2003), al igual que las pobrezas (Sirvent, 2008) y una de ellas es la relación entre niños/as y adultos (Carli, 2003). Esta opresión se basa en la negación de los niños como sujetos de derecho, pero también y sobre todo dentro del ámbito de la investigación, el silenciamiento de los chicos, su permanente invisibilización que esconde un desconocimiento sobre las capacidades de estos sujetos, un prejuicio de inferioridad similar al que se tuvo antes con las mujeres, los pueblos originarios, entre otros grupos minorizados (Scheper-Hughes, 1998).

Por otro lado, la investigación social ha contribuido históricamente a detectar estas desigualdades, a construir conocimiento sobre ellas para poder abordarlas y quizás hasta convertirla en algo diferente (Sousa Santos, 2006). Por esta razón es que a continuación presentamos dos modelos dicotómicos de abordar la niñez y su investigación a lo largo de la historia, advirtiendo que son solo características generales de dos períodos identificables en la región latinoamericana y que en la realidad se presentan ambas tendencias mezcladas y hasta confundidas. Al mismo tiempo, enfatizamos en un primer momento al derecho como ciencia hegemónica en el manejo de la niñez, mientras que en el segundo

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

momento el panorama se abre hacia una multiplicidad de ciencias sociales y esto se debe a un recorte intencional para remarcar el lugar de los niños y niñas

La niñez desigual:

La niñez es una categoría histórica, construida socialmente y por ello transformable y transformadora (Ariés, 1987; Carli, 2006). Es a fines de la era feudal y comienzos de la moderna cuando el “sentimiento de infancia” aparece en la sociedad. Antes de eso, asegura el historiador Phillip Ariés, los niños eran entendidos como hombres en miniatura, “enanos” (1987). Con el desarrollo de las sociedades industriales y el sistema capitalista, la sociedad comenzó a pensar en los niños como algo de lo que había que ocuparse desde un interés moral y también económico, siendo que los padres debían estar en las fábricas y los niños en algún lugar bien vigilados y disciplinados para ir luego a la fábrica. De hecho, Marx es el primero en marcar la institucionalización de este proceso escolarizante con la Ley fabril de 1864 (Marx, 1971).

Los niños entonces eran entendidos como OBJETOS de protección, seres incompletos e incapaces, “objetos de tutela y represión encubierta bajo eufemismos” (Beloff, 2002: 6). Esto los transformaba, al mismo tiempo, en OBJETOS de saber, algo que había que investigar, medir y documentar para luego poder actuar. No desde la diferencia (alteridad), sino desde la desigualdad el niño ha sido siempre considerado irracional e incapaz.

Fue entonces el Estado² quien comenzó a ocuparse del asunto de la niñez en la ampliación de sus funciones y la consolidación de su poder, sea en Europa o América Latina. Como afirma Zapiola, “*El proceso de definición y ampliación de las funciones estatales sobre una población urbana creciente y culturalmente heterogénea como la de Buenos Aires constituyó un marco óptimo para motivar la reflexión de las élites acerca de los sectores más jóvenes de la población y para instarlas al diseño y a la implementación de políticas sanitarias, educativas y asistenciales que garantizaran la conversión de los niños en hombres y mujeres aptos para contribuir al venturoso porvenir de la patria a través de sus*

² Tomamos la siguiente definición de Estado a lo largo de todo el trabajo: “Estado es todo el conjunto de actividades prácticas y teóricas con que la clase dirigente no sólo justifica y mantiene su dominio, sino que logra obtener el consenso activo de los gobernados”. Gramsci, A., Cuadernos de la cárcel, V, 1999, página 186

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

futuros desempeños como trabajadores y como madres” (2008: 3). De este lado del Atlántico, al sur del sur, es con la caída de Urquiza en el año 1861 que comienza recién a darse este proceso en el cual cabe la educación estandarizada, el ejército único, la definición de una moneda y otra serie de cuestiones que comienzan a darle al Estado una existencia real como monopolizador de las fuerzas coactivas dentro del territorio (Gallo; Conde, 1986).

Así es que el Estado moderno junto con los sectores hegemónicos de la sociedad civil va a llegar a formular sus propios principios sobre la niñez y van a implementar en la Argentina en el año 1919 la Ley de Patronato. La misma, responde también a la cantidad creciente de niños que habitaban las calles de Buenos Aires en aquella época y a la definición de “niñez normal” asignada por aquellas clases hegemónicas, dirigentes de la república oligárquica en la que no entraban muchas de las maneras de ser niño de las clases proletarias. Siguiendo a Zapiola, no podemos ignorar el hecho de que este tratamiento de la niñez se haya definido en un contexto de profunda conflictividad social basado en la fuerza de los sindicatos anarquistas y comunistas que se había desarrollado en la primera década del siglo XX. Ante las demostraciones de fuerza de una clase trabajadora organizada y la pérdida de poder de la elite en manos de los radicales, las fuerzas conservadoras que se mantenían en el Congreso definieron prevenir antes que lamentar una nueva generación de desobedientes y enemigos del orden social. El principal impulsor de esta propuesta fue el diputado Agote y con su nombre también se conoce la ley de patronato.

En correspondencia con estos supuestos sobre la niñez es que se construyó un aparato legal dirigido a estos sujetos conocido como “*“modelo tutelar”, “filantrópico”, “de la situación irregular” o “asistencialista”, y que tenía como punto de partida la consideración del menor como objeto de protección, circunstancia que legitimaba prácticas penocustodiales y represivas encubiertas*” (Beloff, 2002: 4). Si bien el objetivo de este texto no es hacer una descripción de los supuestos jurídicos que rigieron la vida de los niños durante el siglo XX, es importante hacer una breve descripción de los mismos, dado que de este modo quedará al descubierto la forma hegemónica en la que la sociedad pensaba a los niños.

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

La privacidad también es un fenómeno característico de la modernidad, por ello mientras el niño fuese criado por su familia, el Estado no tenía derecho a entrometer sus narices públicas en la vida privada. En este caso, el niño era objeto de las decisiones familiares (paternas). En cambio, el Estado hacía su intervención (desde el juzgado) cuando el niño no era “bien” criado o socializado por las autoridades naturales a quienes les correspondía hacerlo y por ello corría “peligro moral o material”, entendiendo la normalidad como una categoría también construida en una batalla de ideas, en la que sólo algunas se llegan a escuchar. Es aquí una mirada europeizante de normalidad a la que nos referimos, de niños blancos con apellidos españoles y bien alimentados, hijos de aquellos que tenían el poder de ponerle el nombre a las cosas (Foucault, 1989).

Era en estos casos que se desplegaban los trabajadores del Estado, a quienes Donzelot llama “trabajadores sociales” que con su *“saber criminológico examina(n), detecta(n) en el pasado de los delincuentes menores, en la organización de su familia, los signos que tienen en común, las invariantes de su situación, los pródromos de sus malas acciones. Gracias a eso puede establecerse el retrato tipo del futuro delincuente, ese niño en peligro de convertirse en peligroso”* (1990: 2).

Los niños entonces eran entendidos como OBJETOS de protección, seres incompletos e incapaces que requieren un abordaje especial, *“objetos de tutela y represión encubierta bajo eufemismos”* (Beloff, 2002: 6). Esto los transformaba, al mismo tiempo, en OBJETOS de saber, algo que había que investigar, medir y documentar para luego poder actuar y no solo sobre los niños, sino sobre la totalidad familiar que lo llevó a ser objeto en peligro y peligroso. Este es el escenario donde entran los “especialistas” de los que Donzelot habla anteriormente intentando prevenir la peligrosidad del niño: *“¿Cómo continuar pretendiendo que la prevención no tiene nada que ver con el ejercicio de un poder represivo cuando está judicialmente ordenada para penetrar en el santuario familiar, cuando puede movilizar si es preciso para hacerlo la fuerza policial?”* (Donzelot, 1990: 5). A pesar de la acción del Estado y sus múltiples rostros, acordamos con Zapiola cuando relativiza la acción de esta poderosa fuerza, por lo menos en un principio y en relación a la letra de la propia Ley Agote, que no limita demasiado la acción de los particulares y se sigue resguardando en una lógica de protección al niño antes que de estudio sobre el niño. Como afirma la propia autora, el Estado estaba menos interesado en

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

esta población infantil que en la “normal” y es por esto que deja a la sociedad civil que se involucre en este tema (incluso en contra de los principios básicos de la modernidad) y la aleja completamente en cuestiones de educación.

La niñez ciudadana:

Los cuestionamientos hacia el abordaje más arriba presentados no son nuevos, sino que desde su origen ha habido diversos aportes al estudio de la niñez que propusieron otras miradas, como los estudios antropológicos del particularismo histórico (Mead, 1993), los escritos de la Escuela de los Anales con el mencionado autor Ariés combinando la historia y el arte, etc. Asumimos que fue un proceso multicausal el que ha llevado a las ciencias sociales y al mundo occidental a dar un giro epistemológico en el tema para comenzar a preguntarse por la agencia de los niños y las niñas que habitan el paisaje social.

En este caso marcamos como hitos de transición la firma de la Convención de los Derechos del Niño³ como un tratado internacional en el año 1989 que coloca a los niños y niñas como sujetos de derecho y el proceso de recuperación de las democracias en América Latina como un contexto propicio para la propia investigación social y la aplicación de políticas públicas que estimulen la participación ciudadana: *“recién sobre el final del siglo XX los niños fueron reconocidos en su subjetividad jurídica y política, como últimos actores sociales invitados a sentarse a la mesa de la ciudadanía”* (Beloff, 2008: 70). Además, es en estas décadas que la niñez se volvió un campo de estudios legítimo, creciente y que va adquiriendo visibilidad en eventos científicos y públicos en el contexto latinoamericano, como por ejemplo en la antropología argentina y brasilera (Szulc, 2008; Colángelo, 2003; Cohn, 2000).

Sin embargo, la década de los 90’s también fue de crisis económica y aumento de la desigualdad, lo cual puso de relieve la necesidad de reconocer diversidades y diferencias, pero sobre todo, desigualdades. La crisis de representación política fue también una pregunta hacia la relación entre representado y representante en la investigación social y más aun de aquellos grupos subalternos,

³ Esta convención es un tratado de derechos humanos que obliga a los Estados firmantes a cumplir con lo que allí dice y son estos mismos firmantes quienes deben garantizar el cumplimiento, haciendo un control pautado sobre el asunto y aplicando sanciones cuando el pacto sea roto.

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

discriminados, silenciados y oprimidos por su condición étnica, de género, nacionalidad o, en este caso, generacional.

Entonces, sin caer en un culturalismo simplista (Fonseca, 1999) y reduccionista que plantee la “cultura de la niñez” ni en una exotización de la otredad de los niños (Szulc, 2008), comenzaron a aparecer propuestas teóricas y metodológicas que recuperan una tradición crítica de las ciencias sociales y la aplican a los estudios de niñez (Hecht, 2007; Harnecker, 2002; Beloff, 2008; Cohn, 2000). Cada vez son más los trabajos que entienden a los niños y niñas como sujetos insertos en relaciones de clase y de poder (Szulc, 2008) con capacidad de comprender esta realidad y reflexionar sobre ella para poder adaptarse o transformarla. Esta propuesta, entonces, viene de la mano del trabajo CON los niños y no hacia ellos, generando una línea metodológica que logre rescatar su voz y aprehender sus perspectivas, reconociéndolos como sujetos capaces de tomar decisiones y así también disputar poder (Szulc 2008; Hecht, 2007). Esto significa no solamente inscribir a una concepción de niñez que aleje a los niños de la subalternidad en la que se encuentran en relación a los adultos, sino la posibilidad de objetivar esa decisión, hacerla consciente y someterla a prueba constantemente. Este nuevo lugar que se construye con los niños, es lo que llamamos el proceso de politización de los niños, entendido como un “proceso de sujeción y subjetivación que construye prácticas y sujetos” (Grimberg, 2009).

La puesta en escena de estos nuevos sujetos políticos requiere de una metodología que posibilite recuperar la voz de los niños, su punto de vista del mundo que los rodea y de la propia experiencia, o sea, pasar de una investigación sobre los niños a una investigación con ellos como interlocutores (Hecht, 2007). Recuperando la teoría y haciéndola jugar en la praxis, ésta se resignifica no sólo a partir de la mirada de los investigadores, sino desde la experiencia de todos aquellos que participan del espacio y de ese todo como un sujeto colectivo. Desde este lugar, la investigación adquiere valor e incluso veracidad si los científicos se explicitan como sujetos políticos con una intencionalidad a la hora de investigar y toman también a aquellos que investigan como sujetos políticos con capacidad de decisión e intervenciones sobre su propia realidad.

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

Actualmente no se puede más hacer referencia a la niñez, sino a las diversas niñeces, a las multiplicidades de maneras de vivir una etapa determinada de la vida y, entre estas maneras, sigue existiendo la desigualdad, la subalternidad incrustada en un mundo de discursos correctos y democracias duraderas.

AulaVereda: Avances y problemáticas de una puesta en práctica

AulaVereda es un proyecto educativo que funciona en el Centro Cultural Teresa Israel (un espacio tomado por los vecinos en la década del 50 ligado a la militancia barrial en general y comunista en particular). El proyecto en sí surgió en el año 2008 a partir de una necesidad propia de los vecinos del barrio de Almagro que reclamaban apoyo escolar para los niños que “fracasaban” en la escuela. En este marco, AulaVereda se organizó como un espacio de “apoyo escolar” que funciona todos los sábados gratuitamente de 14 a 17hs para todas las materias de la escuela primaria. Los niños deben asistir con sus tareas y temas que no entienden o que les presentan dificultades y allí se encuentran con profes, que los ayudan con lo necesario. En el año 2009 comenzamos a sistematizar la experiencia por una necesidad de reflexión y formación que nos surgió al colectivo de educadores y fue allí que comenzó a gestarse esta investigación que hoy se compone de diversos procesos, del cual esta presentación es solo una parte.

El proyecto de IAP con niños que presentamos, comenzó siendo una respuesta “de afuera” a una problemática barrial de “fracaso escolar”, y pudo trascender ese lugar de exterioridad a través de una permanencia en el barrio y una relación estrecha con los niños y las familias que asisten al centro cultural a hacer “apoyo escolar” u otra actividad cultural de las que allí se desarrollan (teatro, cine, festivales, etc.). Los docentes hemos generado un sentido de pertenencia hacia el barrio y los niños hacia el centro cultural, uniendo a ambos grupos en un proyecto colectivo. Al mismo tiempo, AulaVereda logró trascender sus propios objetivos al buscar un horizonte que exceda el apoyo escolar y, más tarde, que incluya a los niños en su trazado.

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

Con esto queremos decir que no tenemos pretensiones de proponer una alternativa al sistema educativo formal, pero tampoco pensamos a AV como un simple complemento. El objetivo es el de generar un espacio significativo, que marque las trayectorias educativas de los niños y los profes con significados transformadores a partir de la construcción de un territorio heterónimo (continuo y discontinuo a la vez) en términos de relaciones sociales, dónde se generen formas de ser y de estar en el mundo anticipatorias a esa sociedad justa que queremos cimentar. Entendemos que para esto es necesario que se reconozca a los niños como sujetos productores y reflexivos de su realidad.

En relación al proyecto, sabemos que ni son todos los profes ni son los niños los científicos sociales que decidieron transformar este proyecto en una propuesta académica, no todos quieren investigar en el sentido disciplinante en el que escribimos este artículo, pero el proyecto educativo sí es hecho por todos tomando en cuenta necesidades, tiempos y espacios del colectivo docente y estudiante. Es la IAP como parte de una *ciencia del pueblo* (Fals Borda, XXX), que incluye estas propuestas como conocimiento válido, aceptando las formas de producir saber sobre una realidad cotidiana que muchas veces se aleja de las formalidades académicas. El proyecto de AV se coloca en este escenario ya que, si bien la intencionalidad político-pedagógica fue pensada desde el equipo docente, luego fue planteada y discutida con los niños y vuelta a pactar, a partir de lo que ellos criticaron y propusieron. La pregunta por la explicitación del trabajo realizado a nivel universitario con los niños es algo que aún no está resuelto.

Si la educación popular logra dar cuenta de la necesidad de entender a los participantes como sujetos cognoscentes y críticos, entonces la IAP puede y debe hacerse con ellos, entendiendo las particularidades de este proyecto. Los niños no trabajan de igual a igual con los profes en la investigación, como no lo hace el educador con el educando en las prácticas de la educación popular. Los roles son distintos, los saberes, los objetivos incluso, pero la decisión conjunta y clara de hacer todos los sábados un espacio educativo en el barrio, donde las relaciones humanas, territoriales y con el conocimiento sean diferentes, es lo que nos hace a todos parte de esta experiencia de IAP.

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

¿Y ahora qué?

Una propuesta que no concluye

Este trabajo pretende ser otra puerta de entrada hacia un debate, un aporte en el mundo de los discursos y las prácticas en relación a los niños y las niñas.

Consideramos que las ciencias sociales no son homogéneas, no están regidas por un solo paradigma de época ni contribuyen a formar solo una mirada, por el contrario conviven allí dentro diversas y hasta opuestas teorías sobre casi todo, que responden a su vez a planteos políticos de diverso tipo. Pero también consideramos que hay miradas hegemónicas que tiran para un lado u otro, que producen efectos sobre el propio campo científico y el resto de la vida humana y con este trabajo pretendemos formar parte de esta disputa de sentidos disciplinares. Estamos convencidos de que es necesaria una reflexión profunda sobre las concepciones de niñez, su multiplicidad de ayer y de hoy, un repaso por aquellos saberes académicos y aquellos otros saberes soterrados sobre el tema, que dieron la batalla de ideas, pero que siempre corrieron en forma casi clandestina en paralelo a “la normalidad” y “lo sano” para los chicos.

Creemos también que no alcanza con una mirada crítica sobre el pasado, que además hace falta construir un presente CON los propios chicos, hacerlos parte, pensarlos como sujetos de su propia historia, pensarlos también habitando el mundo adulto, compartiendo con nosotros la vida entera, cuestionar entonces esa mirada dicotómica de niños y adultos como sujetos separados, sin características en común. A su vez, el debate de la niñez está atravesado principalmente por el conflicto de clases, pero también por otras variables que no pueden ignorarse e insistimos en que es la IAP una propuesta de investigación holística, una herramienta de trabajo ideal para continuar construyendo “*el buen sentido*”⁴ de la ciencia y de su práctica.

⁴ Con esto nos referimos a lo que Gramsci describe como una visión crítica del mundo, una “conquista de consciencia superior por la cual se logra comprender el propio valor histórico, la propia función en la vida, los propios derechos y deberes” (Gramsci, 1999), una construcción de conocimiento sobre la realidad en la cual el sujeto educando no se separa completamente, dado que él es parte del mundo, pero tampoco se basa en una mera opinión, sino que realice un proceso de objetivación de la misma.

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

Ciertos procesos de redemocratización y ampliación de la ciudadanía en la región permiten pensar (aunque algunos más que otros) en la ampliación de la política pública en pos de la disminución de las desigualdades, pero sobre todo, habilita a pensar en construir aquellas políticas junto con los ciudadanos, aumentando la participación e intentando llegar a las bases de los problemas tomando en cuenta aquellos que dicen los protagonistas de lo mismos y otorgándoles poderes de decisión. No se trata de desconocer el saber específico de los científicos y políticos que abordan diversas problemáticas sociales, sino sumarle a eso otros saberes hasta el momento silenciados y soterrados (Foucault, 1997) para que el gasto público y el esfuerzo de muchos llegue a donde las intenciones quieren ir.

Lo cierto es que más allá del variado abanico de políticas públicas implementadas en el continente en las últimas décadas (neoliberalismo mediante), los datos sobre pobreza infantil, desnutrición, deserción escolar, acceso a la cultura y al juego, etc. están muy por debajo de los niveles esperados por los propios Estados Nacionales latinoamericanos. La propuesta entonces es aprender a trabajar con estos niños objetos de las políticas, para incluirlos como sujetos partícipes de las mismas y avanzar un paso en la correcta implementación del gasto público y la disminución de la desigualdad.

Para lograr este objetivo, es fundamental generar estrategias de investigación que den voz a los niños y así pensar soluciones a las problemáticas que los atraviesan desde una perspectiva co-participativa, revalorizándolos como sujetos de derecho y habilitando un empoderamiento de los mismos que genere más participación y la toma de decisiones real por parte de los chicos.

Bibliografía:

Ariés, P., *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*, Taurus, Madrid, 1987

Batallán, G.; Campanini, S., La participación política de niños y jóvenes, Contribución al debate sobre la democratización de la escuela. Cuadernos de Antropología Social N° 28, pp. 85-106, Filosofía y Letras, UBA, 2008

Beloff, Mary, *Un modelo para armar - y otro para desarmar: protección integral de derechos vs. derechos en situación irregular*, disponible en:

<http://www.opcion.cl/documentos/biblioteca/Proteccion/BeloffModeloParaArmar.pdf>, 2002

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

- Borón, A.**, *Estado, capitalismo y democracia en América Latina*, CLACSO, Bs.As., 2003
- Carli, S.**, El problema de la representación: balances y dilemas, *Novedades Educativas*, Bs.As., 2003
- Carli, S.**, *Infancia, cultura y educación en las décadas del 80 y 90 en Argentina*, Universidad de San Andrés, 2005
- Carli, S.**, *Notas para pensar la infancia*, Paidós, Bs.As., 2006
- Cohn, C.** “Crescendo como um Xikrin: uma análise da infância e do desenvolvimento infantil entre os Kayapó-Xikrin do Bacajá” en *Rev. Antropol.* [online], vol. 43, no. 2 (pp. 195-222), 2000_
- Colángelo**, *La mirada antropológica sobre la infancia. Reflexiones y perspectivas de abordaje*, en Publicaciones del Ministerio Nacional de Educación, 2003
- Donzelot, Jacques**, *La policía de las familias*, Pre-textos, Valencia, 1990
- Enriz, N.**, *Kinringüe ata*. En: Revista Cuadernos del Instituto de Antropología y Pensamiento Latinoamericano. En prensa, 2009
- Fals Borda**, *El problema de cómo investigar la realidad para transformarla por la praxis*, T.M Editores, Colombia, 1990.
- Fonseca, C. y Cardarello, A.**, *Derechos de los más y menos humanos*, en: Tiscornia, S. y Pita, M.V. (ed.): “Derechos Humanos, tribunales y policía en Argentina y Brasil”. Estudios de antropología jurídica. Buenos Aires. Colección Antropología Social. Facultad Filosofía y Letras (ICA) UBA / Antropofagia 2005.
- Foucault, M.**, *La arqueología del saber*, Siglo XXI, 1997
- Foucault, M.**, *Las palabras y las cosas*, Siglo XXI, Madrid, 1989
- García Palacios, M.**, “*Dejad que los niños vengan a mí*”: la construcción social de la niñez en la *Iglesia católica*, VIII Congreso de antropología social, Simposio: La niñez en disputa, Salta, 2006
- Gramsci, A.**, *Cuadernos de la Cárcel*, Era, México, 1999
- Grimberg, M.**, *Poder, Políticas y vida cotidiana en un estudio antropológico sobre protesta y resistencia social en el área metropolitana de Bs.As.*, *Revista de sociología y política*, Vol 17., número 32, Bs.As., 2009.
- Harnecker, M.**, *Sin Tierra. Construyendo Movimiento social*, Bs.As., CLACSO

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

- Hecht**, A. C., "De la investigación sobre a la investigación con. Reflexiones sobre el vínculo entre la producción de saberes y la intervención social", *Revista Runa*, 2007
- Lowy**, M., "Una lectura de la tesis 'Sobre el concepto de historia' de Walter Benjamín", en *Walter Benjamín. Aviso de incendio*, FCE, Buenos Aires, 2002
- Marx**, C., *El Capital*, Libro I, cap.VI, México, Siglo XXI, 1971
- Mead**, M., *Adolescencia y cultura en Samoa*, Planeta Agostini, Bs.As., 1993
- Nunes; Carvalho**, Cuestiones metodológicas y epistemológicas de la antropología de la infancia, 31º encuentro anual de ANPOCS, ST 14, Brasil, 2007
- Pires**, F., *Quem tem medo de mal-assombro? Religião e Infância no semi-árido nordestino*, Tesis de posgrado en antropología social, Río de Janeiro, 2007
- Schepper-Huges**, N; **Sargent**, C., *Small wars. The cultural politics of childhood*, University of California Press, Londres, 1998
- Sirvent**, M. T., *El proceso de investigación*, OPFYL, Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Bs.As., 2007
- Sousa Santos**, B., *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*, CLACSO, Bs.As., 2006
- Szulc**, A., "Antropología y Niñez: De la omisión a las culturas infantiles", *Culturas, comunidades y procesos urbanos contemporáneos*, Ed: SB, Bs.As., 2006
- Szulc**, A.; **Cohn**, C., "Anthropology and Childhood in South America: Perspectives from Brazil and Argentina", *Anthropochildren*, enero, 2012
- Tassinari**, A., "Concepções indígenas de infância no Brasil", *Tellus*, año 7, n. 13, p. 11-25, Campo Grande – MS, 2007