

MÓDULO: TALLER DE INVESTIGACIÓN¹

Prof. Dra. Elena Libia Achilli²

Noviembre 2009

PRESENTACION

*“Entre los obstáculos que debe prever una verdadera pedagogía de la investigación, se encuentra, ante todo, la pedagogía ordinaria de los profesores ordinarios, quienes **refuerzan las disposiciones al conformismo** (...) De ahí la antinomia de la pedagogía de la investigación: debe transmitir instrumentos de construcción de la realidad, problemáticas, conceptos, técnicas y métodos, al mismo tiempo que una **formidable disposición crítica, una inclinación a cuestionar dichos instrumentos**” (Pierre Bourdieu; (1995; la negrilla es nuestra)*

A las/los profesoras/es:

El Módulo que aquí inauguramos incursiona en el campo de la *metodología de la investigación educativa*. Supone, por lo tanto, que compartiremos por un tiempo, los avatares y las alegrías de un quehacer pedagógico configurado alrededor de fuertes interrogantes vinculados no sólo al *cómo se investiga* sino, también, al *cómo enseñar a investigar*.

¹ El presente Módulo retoma E.Achilli (2001): *Módulo III: Metodología y Técnicas de la Investigación*; Programa de Formación Docente en Investigación; Ministerio de Educación; Rep. Argentina, Coordinado por la Maestría de Investigación Educativa del Centro de Estudios Avanzados; Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. En dicho Módulo colaboraron: Lic. Edith Cámpora y Lic. Mariana Nemcovsky.

² Profesora Titular Ordinaria de la Facultad de Humanidades y Artes e Investigadora del Consejo de Investigaciones de la Universidad Nacional de Rosario; Argentina. Directora del Centro de Estudios Antropológicos en Contextos Urbanos (CeaCu); Facultad de Humanidades y Artes; UNR

Los invitamos, entonces, a compartir algunos de los interrogantes que cruzan estos dos niveles del trabajo que, aunque interrelacionados, se diferencian. Dos niveles que, de hecho, desplegaremos de un modo tácito y permanente a lo largo del Módulo en una práctica en la que ustedes también se encontrarán, ya sea, porque están en esta tarea de “enseñar a investigar” o ya sea porque tal vez la puedan desarrollar en el futuro.

En tal sentido, a modo de contexto y fundamento desde el que trabajaremos, nos interesa hacer referencia a la “pedagogía de la investigación”. Decimos que si la práctica pedagógica que se pone en juego alrededor de cualquier problemática significa -siempre- múltiples y complejos procesos de enseñanzas y aprendizajes, cuando de lo que se trata es de “enseñar a investigar”, se abren algunos desafíos cuya explicitación resulta de suma importancia como un modo de entender el carácter de este Taller y, al mismo tiempo, estar advertidos en la necesidad de generar una permanente “disposición crítica”, como dice P. Bourdieu. Veamos, entonces, algunas de las problemáticas relacionadas con los procesos de enseñanza y aprendizaje de la investigación social.

En primer lugar, es sabido que se “aprende” a investigar “investigando”. Es más, tal como han dicho diversos autores, la investigación supone una práctica cuyo aprendizaje se va adquiriendo de un modo similar a cómo se realizaban los aprendizajes de “oficios” medievales. Es decir, junto a un “maestro/a” y al interior de un proyecto de investigación en el que se van realizando apropiaciones, muchas de las cuales, se producen implícitamente en los innumerables intercambios concretados en las “trastiendas” de cualquier proceso de investigación (R.Mills, 1979; P.Bourdieu-L.Wacquant;1995; C.Wainerman,1997)³. Ello significa que mucho de lo que sucede en el quehacer investigativo no resulta fácilmente “codificable” y, por lo tanto, de difícil transmisión. O dicho de otro modo, mucho de los acontecimientos confusos, de idas y vueltas, de decisiones y contradicciones que se multiplican y se mezclan, a veces a-lógicamente, en la investigación “en acto” quedan, generalmente, fuera de las reconstrucciones que se realizan a

³ C.Wright Mills (1979) **La imaginación sociológica**; Fondo de Cultura Económica; México D.F; Pierre Bourdieu y Loïc Wacquant (1995) **Respuestas. Por una antropología reflexiva**; Editorial Grijalbo; México D.F; Catalina Wainerman/Ruth Sautu (comp.; 1997) **La trastienda de la investigación**; Editorial de Belgrano; Buenos Aires

posteriori. Reconstrucciones que, además, generalmente se plantean desde un “deber ser” de la investigación tendiente a normatizar la lógica de construcción de conocimientos. Se produce, entonces, tal como lo plantea A.Kaplan (1954)⁴, una distancia entre lo que el autor llama la “lógica en acto” y la “lógica reconstruída”. De ahí los límites que generalmente tienen los cursos de “metodología de investigación” y, desde luego, tendríamos que agregar, los límites que pueda tener el trabajo alrededor de este mismo Módulo.

Una segunda problemática de las pedagogías de la investigación se podría presentar a modo de conjuntos tensionales. Así:

a) la tensión que supone apropiarse conceptualmente de las cuestiones metodológicas de los procesos de investigación y, a la vez, criticarlas, recrearlas, inventarlas en el momento de su implementación en una investigación en concreto;

b) la tensión entre transmitir la necesidad de sistematicidad, rigurosidad y, a la vez, no neutralizar la imaginación y creatividad de quienes están “aprendiendo” a investigar;

c) la tensión entre la idea de transmitir las complejidades y dificultades de un oficio -tendiente a evitar reduccionismos o simplificaciones en el conocimiento de los procesos sociales- y, a la vez, no inhibir, ni generar un permanente estado de confusión (aún cuando sabemos que, en los procesos de conocer, se generan siempre momentos de incertidumbres y confusión);

d) la tensión entre romper con los *empirismos* a que puede llevar el *trabajo de campo* tal como lo plantean algunas etnografías y, a la vez, las dificultades de construir tramas conceptuales que posibilite integrar y relacionar la información;

e) la tensión entre ciertas pertinencias de la *escritura* de Proyectos o Informes de Investigación -claridad, “economía” discursiva- sin “romper” o frustrar los estilos personales.

En fin, tensiones presentes en la delicada relación que supone interrogarnos acerca del *cómo enseñar a investigar*. Nosotros privilegiaremos aquello que supone el “hacer”. De ahí que plantearemos determinadas consideraciones teóricas metodológicas a fin de que, muchos aspectos, sean

⁴ Mencionado en P.Bourdieu-J.C.Chamboredon-J.C.Passeron (1975) **El oficio de sociólogo**; Siglo XXI Editores S.A.; Buenos Aires; Argentina (p.126)

anclados en lo que denominamos un “ejercicio de investigación”. Es decir, en una práctica que -sin llegar a ser una investigación- se enfrenta con los interrogantes, las dificultades, las sorpresas que deparan las incursiones que realizamos cuando pretendemos conocer una problemática. Esta puesta “en acto” de la investigación que vamos acompañando con los desarrollos teóricos metodológicos, se irá configurando a partir de las actividades que proponemos a modo de un diálogo que incentive la puesta en práctica de la investigación.

Finalmente, aclaramos que se incorpora un mínimo dossier bibliográfico. Más bien, el criterio que sustentamos es el de potenciar la revisión de bibliografía que permita orientar el propio proceso de investigación en el que se involucra. De este modo, irán generando un cuerpo documental vinculado a bibliografía teórica y a los denominados “antecedentes” referidos *específicamente* a la problemática que será objeto de investigación. En tal sentido, y como indicaremos en las actividades, serán ustedes mismos los que construirán sus propios “dossier” con las lecturas teóricas y de antecedentes que les posibilite avanzar en la construcción de un problema de investigación en el que estén interesados.

Desde este Módulo, cuyo objetivo central tiende a acompañar el proceso de elaboración de los lineamientos de un proyecto de investigación, se trabajará en tres sentidos vinculados entre sí: a) se comentarán aspectos que hacen al *proceso teórico metodológico de una investigación*; b) se tenderá al análisis de la bibliografía mencionada en el Programa y dossier a fin de “usarlos” en el propio proceso de investigación que cada uno de modo grupal y/o individual realizará; c) se apuntará a la revisión de la bibliografía *específica* que requieran para ello. Por lo tanto, a continuación presentamos el Programa del Módulo, cuyos puntos serán desarrollados en este trabajo con la esperanza de que los mismos no sean canonizados sino, muy por el contrario, sólo están presentes como algunos soportes desde los cuales puedan desarrollar toda la creatividad posible.

*Profesoras/res: Ojalá podamos encontrarnos en **Febrero del 2010** con los comentarios, críticas, dudas que este Módulo les despierte a partir de los **borradores de sus proyectos de investigación** en los que podamos trabajar. Será importante que realicen este esfuerzo ya que ello potenciará el trabajo conjunto que realizaremos.*

Prof. Elena Libia Achilli

Módulo: TALLER DE INVESTIGACION

Profesora a cargo: Elena Libia Achilli

PROGRAMA

FUNDAMENTACIÓN

Los criterios generales en los que se sustenta la presente propuesta parte de entender que las *cuestiones metodológicas* de un proceso de investigación no son autónomas del enfoque teórico conceptual que orienta al mismo. A su vez, y desde una concepción pedagógica, se considera que los aprendizajes de tales cuestiones adquieren real sentido cuando están ancladas o acompasando una determinada práctica de investigación.

En tal sentido, el propósito central de este módulo tiende al desarrollo de una apropiación reflexiva de los fundamentos metodológicos que se ponen en juego en las investigaciones socioeducativas aproximándose a una experiencia de trabajo que posibilite demarcar progresivamente alguna problemática de interés para los participantes.

OBJETIVOS DEL MÓDULO:

Que los/as profesores/as:

- identifiquen un tema de interés alrededor del cual desarrollar un “ejercicio de investigación”
- generen un proceso que les posibilite construir los lineamientos de un proyecto de investigación

CONTENIDO TEORICO METODOLOGICO

UNIDAD 1:

El campo de la investigación socioeducativa

1. El campo metodológico de la investigación socioeducativa. Distintas tradiciones metodológicas.
2. La complejidad del mundo socioeducativo como objeto de conocimiento. Las diferentes lógicas de investigación. Lógicas disyuntivas y dialécticas. Problemas de coherencia en los procesos de investigación.

UNIDAD 2:

El proceso de investigación (Iniciando el proceso de construcción de una problemática a investigar)

1. El proceso de investigación. La construcción del “proyecto de investigación”

2. Elegir un “tema”, construir un “problema”. Conocimiento empírico y revisión de antecedentes. Supuestos y formulación de “preguntas de investigación”. Delimitación del espacio empírico.

UNIDAD 3:

El proceso de investigación (La construcción documental)

1. Problema de investigación y estrategias teóricas metodológicas. Aportes de la investigación socioantropológica.
2. El trabajo de campo. Acceso e intersubjetividad. Observación y entrevista. Otras estrategias metodológicas. La construcción de registros etnográficos. Otras fuentes documentales
3. Dialéctica entre el trabajo de campo y el trabajo conceptual

UNIDAD 4:

El proceso de investigación (Del análisis interpretativo)

1. Lógica de investigación y procesos de análisis. Registros ampliados. Triangulación. Construcción de anticipaciones hipotéticas. Construcción de categorías analíticas. Descripciones.
2. El papel de la teoría. Direccionalidad teórica y consecuencias metodológicas.

UNIDAD 5:

El proceso de investigación (La construcción del objeto de estudio)

1. La construcción del objeto de estudio. Niveles en el proceso de construcción. Descripción analítica y explicación conceptual.
2. La comunicabilidad de las construcciones de investigación. Lógica de investigación y lógica de exposición.
3. Investigar y Enseñar: las relaciones con el *conocimiento*. De las problemáticas socioeducativas a las problemáticas de investigación. Los aportes de la investigación a las transformaciones de problemáticas socioeducativas.

BIBLIOGRAFIA

Nota aclaratoria: Se menciona una bibliografía básica que será ampliada en el desarrollo de cada Unidad del Módulo. Se aclara, a su vez, que el *dossier* de bibliografía metodológica que se ha recomendado es mínimo a partir de las siguientes consideraciones. En principio, estamos privilegiando la revisión de la bibliografía específica que requiere cualquier práctica de investigación. En tal sentido, los participantes construirán sus propios referentes teóricos metodológicos y estado del conocimiento relacionados con los temas que seleccionen. A su vez, trataremos que este mismo Módulo se transforme en un soporte bibliográfico -en sí mismo o por las indicaciones a otros textos- que estimule el desarrollo de los propios criterios teóricos y metodológicos acordes con los *interrogantes* que se propongan trabajar los participantes.

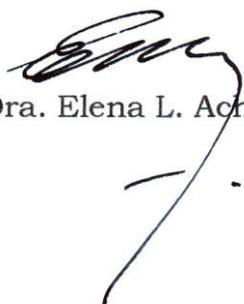
Augé; Marc (1995) *Hacia una antropología de los mundos contemporáneos*; Gedisa editorial; Barcelona, España

Adorno, Theodor y Horkheimer, Max (1979): *Sociología*; Taurus Ediciones; Madrid (“Sobre el concepto de razón” y “La sociología y la investigación empírica”)

Achilli, Elena (1998) *Enseñar y Aprender a Investigar hoy (Algunos interrogantes desde la práctica docente)*; (mimeo) Facultad de Humanidades Y Artes; Universidad Nacional de Rosario

Achilli, Elena: (2005) *Investigar en Antropología Social. Los desafíos de transmitir un oficio*; Laborde Editor; Rosario, Argentina

- Bourdieu, Pierre y Wacquant, Loïc (1995) *Respuestas. Por una antropología reflexiva*; Editorial Grijalbo; S.A.; México D.F. (2da. Parte)
- Bourdieu, Pierre (1999) *La miseria del mundo*; Fondo de Cultura Económica; Madrid
- Cresswell, Robert (1981) “La problemática en antropología”, en R.Cresswell-M.Godelier: *Útiles de encuestas y de análisis antropológicos*; Editorial Fundamentos; Madrid
- Ferrarotti, Franco (1979) “Acerca de la autonomía del método biográfico” en J.Duvignaud: *Sociología del conocimiento*; Fondo de Cultura Económica; México
- Geertz, Clifford (1987) *La interpretación de las culturas*; Gedisa editorial; México (cap.1)
- Guber, Rosana (1991) *El salvaje metropolitano*; Editorial Legasa; Buenos Aires
- Hammersley, Martyn y Atkinson, Paul (1994): *Etnografía. Métodos de investigación*; Paidós Básica; Barcelona; Buenos Aires
- Heller, Agnes (1977) *Sociología de la vida cotidiana*; Editorial Península; Barcelona (cap.1)
- Kosik, Karel (1967) *Dialéctica de lo concreto*; Editorial Grijalbo; México (Prólogo de A.Sánchez Vazquez y Cap.1)
- Llobera, Josep (1990) *La identidad de la antropología*; Anagrama; Barcelona
- Rockwell, Elsie (1985) “Etnografía y teoría en la investigación educativa” *En Dialogando* N°8, Publicación de la RLICRE; Santiago; Chile
- Rockwell, Elsie (1987) *Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-1985)*; Departamento de Investigaciones y de Estudios Avanzados del IPN; México
- Rodríguez Ibañez, José E.(1978) *Teoría crítica y sociología*; Siglo XXI; Madrid (cap. 1 y 5)
- Ulin, Robert (1990) *Antropología y Teoría Social*; Siglo XXI editores; México; (Introducción y cap.6)
- Willis; Paul (1985) “Notas sobre el método” en *Cuadernos de Formación*; N°2; R.L.I.C.R.E.; Santiago; Chile



Prof. Dra. Elena L. Achilli

UNIDAD 1

EL CAMPO DE LA INVESTIGACION SOCIOEDUCATIVA⁵

1. EL CAMPO METODOLOGICO DE LA INVESTIGACION SOCIOEDUCATIVA

“ (...) la tarea de los sabios es expresar con claridad conceptual la verdad implícita en los actos de los simples...(...) ¿Cómo mantenerse cerca de la experiencia de los simples conservando lo que podríamos llamar su virtud operativa, la capacidad de obrar para la transformación y el mejoramiento del mundo? (...) ¿cómo podrá la ciencia reconstruir las leyes universales por cuyo intermedio, e interpretación, la magia buena se vuelve operativa? (...) si sólo es correcta la intuición de lo individual, entonces será bastante difícil demostrar que el mismo tipo de causas tienen el mismo tipo de efectos. Un mismo cuerpo puede ser frío o caliente, dulce o amargo, húmedo o seco, en un sitio, y no serlo en otro. ¿Cómo puedo descubrir el vínculo universal que asegura el orden de las cosas, si no puedo mover un dedo sin crear una infinidad de nuevos entes, porque con ese movimiento se modifica todas las relaciones de posición entre mi dedo y el resto de los objetos? Las relaciones son los modos por los que mi mente percibe los vínculos entre entes singulares, pero ¿qué garantiza la universalidad y la estabilidad de esos modos?”
(Umberto Eco: El nombre de la rosa)

Tal vez, comenzar nuestro trabajo con un largo epígrafe que contiene las dudas de aquel sabio franciscano del siglo XIV que recreara Umberto Eco, pueda parecer un exceso. Sin embargo, no es más que un pre-texto que, a la vez que puede condensar algunas de las problemáticas que se juegan en el afán de conocer, nos posibilita introducirnos en este Módulo de una manera determinada. Es decir, abriendo dudas e interrogantes y, a la vez, generando algunas certezas desde donde cuestionar. El fray Guillermo de Baskerville

⁵ Los planteamientos que se realizarán a lo largo de este tercer Módulo retoman, fundamentalmente, fichas de clases de Seminarios de postgrado y de la Cátedra: Metodología (Orientación Sociocultural); Escuela de Antropología; Facultad de Humanidades y Artes; Universidad Nacional de Rosario. En general, están contenidas en E.Achilli (1995) *El oficio antropológico (Un ensayo sobre las ansiedades del método)* (mimeo) Centro de Estudios Antropológicos en Contextos Urbanos (CeaCu); Facultad de Humanidades y Artes; Universidad Nacional de Rosario

habla de sus fuertes dudas acerca de la cognoscibilidad de las leyes generales y, al mismo tiempo, va afirmando algunos supuestos que interroga.

Esta dialéctica entre dudas y afirmaciones, entre interrogantes que problematizan afirmaciones y construcciones de otras afirmaciones provisorias no es más que recorrer los caminos sinuosos de la aventura que es la *investigación*, como se ha dicho en el primer Módulo.

ACTIVIDAD Nº 1

Le sugerimos leer el epígrafe y reconocer los supuestos que le preocupan al fray Guillermo. Trate, con sus colegas, discutirlos, re-actualizarlos y vincularlos a las propias preocupaciones teóricas metodológicas que esta lectura puede evocarles.

Ahora bien, más allá que la reflexión del fray Guillermo nos pueda mostrar los caminos no lineales del proceso de investigación también nos ofrece un tipo de preocupaciones desde donde comenzar a preguntarnos acerca de algunas cuestiones que aquí nos interesa. Nos referimos, particularmente, a lo que hemos denominado el *campo metodológico de la investigación socioeducativa*.

En principio, podríamos decir que cuando se habla de *investigación socioeducativa* tenemos que acordar que su sentido no es unívoco tanto si lo pensamos desde los diferentes *enfoques*⁶ con que la investigación puede orientarse como desde la misma delimitación del “objeto” a que hace referencia. Tal es así que, si hiciéramos un análisis de artículos, ponencias, comunicaciones o libros cuyos autores dicen que derivan de una “investigación” nos veríamos ante tal multiplicidad de sentidos. Aquí sólo vamos a incursionar en aquellos vinculados a los *distintos enfoques metodológicos*. Trataremos de realizar una breve presentación de los mismos a través de mencionar algunas *tradiciones* que han estado en disputa y han marcado ciertas tendencias generales.

Ubicaremos estas tradiciones al interior de la especificidad que adquieren en el campo de las *ciencias sociales*. Por lo tanto, estaremos

⁶ Entendemos por *enfoque* un modo determinado de construcción de conocimientos en el que confluyen y/o se interrelacionan cierta concepción del mundo socioeducativo, de sus fundamentos teóricos, de los criterios epistemológicos, metodológicos y empíricos que se ponen en juego en un proceso de investigación (E.Achilli; 1985).

considerando a la “investigación educativa” como parte de la “investigación social” y, por ende, con las particularidades teóricas metodológicas que suponen las polémicas alrededor de las mismas.

Antes de referirnos a ello, volvamos a recordar la noción de “investigación” con la que estamos trabajando. Hemos entendido como *investigación al proceso de construcción de conocimientos que se realiza alrededor de alguna problemática de un modo sistemático/metódico*⁷. Esta modalidad sistemática que busca alcanzar determinada coherencia en la construcción de *conocimientos* es lo que, de alguna manera, diferencia a los *conocimientos* así construídos de aquellos de uso cotidiano. Por lo tanto, una *investigación* implica determinada intención de *conocer* alguna problemática a partir de poner en juego algunas reglas que -aunque flexibles- otorguen sistematicidad al *conocimiento* construído.

O, en otras palabras, podríamos decir que el proceso de investigación supone la construcción de determinado *conocimiento* desde un *enfoque metodológico*. De ahí que, lo vincularemos con lo que estamos entendiendo como *campo metodológico* de la investigación socioeducativa.

Pero ¿qué significa hablar de *campo metodológico*⁸? O, mejor dicho, ¿por qué plantear los aspectos metodológicos al interior de un “campo”? Fundamentalmente, lo hacemos como un recorrido “didáctico” que nos posibilite remarcar la idea de **no autonomía** de las cuestiones metodológicas de una investigación. Para ello tomamos la noción de “campo” caracterizada por P. Bourdieu (1995) como “una red o configuración de relaciones objetivas entre posiciones”. Desde esta caracterización, pretendemos poner de relieve tanto la idea de pensar los aspectos metodológicos en sus **relaciones** como, así también, plantearnos la configuración de diferentes **posiciones** que se van definiendo, en nuestro caso, a partir de la mayor o menor legitimación que logran en las luchas de distribución del poder académico.

Supone, entonces, entender lo *metodológico* vinculado a distintos órdenes de problemas que -explícita o implícitamente- entran en juego en el

⁷ E.Achilli (2000) *Investigación y Formación Docente*; Laborde Editor; Rosario, Argentina

⁸ Se retoma algunas de las consideraciones desarrolladas en E. Achilli (1997) *El campo metodológico en la investigación socioantropológica* (Borrador de clase) Cátedra: Metodología (Orientación sociocultural); Escuela de Antropología; Facultad de Humanidades y Artes; Universidad Nacional de Rosario, Argentina

conocimiento de lo social. Así, podemos decir que el *campo metodológico* de la investigación social -o de la investigación socioeducativa- está constituido por las **inter-relaciones** entre:

- a) los planteamientos más generales y abstractos acerca de los procesos de inteligibilidad y/o los criterios de cientificidad que se han planteado/ se plantean en torno a las polémicas entre distintas *tradiciones epistemológicas*;
- b) las distintas concepciones del mundo social, las producciones sobre su desenvolvimiento, el modo de acceder a su conocimiento que se expresan en las denominadas *teorías sociales*;
- c) finalmente, el conjunto de prácticas concretas, de resoluciones teóricas/ conceptuales y empíricas que están implicadas en un *proceso de investigación*. Es decir, el proceso que se va desplegando desde la misma decisión de iniciar una investigación hasta su construcción final. Algunos autores diferencian, dentro de este proceso, diferentes “etapas” o “fases” que, según las tradiciones, pueden ser más o menos rígidas o más o menos normatizadas. Nosotros distinguiremos solamente tres momentos: a) la formulación del proceso de investigación (formulación que suele inscribirse en lo que se denomina: “*proyecto de investigación*”, tal como veremos más adelante; b) la implementación de la investigación donde se van generando los *corpus documentales* de información y análisis interpretativo; c) la elaboración del documento o informe final en el que se presenta la construcción del *objeto de estudio*. La diferenciación de estos tres momentos la realizamos teniendo en cuenta, fundamentalmente, las características del trabajo que supone cada uno de ellos más que la propia secuencia de los mismos que podría dialectizarse, tal como vamos a sugerir en el mismo “ejercicio de investigación” que propondremos en este Módulo.

En síntesis, podríamos decir que “lo metodológico” supone una intersección de consideraciones epistemológicas, teóricas y empíricas que se concretizan en un determinado *proceso de investigación*.

LAS DISTINTAS TRADICIONES METODOLÓGICAS

Tal como dijimos, el *campo metodológico* supone diferentes órdenes de problemas **relacionados**: epistemológicos, teóricos, empíricos que se sintetizan en los *procesos de investigación*.

Ahora bien, en la historia de las ciencias sociales se han configurado distintas **posiciones metodológicas** que devienen, por lo tanto, de las diferentes concepciones epistemológicas, teóricas y empíricas vinculadas al conocimiento de lo social. George Von Wright (1971)⁹ sostiene que en la investigación científica -en general- podemos distinguir dos grandes tradiciones. Una es la *tradición aristotélica* caracterizada, fundamentalmente, por un modo de conocer de tipo *teleológico* o en busca de fines a que tienden los fenómenos estudiados (explicaciones finalistas). La otra es la *tradición galileana* que remite a explicaciones de tipo causales, basadas en leyes en las que se relacionan fenómenos determinados métrica y numéricamente.

Sin realizar una correspondencia directa, el autor se detiene en el análisis de las grandes tradiciones que, a finales del siglo XIX, se configuran alrededor de lo que supone la cientificidad en el campo de las ciencias sociales comparadas con los patrones alcanzados en las ciencias naturales. Habla de la *explicación* y de la *comprensión* como dos grandes *tradiciones metodológicas*. La primera vinculada al *positivismo*, la segunda a las reacciones surgidas, y que tomaron distintas denominaciones : “*idealismo*”; “*interpretativismo*” o “*hermenéutica*”.

Para el autor, el Positivismo, representado por Augusto Comte, tiene como principios que lo identifican: a) la idea de monismo metodológico, es decir, de unidad del método científico frente a la diversidad de objetos temáticos de la investigación; b) la consideración de que las ciencias naturales exactas, en particular la física matemática, establece el canon o ideal metodológico que mide el desarrollo y perfección de todas las demás ciencias, incluidas las humanidades; c) la visión de la explicación científica como causal, en sentido amplio, consistente en la subsunción de los casos individuales bajo leyes generales.

⁹ George H. Von Wright (1971) **Explicación y comprensión**; Alianza Editorial; Barcelona; España (ver cap.I: “*Dos tradiciones*”)

En cuanto a la otra posición del debate metodológico, la *comprensivista*, representada en su momento por Wilhelm Dilthey,; a) rechaza el monismo metodológico al considerar a las “ciencias del espíritu” o “ciencias de la cultura” con una especificidad propia, b) se niegan a tomar a las ciencias naturales como modelo o patrón y c) impugnan la idea de *explicación* y plantean que el objetivo de las ciencias sociales es *comprender* (G. Von Wrigth; op.cit) ¹⁰

A estas dos tradiciones –positivista e interpretativista- agregaría una tercera que también está presente en el momento fundacional de las ciencias sociales y, como las demás, continúan hasta hoy con múltiples y complejas diferenciaciones internas. Me refiero a la *tradición dialéctica*, representada por Carlos Marx, que introduce la crítica al conocimiento lineal y empirista desde una perspectiva *totalizadora* de la vida social en un esfuerzo por romper las concepciones disyuntivas de la modernidad, como dice Atilio Borón (2000)¹¹.

Lo anterior no es más que una esquematización de grandes tradiciones. Es importante recordar que, al interior de cada una de ellas, se han constituido variadas y complejas posiciones que no deberían quedar neutralizadas en el esquema presentado. Posiciones que han abierto innumerables y ricas polémicas teóricas metodológicas. Aquí, sólo pretendemos advertir sobre la necesidad de no reducir el campo metodológico a falsas dicotomizaciones. Muchas de las polémicas de las últimas décadas han mostrado estas polarizaciones inútiles entre enfoques objetivistas y subjetivistas; entre investigaciones cuantitativas y cualitativas; entre análisis “micro” y “macro”. Polémicas que ponen de manifiesto:

- a) Concepciones del mundo social fragmentado. Como plantea A.Borón (op.cit.) “Contrariamente a lo que sostienen tanto el positivismo como la sociología comprensivista, las sociedades no son colecciones de partes o fragmentos aislados caprichosamente organizados por las misteriosas “leyes naturales” del positivismo o por la arbitrariedad de los tipos ideales weberianos”.

¹⁰ Para profundizar esta tradición comprensivista se puede consultar a Federico Schuster (1995) “Exposición” en **VVAA El oficio de investigador**; Homo Sapiens Ediciones, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación; Facultad de Filosofía y Letras-UBA.

¹¹ Atilio Boron (2000) **Tras el buho de Minerva. Mercado contra democracia en el capitalismo de fin de siglo**; Fondo de Cultura Económica; Buenos Aires; Argentina

- b) Concepciones que, al disociar/autonomizar lo metodológico de la teoría, neutralizan lo que suponemos fundante en los procesos del conocimiento de lo social. Es decir, la centralidad que adquieren las conceptualizaciones teóricas en todo proceso de investigación.

ACTIVIDAD Nº 2

Le proponemos leer el siguiente fragmento del texto de A. Borón (op.cit.) y relacionarlos con los comentarios anteriores

“Uno de los esfuerzos más rigurosos para diagnosticar la naturaleza de la crisis de las ciencias sociales a fines del siglo XX se encuentra en el llamado *Informe Gulbenkian*. Este trabajo fue la obra de un distinguido grupo de científicos entre los cuales seis pertenecen al campo de las ciencias sociales; otros dos procedían de lo que una terminología un tanto obsoleta, según lo prueba el propio *Informe*, podrían denominarse como “ciencias duras”, mientras que los dos restantes provenían de las humanidades. La dirección intelectual del proyecto recayó sobre Immanuel Wallerstein, y a lo largo de sus páginas se pasa revista a lagunos de los hitos más importantes en el desarrollo de las ciencias sociales desde el siglo XVIII hasta la actualidad.

(...) Simplificando un argumento en el *Informe* se explicita muy cuidadosamente, podría decirse que la génesis del presente desasosiego de las ciencias sociales se remonta a la crisis de un modelo de ciencia: aquél que se vino gestando desde el siglo XVI y que cabría denominar como el paradigma “newtoniano/cartesiano”. (...)

Este modelo de ciencia, sobre el cual se sustentó el desarrollo de las ciencias sociales desde el siglo XVII, ha entrado en crisis. En efecto, el paradigma tradicional comenzó a ser fuertemente cuestionado ya desde los años setenta, si bien los orígenes más remoto de esta impugnación se proyectan hasta finales del siglo pasado. Dos innovaciones producidas por las ciencias físicas y matemáticas son identificadas en el *Informe Gulbenkian* como de especial importancia por su impacto en las ciencias sociales: por una parte, la crisis de la epistemología nomotética en el propio campo de las “ciencias duras”; en segundo lugar, los nuevos desarrollos teóricos que en distintas disciplinas “han subrayado la no-linealidad sobre la linealidad, la complejidad sobre la simplificación y la imposibilidad de remover al observados del proceso de medición y [...] la superioridad de las interpretaciones cualitativas sobre la precisión de los análisis cuantitativos” (1996,p.61). En suma, termina diciendo el *Informe* que “las ciencias naturales han comenzado a parecerse mucho más a lo que por mucho tiempo había sido despreciado como ‘ciencias blanda’ que a aquello que fuera considerado como ‘ciencias sociales duras’ (1996,p.61)

(...) La crisis teórica de las ciencias sociales obedece también a otro conjunto de factores. En efecto, el debilitamiento del paradigma “newtoniano-cartesiano” no necesariamente tenía que conducir a un situación como la actual si dicho proceso no hubiese confluído con otro, analíticamente distintot pero fuertmeente relacionado: el auge del posmodernismo como forma de sensibilidad, o como “sentido común” en la acepción gramsciana del término. En un trabajo pionero sobre la materia, Jamenson ha definido al posmodernismo como la “lógica cultural del capitalismo tardío”, señalando de este modo la estrecha vinculación existente entre el posmodernismo como estilo de reflexión, cánon estético y forma de sensibilidad y la envolvente y vertiginosa dinámica del capitalismo globalizado (1991)

(....) A lo anterior habría que agregar, siguiendo a Ford, que el así llamado “giro lingüístico” que en buena medida a “colonizado” a las ciencias sociales remata a una concepción gracias a la cual los hombres y mujeres de carne y hueso, históricamente situados, se volatilizan en espectrales figuras que habitan en “textos” de diferentes tipos y que constituyen su gaseosa identidad como producto de interjuego entre una mirada de signos y símbolos heteróclitos. Dado que estos textos contienen paradojas y contradicciones de todo tipo nos enfrentamos ante el hecho de que su “verdad” es indecible, alimentando de este modo el ultrarelativismo del pensamiento posmoderno.

(...) Recapitulando: si la crisis paradigmática del pensamiento científico puso en duda la validéz de las premisas newtoniana-cartesiana, el ataque del nihilismo e irracionalismo posmoderno agravó considerablemente las cosas toda vez que, ante la incertidumbre de la primera, la única escapatoria que propone el segundo es el liso y llano renunciamiento a toda pretensión de desarrollar una teoría científica de lo social. Quienes adhieren a esta perspectiva, cuyas connotaciones autocomplacientes y conservadoras no pueden pasar inadvertidas para nadie, se refugian en un solipsismo metafísico que se desentiende por completo de la misión de interpretar rigurosamente el mundo y, con más énfasis todavía, de cambiarlo (...)

(...) la validéz de algunas premisas metodológicas centrales del materialismo histórico, que habían sido tradicionalmente negadas por el *mainstream* de las ciencias sociales y que ahora, gracias a los desarrollos epistemológicos acontecidos en el campo de las “ciencias duras”, son revalorizadas y recuperan una inesperada actualidad. En efecto, la crítica a la linealidad de la lógica positivista; a la simplificación de los análisis tradicionales que reducían la enorme complejidad de las formaciones sociales a unas pocas variables cuantitativamente definidas; a la pretensión empirista compartida por la misma sociología comprensiva de Max Weber, de la “neutralidad valorativa” de un observador completamente aislado del objeto de estudio; y la insistencia clásica del marxismo en el sentido de procurar una interpretación cualitativa de la complejidad superadora de las visiones meramente cuantitativas han sido algunos de los rasgos distintivos de la crítica que el marxismo ha venido efectuando a la tradición positivista desde sus orígenes. Conviene tomar nota de esta tardía pero merecida reivindicación” (A.Borón; 2000; p.214, 215, 217,218, 224).

2. LA COMPLEJIDAD DEL MUNDO SOCIOEDUCATIVO COMO OBJETO DE CONOCIMIENTO¹²

“No se debe respetar la complejidad a nivel de los fenómenos para escamotearla a nivel del principio de explicación, es decir, a nivel del principio en la que la complejidad debe ser develada” (E.Morin; 1984)

¹² En este punto se retoman ideas desarrolladas en E.Achilli (1992) **Las lógicas de investigación social** (mimeo); Escuela de Antropología; Universidad Nacional de Rosario. Las mismas fueron re trabajadas en E. Achilli (1994a) **Las diferentes lógicas de investigación social. Algunos problemas en la complementación de estrategias múltiples**; Primeras Jornadas sobre “Etnografía y Métodos Cualitativos”; IDES; Buenos Aires; 9 y 10 de Junio 1994; E.Achilli (1994b) **La investigación etnográfica en educación (Explorando su desarrollo en los tiempos de la postmodernidad)**; V Simposio Interamericano de Investigación Etnográfica en Educación; San José; Costa Rica; 3,4 y5 Nov. 1994.

M. Maldonado (2000) plantea que : “Conocer lo educativo a través de la investigación es un proceso que requiere, desde nuestra perspectiva, un primer reconocimiento de la complejidad del campo educativo” (p.10)¹³

Aquí nos interesa volver a ello con el objetivo de relacionarlas con la expansión de enfoques de investigación –“cualitativos”, antropológicos” o “etnográficos”- que se han dado en las últimas décadas en el campo de la educación. Partimos poniendo en evidencia una situación paradójica de tal expansión. Consideramos que, en muchos casos, por un lado, se ha invocado la *complejidad* de los procesos socioeducativos como fundamentos de nuevos enfoques de investigación y, por el otro, se la ha violentado –de diferentes modos- en los mismos procesos de investigación.

Nos interesa llamar la atención sobre algunas cuestiones que han acentuado determinadas *concepciones dicotomizadoras* del proceso de investigación social/socioeducativo.

A nuestro entender esta problemática se genera al otorgar centralidad a los aspectos *estratégicos de la investigación*. Así, en el debate contra las tradiciones positivistas adquiere relevancia la idea de una “insuficiencia” metodológica para dar cuenta del mundo que construyen los sujetos sociales. Fundamentalmente, se condensa en las diversas modalidades que generó el descontento con las perspectivas “cuantitativistas” y “macro” dando lugar al impulso de un movimiento de oposición a través de la denominada “investigación cualitativa”. Dentro de ella, la investigación etnográfica y/o socioantropológica se incorpora ya sea, como alternativa diferenciada y única – absolutizándose lo “cualitativo” y “micro”- o, ya sea, como complemento – disociado- en investigaciones *extensivas*¹⁴.

¹³ Mónica Maldonado (2000) Módulo I: *Introducción a la Investigación Educativa*; Profesora a cargo: Mónica Maldonado; Colaboradoras: Olga S. Avila y Mónica Uanini; Programa de Formación Docente en Investigación; CEA; Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

¹⁴ Hemos preferido el uso de “**extensivo**” e “**intensivo**” para dar cuenta de investigaciones cuyos recortes empíricos son amplios -extensos- o acotados a estudios en profundidad -intensivos-. Tal diferenciación intenta superar la falsa dicotomía entre “cuantitativo” y “cualitativo” que, a nuestro parecer, ha distorsionado el debate. Por ello, no debería entenderse, con una diferente denominación, lo mismo. Una investigación, tanto *extensiva* como *intensiva*, podrá incorporar estrategias cuantitativas, cualitativas o su complementación. Por lo tanto, no estamos homologando “extensivo” con “cuantitativo”; ni “intensivo” con “cualitativo” como suelen dualizarse en muchos textos. Volvamos a repetir, lo que le da sentido a las estrategias metodológicas -sean estas cuanti o cualitativas- es la direccionalidad teórica de la investigación y no a la inversa. De ahí también, que preferimos hablar de “**estrategias**” y no de “**técnicas**” para remarcar esta imbricación con lo conceptual presente

En tal sentido se producen incoherencias entre ciertas concepciones acerca de la *complejidad del mundo socioeducativo* y las *resoluciones de tipo metodológico* con que se asocian. Trataremos de mostrar tal situación a través de lo que denominamos “*lógicas de investigación*”.

LAS DIFERENTES LOGICAS DE INVESTIGACION. Para pensar los problemas de coherencia en los procesos de investigación

Es importante aclarar que no hablamos de “lógica” en el sentido fuerte que le otorga la filosofía de la ciencia en alguna de sus expresiones dominantes. Es decir, no planteamos ni los problemas vinculados a las estructuras de las teorías, ni a las relaciones entre enunciados observacionales y los cuerpos teóricos o nomológicos, ni a las condiciones de adecuación que deben reunir los modelos explicativos, por mencionar sólo algunos.

Estamos utilizando la noción de *lógica de investigación* en un sentido más laxo o, si se prefiere, más específico al *proceso de investigación* en sí. Como dijimos, nos interesa llamar la atención, fundamentalmente, acerca de la *coherencia* del enfoque general que orienta un proceso de investigación en relación con las implicancias sobre las múltiples resoluciones metodológicas que se van generando.

En tal sentido, entendemos como ***lógicas de investigación*** a las modalidades de articulación que asumen, en el proceso de investigación, por lo menos tres órdenes de problemas:

- a) la *formulación de la/s pregunta/s de investigación*. Es decir, lo que configura el *problema de investigación* que contiene, explícita o implícitamente, determinada concepción de lo social;
- b) el *cómo* se accede al conocimiento de ello, que estaría dando cuenta del conjunto de criterios y decisiones metodológicas a implementar;
- c) a qué construcción final se pretende llegar. O sea, cómo se piensa la *construcción del objeto de estudio*

en toda investigación aún cuando generalmente ello no esté explicitado. Al hablar de *estrategias* estamos, entonces, polemizando con esa fuerte idea de *neutralidad* que subyace en la noción de “técnica” que pareciera poder aplicarse “universalmente” a cualquier investigación. En tal sentido, una “encuesta”; una “observación”; una “entrevista” u otras *estrategias metodológicas* adquieren particularidad en el contexto teórico epistemológico en el que se inscribe un *proceso de investigación*.

El cómo se van resolviendo y articulando, en una determinada investigación, estos tres procesos construyen/dibujan determinada lógicas de trabajo. Nuevamente, lo que aquí interesa es si la *articulación* que se da entre estos procesos resultan *coherentes* al interior del *contexto teórico* que subyace en todo proceso de investigación.

En otras palabras, nos preocupan los modos de articulación entre el cómo se van concretando las distintas opciones metodológicas que se van tomando a lo largo del proceso de investigación y su relación con la teorización del campo social a estudiar que da sentido a cada una y al conjunto de dichas opciones.

Es decir, los modos en que se construyen y sustentan determinadas *lógicas de investigación*.

Lo planteado anteriormente, si bien no significa nada nuevo, nos permite exponer nuestras dudas acerca de la coherencia y/o limitaciones que se presentan en los procesos de investigación que, de modo tan generalizado, incorporan los denominados “metodos cualitativos”, “etnográficos” o “antropológicos” ya sea como enfoques únicos o complementados con los denominados “cuantitativos”.

Para dar cuenta de ello, primero confrontaremos esquemáticamente los supuestos y características en que se fundan distintas lógicas de investigación. A efectos de facilitar la visualización de lo que pretendemos poner de relieve, vamos a diferenciar dos grandes modalidades en los procesos de investigación. Por un lado, las que denominamos *lógicas ortodoxas/disyuntivas* y, por otro lado, las *lógicas complejas/dialécticas*.

Estas diferenciaciones las realizamos caracterizando a las *lógicas de investigación*, tal como dijimos, tanto por los criterios generales de cientificidad con que se enfoca el mundo social como, por las implicancias metodológicas de las múltiples opciones que se realizan en las prácticas cotidianas del proceso de investigación.

De ahí que, para nominarlas conjuguemos tanto lo que remite a distintas concepciones acerca de las ciencias sociales como a la significación que ello adquiere en sus implicancias metodológicas.

LAS LOGICAS ORTODOXAS/DISYUNTIVAS

De modo general, identificamos como *lógicas ortodoxas/disyuntivas* a aquellas que se generan en los procesos de construcción de conocimientos al interior de los proyectos de investigación sustentados en los puntos de vista sobre las ciencias sociales de lo que A.Giddens (1982)¹⁵ ha denominado “*consenso ortodoxo*”). Según este autor, el mismo se ha caracterizado por la influencia de la filosofía positivista como marco lógico en cuanto a la constitución de las ciencias sociales sobre el modelo de las ciencias naturales y, a nivel del método, por la influencia del funcionalismo dada sus conexiones con esa concepción que implica el tratamiento de “lo social” de modo análogo al de los fenómenos naturales.

Estas concepciones de base han hegemonizado un estilo en los procesos de investigación en los que se construyen *lógicas disyuntivas* con diseños que requieren ser *pautados previamente* con la mayor precisión a fin de garantizar todo el proceso. Desde la formulación del problema a investigar, a partir de relaciones de “variables” e hipótesis a comprobar, se deben definir los términos a utilizar a modo de una operatividad empírica. Es decir, la necesidad de realizar una codificación previa que orienta tanto la recolección de la información –o “datos”- como su análisis.

Se trata de una lógica que guarda coherencia entre determinada concepción de lo social, el modo de acceder a su conocimiento y el resultado o producto final al que se llega. Una lógica que asegura el proceso de investigación sustentado en modalidades *disyuntivas* de trabajo puesta en juego en diferentes instancias. Desde la misma disociación epistemológica entre el sujeto cognoscente y el objeto de estudio, hasta otros supuestos y prácticas de la investigación. Así, *disyunción* entre teoría y hechos empíricos; entre los momentos de recolección de la información y el análisis; entre el análisis y la interpretación. Incluso, la lógica de pensamiento *hipotética-deductiva* en la que, por lo general, se asienta, implica niveles de disociaciones al no prever movimientos recursivos en la construcción de conocimientos. Incluso, la lógica de pensamiento *hipotética-deductiva* se asienta, por lo

¹⁵ A. Giddens (1982) *Proficiencias and Critiques in social theory*; University of California Press; (cap.1; Trad. F. García).

general, en niveles de disociaciones al no prever movimientos recursivos en la construcción de conocimientos.

Finalmente, la direccionalidad de estos procesos de investigación ligada a la búsqueda de generalización de los resultados desde una concepción sustentada en la representatividad estadística, conduce a la utilización prioritaria o única de lo que hemos denominado *estrategias extensivas*.

En síntesis, una lógica que, más allá de la coincidencia o no que podamos tener con ella, implica una *coherencia* en la articulación de los tres órdenes de problemas que hemos enunciado: la concepción de lo social que subyace a toda formulación de interrogantes de investigación; la concepción acerca de cómo conocerlo y, por último, la concepción acerca del tipo de conocimiento al que se llega.

LAS LOGICAS COMPLEJAS/DIALECTICAS

Intentaremos ahora confrontar con el anterior esquema el que corresponde a lo que entendemos por *lógicas complejas/dialécticas* para mostrar con mayor claridad como pueden ser parcializadas, reducidas o vulneradas desde la “otra lógica”. O sea, a los fines didácticos, mostrar la *coherencia interna* a cada lógica nos permite poner en evidencia y/o advertir acerca de las *incoherencias* en las que a veces, podemos incurrir por la fuerza que tienen -en nuestra formación- las lógicas que han hegemonizado las prácticas de investigación. Es lo que ha planteado P. Willis (1980) acerca del “pacto secreto con el positivismo” que contienen las llamadas “investigaciones cualitativas”¹⁶.

Veamos ahora el esquema que supone lo que denominamos *lógicas complejas/dialécticas*. Parten de concebir el mundo social/socioeducativo como complejo, contradictorio y en permanente movimiento. Reconocer tal *complejidad* supone relacionar distintos niveles y órdenes de mediaciones en los procesos sociales. Niveles socioestructurales, institucionales y cotidianos interactuando en una “*dialéctica relacional*” (F.Ferrarotti; 1990)¹⁷ con las

¹⁶ P. Willis (1980) “Notas sobre el Método” en Hall, S (eds.) **Culture, media, lenguaje**; Londres p.88/95 publicado en **Cuadernos de Formación N° 2** (1985; Trad. G.López); Red Latinoamericana de Investigaciones Cualitativas de la Realidad Escolar; Santiago; Chile.

¹⁷ F.Ferrarotti (1990) **La historia y lo cotidiano**; Centro Editor de América Latina; Buenos Aires

experiencias y las significaciones que construyen los sujetos en sus nexos de condicionamientos objetivos.

Por lo tanto, el acceso al conocimiento de tal *complejidad* requiere de la implementación de una *lógica de investigación* que sea respetuosa de la misma y no que se la proclame para violentarla en la práctica, como ocurre a veces. Es decir, una *lógica de investigación* que, *coherentemente*, se despliegue en un *proceso dialéctico* en el que no se disocien las concepciones teóricas y empíricas en la generación de conocimientos. Una lógica que, a su vez, contiene una reflexividad crítica de auto objetivación del mismo proceso en sí.

Comparativamente, con la lógica disyuntiva en la que se imponen sólo diseños estandarizados previamente, dentro de una lógica dialéctica es importante pensarlos como diseños flexibles –dialécticas- que orientan los procesos de investigación en permanentes reformulaciones¹⁸.

Por lo tanto, considerar los diseños como “flexibles” no significa que el proceso de investigación se realice en el vacío. Por el contrario, como venimos diciendo, se sustentan en determinada *direccionalidad conceptual* como en una exhaustiva evaluación del conjunto de antecedentes que permita configurar adecuadamente el problema, los objetivos a investigar y el diseño en su conjunto.

En tal sentido, la formulación de la problemática y objetivos de la investigación se construyen relacionando dimensiones, niveles o aspectos que se consideren significativos para el avance del conocimiento más que variables o hipótesis a comprobar. Desde luego que, además de lo significativo que resulte para el avance del conocimiento también pensamos los problemas a investigar desde la relevancia social que pueda tener.

Problemática y objetivos que, en un proceso recursivo mediante el cual se despliega la investigación, se van afinando a partir de *dialectizar* permanentemente los referentes conceptuales con la información empírica. Se conforma una *lógica* sustentada en la *no disyunción* de los procesos de *acceso/recolección/construcción* de la información de los de *análisis*

¹⁸ Habría que aclarar, que estos diseños flexibles pueden orientar procesos de investigación en los que se complementen estrategias metodológicas que requieran precodificaciones. Por ejemplo, la incorporación de una encuesta en una investigación socioantropológica. No obstante, lo importante es el modo de *complementación recursiva* entre diferentes estrategias pensadas en el contexto teórico del problema que se intenta investigar.

interpretativo de esa información. Dentro de este proceso recursivo la información es sometida –desde determinada conceptualización- a análisis crítico, a contrastaciones, a triangulaciones. Esto va *transformando el conocimiento* original y orientando *nuevas construcciones/búsquedas* de información, cada vez de un modo más focalizado, profundo y condensado por el proceso de “saturación” que se va generando.

Una importante diferencia de estas *lógicas de investigación* con las que se sustentan en *modalidades disyuntivas* es que, en el *proceso de análisis* más que resumir/simplificar la información, se trata de desmenuzar el material y ampliar, contextualizar, producir descripciones cada vez más integrativas, construir anticipaciones hipotéticas, rastrear indicios. A su vez, dicho proceso de *análisis* contiene también *procesos de interpretación* que, difieren de cómo se los entienden en las lógicas ortodoxas.

Aquí la *interpretación* –integrada al proceso analítico, por lo que hablamos de “*análisis interpretativo*” (E.Rockwell; 1987)¹⁹ se la considera en un doble sentido. Por un lado, significa la búsqueda de los *nexos conceptuales* con que se va construyendo el objeto de estudio en sus diferentes *niveles de abstracción*. Por el otro, se entiende “interpretar” en el sentido de “entender” los significados que producen los sujetos en sus contextos particulares. “Entender”, como diría C:Geertz (1987) el sentido de los “conocimientos locales” o “el mundo conceptual en el que viven los sujetos”²⁰.

La lógica de pensamiento *dialéctico* vinculada a una concepción de la complejidad social posibilita el uso de estrategias extensivas e intensivas a condición de controlar coherencia y recursividad permanente.

El planteamiento de los esquemas anteriores, mostrando por contrastación diferentes *lógicas de investigación*, permite destacar algunos problemas que subyacen en las generalizadas propuestas tanto de investigaciones “cualitativas”, “etnográficas” y/o “socioantropológicas” como en las que intentan “combinarlas”, “complementarlas” y /o “triangularlas” con investigaciones “cuantitativas”. Aquí, solamente hemos pretendido hacer referencia a los problemas de *coherencia* y con ello, la importancia de colocar

¹⁹ E. Rockwell (1987) **Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-1985)**; Departamento de Investigaciones Educativas; Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN; México D.F.

²⁰ C.Geertz (1987) **La interpretación de las culturas**; Gedisa Editorial; México

permanentemente lo que hacemos bajo la mirada crítica de la teoría. Es decir, *relacionar* las concepciones que se ponen en juego en todo el proceso de investigación. Desde que nos planteamos *que* conocer y *cómo* lo resolveremos metodológicamente hasta la *construcción del objeto* final.²¹

Actividad Nº 3

Analice la noción de “lógicas de investigación” con que aquí se ha trabajado. ¿Qué comentarios le sugiere la idea de coherencia entre la formulación de un problema de investigación y sus resoluciones metodológicas?

Le sugerimos que revise dos investigaciones afín a sus intereses temáticos y trate de ver la relación entre: a) el problema que se investiga y b) cómo lo ha resuelto metodológicamente

²¹ Para ampliar E.Achilli (1994) **La investigación etnográfica en educación (explorando su desarrollo en los tiempos de la posmodernidad)**; V Simposio Interamericano de Investigación Etnográfica en educación; San José; Costa Rica; Nov. 1994

UNIDAD 2

EL PROCESO DE INVESTIGACION (Iniciando el proceso de construcción de una problemática a investigar)²²

1. EL PROCESO DE INVESTIGACION. LA CONSTRUCCION DEL “PROYECTO DE INVESTIGACIÓN”

“construir conocimientos para transformar-nos” (E.A.)

Hemos planteado en la unidad anterior como proceso de investigación a aquel que se despliega desde la misma decisión de iniciar una investigación hasta la construcción final del objeto de estudio. Comprende, por lo tanto, el conjunto de prácticas concretas, de resoluciones teóricas/conceptuales y empíricas que están implicadas en un *proceso* vinculado a la *construcción de conocimientos* de un *modo sistemático/metódico*. O sea, el *proceso* que supone una *investigación* en la que, para conocer una determinada problemática social/socioeducativa, habrá que poner en juego ciertas reglas metodológicas que -aunque flexibles- otorguen sistematicidad al *conocimiento* construído.

De hecho, cualquier *proceso de investigación* adquirirá determinada *lógica* según sea la concepción acerca de lo **que** se quiere conocer, de **cómo** se propone acceder empíricamente a tal conocimiento y del *modo de construcción* del **objeto de estudio** al que se pretende arribar. A lo anterior, deberíamos agregar como interrogantes a plantearnos cuando estamos frente a una investigación, el *por qué* se selecciona una problemática particular y el *para qué* quiero conocerla. Tener en cuenta esto nos permite estar advertidos acerca de la necesidad de una *permanente reflexividad crítica de objetivación y auto-objetivación del proceso en el que nos implicamos*, a fin de buscar

²² Esta Unidad está elaborada, fundamentalmente, a partir de E.Achilli (1994) ***El proceso de construcción de un Proyecto de Investigación (Notas para aclarar nociones-guías utilizadas en la organización de los ejercicios de investigación)*** (Documento de Circulación Interna) Cátedra: Metodología (Orientación Sociocultural) Escuela de Antropología; Facultad de Humanidades y Artes; Universidad Nacional de Rosario, Argentina

coherencia entre las distintas resoluciones teóricas metodológicas que vamos generando. Y, a la vez, inscribir los conocimientos en los contextos sociohistóricos en los que nos toca vivir.

ACTIVIDAD Nº 4

Analice y comente con sus colegas el sentido que tienen las consideraciones que realizamos anteriormente.

Le recomendamos relacionarlas con problemáticas que podrían ser seleccionadas para realizar su ejercicio de investigación.

Por lo tanto, las características en las que se va configurando un *proceso de investigación* se vinculará según estemos pensando en *problemáticas socioeducativas* como “colecciones de partes o fragmentos aislados” al decir de A. Borón (op.cit.) o reconociendo la *complejidad* de sus múltiples *inter-relaciones contextuales*²³. Concepciones que, cuando se construyen coherentemente, estarían relacionadas con modalidades o lógicas de investigación disyuntivas o dialécticas, como ya hemos dicho. Esto se vincula, a su vez, con la mayor o menor rigidez en la formalización de las “etapas”, “fases” o “momentos” que pueden diferenciarse en un *proceso de investigación*. Aquí nos interesa detenernos en estos “momentos”, tal como los diferenciamos en la Unidad 1, a fin de comenzar a trabajar en ellos. Recordamos que hemos distinguido tres momentos: a) la formulación del proceso de investigación que se inscribe en lo que se denomina “*proyecto de investigación*”; b) la implementación de la investigación en la que se generan los *corpus documentales* de información y análisis interpretativo y c) la elaboración del documento o informe final en que se expone la *construcción del objeto de estudio*.

Tal como ya habíamos aclarado, esta diferenciación no implica una linealidad secuencial. Más bien la realizamos atendiendo a las características de la producción que supone cada momento y, por lo tanto, la posibilidad pedagógica que ello brinda para ordenar el trabajo a realizar. Por lo tanto, a

²³ Hemos desarrollado esta idea acerca los *nexos relacionales* entre *contextos* de diferentes niveles en E.Achilli (2000) “*Escuela y Ciudad. Contextos y lógicas de fragmentación sociocultural*” en E. Achilli, E.Cámpora, L.Gaimpani; M. Nemcovsky, S.Sanchez y J. Shapiro (2000) **Escuela y Ciudad. Exploraciones de la vida urbana**; Universidad Nacional de Rosario Editora; Rosario, Argentina

continuación trataremos de ver qué implica la construcción de un “*proyecto de investigación*”.

Desde un punto de vista pedagógico, lo desarrollaremos considerando dos cuestiones. Por un lado, mostrando/aclarando el sentido que tienen los aspectos más importantes que lo constituyen. Por el otro, sugiriendo actividades o algunas estrategias didácticas que posibiliten anclarlos prácticamente en un “ejercicio de investigación” que tenderá a ir precisando los “lineamientos de un Proyecto de Investigación”, tal como está previsto en los propósitos del Programa de este Módulo²⁴.

LA CONSTRUCCION DEL “PROYECTO DE INVESTIGACION”

Comencemos aclarando que un “*Proyecto de investigación*” implica la organización de un Plan de trabajo orientado a la construcción sistemática y metódica de conocimientos acerca de alguna problemática sociocultural que se privilegia para tal fin. Para la elaboración de dicho Plan es importante diferenciar aspectos que lo van constituyendo tales como el *problema a investigar*, los *objetivos* y el correspondiente *diseño de investigación*, entre otros.

De algún modo, la elaboración de esos aspectos significa una visión anticipada del proceso de investigación a desarrollar que se plasma en un documento escrito denominado “*proyecto de investigación*”²⁵.

²⁴ Nos referimos al Trabajo Final correspondiente a este Módulo. Lo proponemos como “lineamientos” ya que suponemos deberán ser profundizado atendiendo a los límites de tiempo y características del trabajo conjunto que desarrollaremos. Aún cuando siempre un Proyecto -e incluso cualquier conocimiento- es *provisorio* en la medida que se van reformulado en relación a la profundización que vamos logrando y en relación a los contextos de su producción, si no pretendemos sacralizar el trabajo de investigación pero, tampoco, **banalizarlo** acordaremos que habrá que continuar trabajando para precisarlo como “proyecto de investigación” (más o menos según la experiencia con el tema y con la investigación de cada uno). Para que Ud. tenga una idea *integral* del *proceso* que intentamos desarrollar desde este Módulo y pueda repensarlo desde su propia apropiación, al final del mismo, hemos formulado el conjunto de Actividades que recomendamos realizar. Le sugerimos leerlas.

²⁵ Son interesantes las consideraciones que realiza Juan Samaja (1994) en relación al “Proyecto de Investigación” como el documento destinado a un organismo de control de gestión de la investigación. (J.Samaja: **Epistemología y metodología. Elementos para una teoría de la investigación científica**; Editorial Universitaria de Buenos Aires; Buenos Aires; 1994) Por lo tanto, no habría que confundir “esta perspectiva administrativa” o “burocrática” que impone determinados “formatos” a fin de facilitar la supervisión y/o control de la investigación con el real proceso y dinámica que se despliega en la construcción de nuevos conocimientos. No obstante, sería relevante realizar un análisis acerca de las transformaciones que se están dando en los procesos de investigación que se vienen desarrollando en las Universidades nacionales a partir de la burocratización que ha impuesto el Programa de Incentivos. Tendríamos que preguntarnos ¿cómo está incidiendo no sólo en los estilos de

Veamos a continuación el sentido que adquieren algunos de estos aspectos constitutivos del Proyecto de investigación, considerando que resulta necesario conocerlos/pautarlos a condición de no sacralizarlos.

2. ELEGIR UN “TEMA”, CONSTRUIR UN “PROBLEMA”

i. Del “tema” al “Problema de Investigación”. Caminos para construir un Problema de Investigación

Didácticamente, en otras experiencias de enseñar y aprender a investigar, hemos planteado el proceso de ir desde un *tema* hasta la *construcción de un problema de investigación*. Es decir, desde un recorte amplio, general y difuso hasta una delimitación clara y precisa de la problemática a indagar.

Para ello nos planteamos ese proceso de pasaje del **tema** al **problema** solicitando que se abran todas las **preguntas** que el tema sugiere. Un camino pedagógico que posibilita, realmente, comenzar a trabajar en el proceso de investigación.

ACTIVIDAD Nº 5

Seleccione un **tema** socioeducativo sobre el que le interesa realizar el “ejercicio de investigación” que le proponemos en este Módulo. Explícite por escrito:

- a) ¿Cuál es el **tema** que le interesa?
- b) ¿Sobre dicho tema ¿**qué** le interesa conocer/investigar?
- c) El tema seleccionado ¿se vincula a situaciones de su práctica cotidiana? Si es así ¿Qué **conoce** desde su participación en ella? ¿Qué opiniones valorativas (positivas o negativas) le sugiere la temática?
- d) ¿Ha leído alguna bibliografía sobre el tema de su interés? Resuma por escrito lo que recuerda
- e) Trate de pensar/escribir una “utopía” sobre la temática seleccionada (Es decir, aquello que, según su opinión, “debería ser” como realidad socioeducativa deseada)

Generalmente, cuando se inicia este proceso ocurre que se abren interrogantes de distintas características. Es decir, se trata de *preguntas* que no

exposición/escritura sino, fundamentalmente, en los *modos de pensar* el conocimiento de lo social?

siempre remiten al *qué* queremos *conocer* y pueden referir a otros órdenes de problemas que preocupan al sujeto investigador. Por lo tanto, muchas de ellas dificultan/confunden la generación de aquellas que, en sentido estricto, denominamos ***preguntas de investigación***. Es decir, preguntas que orientan el *conocimiento* de una problemática socioeducativa sobre la que desarrollaremos un *proceso de investigación*.

Compartiremos aquí, algunos de los distintos órdenes de problemas que hemos identificado en nuestra práctica pedagógica en el campo de la metodología de la investigación²⁶. Entonces, ¿sobre qué podemos estar preguntándonos cuando iniciamos el proceso de *conocer* una problemática sociocultural del campo educativo? Veamos algunas características que pueden asumir los primeros interrogantes²⁷. Las diferenciamos para su mejor visualización aunque muchas de ellas están vinculadas entre sí:

- *Preguntas con fuerte carga de supuestos apriorísticos*. Se trata de interrogantes que contienen respuestas que cierran el proceso de investigación;
- *Preguntas que suponen supuestos valorativos*. Se trata de interrogantes cargados del “deber ser” acerca de la problemática a estudiar que neutraliza el *qué* se quiere conocer. No estamos negando la importancia del posicionamiento ideológico del sujeto investigador que, de hecho, se expresa en la concepción teórica metodológica que orienta un proceso de investigación. Simplemente, señalando la necesidad de diferenciar aspectos que, al confundirlos, desplazan el foco de conocimiento.
- *Preguntas que suponen preocupaciones derivadas de la necesidad de transformar la realidad sociocultural/educativa de la que se trate*. Se trata de interrogantes cargados de la necesidad de producir cambios, de modificar determinadas prácticas y relaciones, de criticar y/o formular otras políticas. Nuevamente, no es que neguemos la importancia del conocimiento para generar transformaciones. Es

²⁶ Desplazamos algunas sistematizadas en E.Achilli (1989) **¿Qué nos “preguntamos” cuando queremos “conocer”**. **Sistematizando los interrogantes abiertos** (Borrador de clase); Cátedra Metodología (Orientación Sociocultural); Escuela de Antropología; Facultad de Humanidades y Artes; Universidad Nacional de Rosario.

²⁷ Aquí sólo las mencionaremos. Trate de ampliar releendo los “errores” y ejemplos que plantea C.Wainerman (1998) *La trastienda de la investigación*; Editorial Belgrano; Buenos Aires

más, desde la perspectiva en la que nos ubicamos consideramos relevante trabajar en problemáticas que nos preocupan socialmente. No obstante, estamos advirtiendo en la necesidad de discriminar o no confundir tales preocupaciones con aquellas que derivan de lo que pretendemos conocer. A fin de *vincular* estos dos aspectos *diferenciados* ensayamos dos preguntas: a) *¿Qué quiero investigar?* (o dicho de otro modo que evite hacernos trampa a nosotros mismos: *¿Qué es lo que no se sabe sobre aquello que queremos conocer?* y b) *¿Para qué?* Este *para qué*, como dijimos más arriba, nos ubica en los contextos sociohistóricos en que desarrollamos un proceso de investigación como una *práctica social*. Por lo tanto, no necesariamente tiene que remitir a una acción inmediata derivada de la investigación. Volveremos a este punto en la última Unidad.

- *Preguntas que suponen preocupaciones teóricas.* Se trata de interrogantes que se vinculan a las preocupaciones por entender y/o precisar algunos conceptos o nociones teóricas que comienzan a percibirse como importantes en el tema seleccionado.
- *Preguntas que suponen preocupaciones metodológicas.* Este tipo de interrogantes refieren a cómo se resolverá metodológicamente el conocimiento de la problemática en la que se comienza a pensar.

En síntesis, hemos expuesto algunos de los campos temáticos en que podrían ordenarse el conjunto de interrogantes que suelen abrirse cuando iniciamos el trabajo de ir afinando aquello que pretendemos conocer. Ahora bien, las preguntas realizadas desde las preocupaciones anteriormente mencionadas, por lo que hemos planteado, **no son “preguntas de investigación”** ya que, como dijimos, más que orientar una determinada focalización en lo que vamos a investigar lo confunde.

ACTIVIDAD Nº 6

Le sugerimos trabajar sobre el **qué** le interesa **conocer/investigar**.
Explicite por escrito:

- a) Las preguntas o interrogantes que Ud. se plantea alrededor de lo **que** pretende **conocer** del tema seleccionado

- b) Analice y distinga entre el conjunto de **preguntas** que ha formulado las características de las mismas. Ordénelas según a qué refieren.
- c) Lea nuevamente el tipo de preguntas que le mostramos como las que suelen realizarse en una primera instancia de trabajo en la investigación. En las que Ud. ha formulado ¿Identifica alguna de las posibilidades enunciadas? Re-ordénelas según a qué cuestiones remiten
- d) Enuncie nuevamente los interrogantes que ubique como “**preguntas de investigación**”
- e) Identifique los supuestos con los que está trabajando

En relación a este trabajo de pasar de un *tema* a un *problema* habría que agregar algo más. Es importante tener en cuenta que: el **tema se selecciona**, en cambio, el **problema se elabora/se construye**. ¿Qué significa esto? Que no basta con seleccionar/elegir un campo temático. Llegar a focalizar en un *PROBLEMA DE INVESTIGACION* supone un proceso de trabajo que no se realiza en el vacío. Implica desarrollar un conjunto de actividades que, por lo menos, tenga en cuenta:

- a) La búsqueda y revisión de lo que se denominan los “*Antecedentes*”. Es decir, una revisión de la bibliografía referida específicamente a otras *investigaciones empíricas* que se han realizado sobre la problemática que nos ocupa. Ello permite construir el *estado del conocimiento* que necesitamos a fin de poder ubicar lo que investigaremos. Organizar la revisión de esta bibliografía, suele denominarse también “estado de la cuestión” o “estado del arte”.
- b) La búsqueda y revisión de la bibliografía teórica que posibilite ir afinando los *referentes conceptuales* que consideramos están implicados en la investigación que pretendemos desarrollar.
- c) El conocimiento y contacto con el *campo empírico* de la problemática que se construye.

Por lo tanto, en el proceso de construcción de un **Problema de Investigación** es sumamente importante el trabajo en estos tres niveles que no podrá desconocerse. Es el trabajo que posibilita *aclarar y delimitar la focalización en aquella/s preguntas que serán directrices* del proceso de investigación. De ahí que, el esfuerzo para construir tal focalización será fundante en la elaboración de cualquier Proyecto de Investigación.

ii. Los Objetivos

A su vez, el proceso de construcción de un Proyecto de Investigación, deberá atender a la construcción de los *objetivos de la investigación*. Estos refieren a la especificación de lo **qué** se quiere conocer y al nivel del conocimiento a alcanzar.

Se diferencian, por un lado, el/los *Objetivo/s General/es* que retoman el Problema de investigación a modo de una acción de conocimiento. Pueden incorporar alguna precisión del recorte empírico. Por otro lado, los *Objetivos Específicos o particulares* que, como su nombre lo indica, desagregan el/los Objetivos generales especificándolo/particularizándolo.

Sólo tres aclaraciones. En primer lugar, la importancia de que los Objetivos guarden coherencia temática y conceptual con la formulación del Problema.

En segundo lugar, que los Objetivos Específicos desagreguen el Objetivo general y no se formulen de modo tal que se abran a “otras” investigaciones. Es decir, que refieren a focalizaciones diferentes que las que se trabajan en el Problema y en el Objetivo General. (Esto suele ocurrir muy frecuentemente por lo que las explicitamos a fin de su control reflexivo)

Por último, nos parece importante recordar la discriminación entre “*objetivos*” y “*propósitos*” de una investigación a fin de no confundir, el “*que*” conocer con el “*para qué*” de ese conocimiento, tal como indica G.Briones (1986)²⁸. El autor da el siguiente ejemplo de este tipo de confusiones:

“La investigación tiene como objetivo (!) contribuir a mejorar la calidad de los sistemas de perfeccionamiento docente”

En el ejemplo podemos ver como se toma como un *objetivo* de la investigación lo que en realidad es un *propósito*. La importancia de tener en cuenta estas diferenciaciones posibilitan ir aclarando lo *que* en realidad se quiere conocer y, en todo caso, el *para que*. Por ejemplo, no es lo mismo decir:

“Describir las prácticas y relaciones escolares (.....)” (Objetivo)

²⁸ Guillermo Briones (1986) **Curso Avanzado de Técnica de Investigación Social aplicadas a la Educación**; Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación -PIIE- ; Santiago; Chile

que decir
escolares “Contribuir al mejoramiento de las prácticas y relaciones
(...)” (Propósito)

Ya habíamos planteado esto mismo a nivel de los interrogantes de investigación. Ello no resulta casual ya que, tales interrogantes, no sólo pueden orientar la focalización del Problema sino también la formulación de los Objetivos específicos. Es decir, cuando hemos distinguido/jerarquizado aquella/s pregunta/s fundantes del Problema podemos desprender de ésta/s otras que, al incluirlas, pueden transformarse en los objetivos específicos.

iii. Los referentes conceptuales

Hablamos de *referentes conceptuales* en un Proyecto –o proceso de investigación- aludiendo al cuerpo conceptual que permite iluminar, recortar y dar sentido a determinada problemática a investigar. Tales referentes, con los que se construye determinada *direccionalidad conceptual* orientan el proceso de investigación y va otorgando coherencia y consistencia a la construcción del objeto de estudio. Ya volveremos sobre el papel de la teoría en el proceso de investigación.

Solamente podríamos agregar la relación entre dos tipos de revisión bibliográfica que hemos mencionado como importante tanto para el momento de construcción de un Proyecto de investigación como a lo largo del proceso de su implementación. Nos referimos a la bibliografía *teórica* y aquella referida a los *antecedentes* de una investigación. De hecho que ambas están vinculadas e, incluso, de la lectura de antecedentes -es decir, de otras investigaciones empíricas- se pueden derivar los *referentes conceptuales* de la investigación que nos interesa desarrollar. No obstante estos cruces, puede ser esclarecedor que tengamos en cuenta las diferentes “funciones” que cumplen en el proceso de investigación.

Los *referentes teóricos o conceptuales* nos permiten desde visualizar y delimitar cierta problemática hasta orientar y hacer intelegible la construcción de las relaciones que la constituyen. O sea, permiten orientar todo el proceso de investigación: desde la construcción del *problema de investigación* hasta la

construcción del *objeto de estudio*. E.Morin (1984; p.363)²⁹ ha dicho en relación a esto:

“La teoría no es el conocimiento; permite el conocimiento. Una teoría no es una llegada; es la posibilidad de una partida. Una teoría no es una solución; es la posibilidad de tratar un problema. Dicho de otro modo, una teoría sólo cumple su papel cognitivo, sólo adquiere vida, con el pleno empleo de la actividad mental del sujeto (...)”

Los *antecedentes* permiten, en primer lugar, dar cuenta de lo que ya se sabe sobre determinado campo problemático. En tal sentido, posibilita identificar los referentes teóricos que han guiado a las investigaciones anteriores; las perspectivas metodológicas utilizadas como, así también, ubicar los vacíos de conocimientos. Por lo tanto, la revisión de antecedentes nos ayuda a justificar/fundamentar nuestro recorte del problema y la orientación teórica metodológica con que se desarrollará la investigación. A su vez, al momento del análisis interpretativo del material empírico, puede brindar elementos para ser relacionados.

iv. El diseño metodológico

Se entiende por *diseño de investigación* –o diseño metodológico- el plan o estrategia a seguir para cumplimentar con los objetivos que se han propuesto en la investigación. Dicho de otra manera, implica dar cuenta de cómo se accederá/construirá el conocimiento de aquello que configura el problema de investigación. Por lo tanto, los diseños metodológicos se vinculan con el contexto teórico desde donde se está planteando un proceso de investigación. De ahí entonces que las resoluciones metodológicas guardarán *coherencia* con el modo de formular el problema, los objetivos y la explicitación de los referentes conceptuales que orientan dicho proceso³⁰.

²⁹ Edgar Morin (1984) **Ciencia con consciencia**; Anthropos Editorial del Hombre; Barcelona; España

³⁰ Para mostrar la importancia de tal *coherencia* nos hemos referimos, en la primera Unidad, a lo que denominamos “**lógicas de investigación**”. En tal sentido, remarcamos la necesidad de colocar bajo una vigilancia epistemológica “en acto”, en la “trastienda de la investigación” desde qué concepción de lo social estamos planteando una investigación -“disyuntiva” o “dialéctica”- y, en concordancia, considerar las diferentes resoluciones metodológicas. Recordamos que esta diferenciación no se homologa con la utilización de estrategias “cuantitativas” o “cualitativas”. Cualquiera de ellas en sí mismas o complementadas pueden utilizarse en una u otra lógica considerando, desde luego, las particularidades de su implementación y,

Dentro de esas resoluciones que supone la constitución del diseño metodológico se considerarán: la *delimitación del espacio empírico*; la selección de *estrategias* para la recolección/construcción de la información y para su análisis; el *cronograma*, u otros aspectos que precisen cómo desarrollaremos la investigación.

iv.i. Los referentes empíricos

Llamamos *referente empírico* al recorte que se realiza del universo geográfico y poblacional -o de otro tipo- *donde y con quienes* se construirá la *base documental* de la investigación. Supone definir, desde determinados criterios, el espacio/universo de la información empírica. El espacio donde se desarrollará el trabajo de campo que, en el caso de las investigaciones socioantropológicas, adquiere un sentido particular.

(Dado que estas resoluciones se vinculan con la construcción del problema de investigación, pedagógicamente proponemos para acompañar este proceso que, al seleccionar un tema lo piensen como “tema/lugar”. Es decir, comenzar a pensar no sólo *qué* vamos a conocer; sino también *dónde* y *con quienes*. En realidad, sucede que el proceso de ir afinando la focalización del problema se ve facilitado en esta dialéctica “tema”/ “lugar”)

Ahora bien, aún cuando desde un enfoque socioantropológico, el *trabajo de campo* privilegia las interacciones con los sujetos de determinado recorte socioespacial, habría que realizar algunas aclaraciones:

- a) Hemos planteado los recortes empíricos como recortes de *construcciones documentales*. En las investigaciones socioantropológicas se privilegia, por lo general, la documentación generada en la interacción con los sujetos (*registros de campo*). Sin embargo, sabemos que, según los planteamientos de una investigación, resultan también relevantes otros recortes de “campos de información” como los que pueden brindar la aplicación de una encuesta ya sea intensiva o extensiva (en tal caso, se considerarán criterios de “muestra”); o documentos escritos; visuales u otros.

fundamentalmente, el cuidado de una complementación coherente. Repetimos, el problema de coherencia no se vincula a las “estrategias” que usemos sino a cómo las construimos en su relación con la concepción teórica que sustentamos.

- b) Por lo tanto, según las características y pertinencia de la información requerida en un problema, se incluyen distintos recortes de corpus documentales. Dijimos que, entre esos “campos documentales” podrían ser, por ejemplo: escritos diversos como: documentación oficial, resoluciones y/o /legislación gubernamental; reglamentaciones institucionales; cuadernos escolares; libros de textos; planificaciones docentes; actas de reuniones. También, podrían ser de tipos visuales como: programas televisivos, videos, campañas publicitarias u otras. A su vez, dentro de estos otros campos documentales, también podrían incluirse lo que suele denominarse “información secundaria” como: censos, estadísticas, resultados de otras investigaciones, etc.
- c) En *proyectos de tipo históricos*, la delimitación empírica significa considerar el recorte de la *periodización* en la que se focalizará la investigación y, al mismo tiempo, la explicitación de la *documentación/fuentes* que será trabajada.
- d) Una reflexión especial se vincula a la relación entre *referente empírico* y *unidades de análisis*, tal como lo plantea E.Rockwell, para la etnografía (1987; pag.28)³¹. La autora dice que en otros tipos de investigación la relación entre “unidad de información” y “unidad de análisis” es más clara y lineal. Así por ejemplo, en las investigaciones planteadas desde lo que denominamos “lógicas disyuntivas” o cuando se incorporan diseños precodificados se observa esta claridad en la relación. Así, si el estudio se basa en una “muestra estadística” de escuelas primarias, la unidad de análisis será la escuela. En cambio, en investigaciones con diseños más flexibles – que, repetimos, resultan de entender la complejidad de lo social-, la relación entre “unidad de información” y “de análisis” también se *complejiza*. Utilizando el ejemplo anterior, aún cuando puede darse esa misma relación, generalmente, la *unidad de análisis trasciende o rebasa la unidad empírica formal* ya que remite a informaciones de muy distinto tipo o fuentes incluyendo las derivadas de observaciones, entrevistas, u otros campos documentales que

³¹ E.Rocwell (1987) op.cit. (Ver en la bibliografía recomendada para este Módulo)

posibilite realizar diferentes niveles análisis y de contextualizaciones³².

- e) Otra aclaración a considerar es la importancia de no confundir *referente empírico* con lo que se denomina *objeto de estudio*: Es decir, el *recorte empírico* significa la delimitación de los sujetos, del lugar espacial, temporal u otro que provera la base documental del foco de la investigación. El *objeto de estudio* es la resultante del **proceso de construcción de la investigación**. Por ende, el *recorte empírico* se diferencia de la *construcción del objeto* que supone ese producto resultante del proceso de imbricaciones empíricas y conceptuales en los que se va configurando.
- f) Finalmente, una última aclaración terminológica. En muchos textos metodológicos se entiende como “objeto de estudio” lo que aquí hemos considerado como “problema de investigación”. Nosotros preferimos realizar esta diferenciación entendiendo que *no* se trata de lo mismo. En un caso estamos a nivel de la *construcción de los interrogantes* que nos planteamos investigar: el **problema de investigación**. En otro caso, estamos a nivel de la *construcción de las “respuestas”* a partir de los múltiples entramados entre la información empírica y las conceptualizaciones que posibilitará dar cuenta de las *relaciones* constitutivas del **objeto de investigación**. Por lo tanto, nos parece más claro hablar de “problema” y de “objeto de estudio” como dos niveles de conocimientos diferenciados.

iv.ii. Selección de estrategias de recolección/construcción y de análisis de la información

Todo Proyecto de investigación requiere que se especifique *cómo* se accederá a la información necesaria para cumplimentar con los objetivos previstos. Por supuesto que, aquí también, las características de la

³² Por lo tanto, aclaramos que no es nuestra intención plantear que una investigación socioantropológica no pueda incorporar alguna estrategia metodológica que requiera una pre-codificación, como por ejemplo, la encuesta. Lo que queremos destacar es que la relación entre “recorte empírico” y “unidad de análisis” se “complejiza” en virtud de un enfoque dialéctico que desborda la formalidad empírica.

investigación orientarán las decisiones u opciones que se adoptarán para desarrollar el proceso de investigación.

En el caso de las investigaciones socioantropológicas, *estrategias* como *observación, entrevistas, historias de vida* o determinadas *estrategias grupales*, por la *intensidad* en su implementación, son modalidades que guardan coherencia con las características y naturaleza de la información que se pretende construir.

Podrá también recurrirse a *estrategias extensivas* como encuestas o al uso de información “secundaria” derivada de distintas fuentes: censos, estadísticas u otras. De hecho, habrá que cuidar como se complementan dentro del contexto conceptual en que se formula el problema de investigación a fin de que no perder *coherencia* en la lógica integral del proceso de investigación.

Si se trata de una investigación sociohistórica habrá que mencionar el corpus documental de fuentes que se prevee consultar.

Por último, es importante que se expliciten las estrategias o procedimientos de análisis e interpretación que orientarán el proceso de construcción del objeto de estudio.

iv.iii. Cronograma y recursos necesarios

Estos aspectos remiten, fundamentalmente, a las cuestiones “burocráticas” de la administración y gestión de un proyecto de investigación, como los ha planteado J.Samaja (1994). Más allá de ello, posibilita organizar el proceso de investigación en su conjunto. Supone especificar el tiempo y los recursos –financieros, de infraestructura u otros- necesarios para la implementación de la investigación.

Para la explicitación del *cronograma* es importante especificar y distribuir, también *coherentemente* con la lógica del Proyecto, las actividades a desarrollar a lo largo del tiempo previsto.

Hasta aquí hemos mostrado los aspectos a considerar en *el proceso de construcción de un Proyecto de Investigación*. Podríamos sintetizar el sentido de lo dicho diciendo que se trata del *proceso de construcción de los interrogantes* y de la visión anticipada del *proceso de construcción de las*

“respuestas” a tales interrogantes. *Proceso* que supone una permanente tensión en la construcción de una focalización de *qué investigar y cómo plantearla coherentemente* al interior de un contexto conceptual.

Una idea es fuerte en la presentación que realizamos. La idea de **proceso**. Con ello queremos destacar la *movilidad/transformación* que va surcando, desde distintos puntos de vista, esta práctica que supone la “aventura de la investigación”. *Transformaciones* de los conocimientos acerca de determinada problemática socioeducativa que, tal vez, se vuelva sobre la misma problemática. *Transformaciones* de los conocimientos que se van construyendo –cada vez con mayor profundidad- y, de hecho, modificaciones que también *nos transforman* como sujetos investigadores y como sujetos enseñantes.

ACTIVIDAD Nº 7

Objetivo: *Re-trabajar las “preguntas de investigación” a la luz de la revisión de “antecedentes” realizados hasta el momento.*

- a) *Una breve justificación de la elección temática que ha realizado*
- b) *Una síntesis de los “antecedentes” que ha leído (focalice en el tema y en el aporte al conocimiento que realizan las investigaciones analizadas)*
- c) *Una jerarquización e las “preguntas de investigación” que resulten más pertinentes a su interés*
- d) *Una reflexión acerca de los **supuestos** con los que está trabajando*

UNIDAD 3

EL PROCESO DE INVESTIGACION (La construcción documental)³³

1. PROBLEMA DE INVESTIGACION Y ESTRATEGIAS TEORICAS METODOLOGICAS. APORTES DE LA INVESTIGACION SOCIOANTROPOLOGICA

“Tal vez la etnología pueda, pues, ayudar a comprender lo que nos es demasiado familiar para que no nos resulte ajeno” (M.Augé; 1987)

El objetivo de esta Unidad es trabajar, fundamentalmente, en las *estrategias metodológicas* que nos posibilita acceder a la información que se requiere en un proceso de investigación y, por lo tanto, a la construcción de su *base documental*.

En tal sentido, como ya hemos dicho, las *estrategias metodológicas* no tienen autonomía del modo en que estamos construyendo el *problema de investigación*. Es como decir, no tienen autonomía del *contexto teórico* en el que se inscribe la problemática a trabajar en la investigación. De ahí la necesidad del desarrollo de una *reflexividad crítica* frente a las opciones que, como investigadores, vamos resolviendo en la “lógica en acto” de ese proceso.

Entre esas opciones, habrá que definir *cómo conocer* aquello que nos despierta el conjunto de *interrogantes* que configuran el *problema de investigación*. Es decir, definir cuáles de las *estrategias metodológicas*,

- 39 El desarrollo de esta Unidad se basa, además de las fichas de clases ya mencionadas, en el texto: E. Achilli (1985) “*El enfoque antropológico en la investigación social*”, en **Revista Dialogando**; N° 9; Publicación de la Red Latinoamericana de Investigaciones Cualitativas de la Realidad Escolar; Santiago; Chile; E.Achilli (1992) **La investigación antropológica en las sociedades complejas**; Serie 1; N° 1; Facultad de Humanidades y Artes; Universidad Nacional de Rosario; Argentina. En algunos aspectos de esta Unidad han colaborado las licencias EDITH CAMPORA Y MARIANA NEMCOVSKY.

conocidas en el campo de las ciencias sociales, serán las más pertinentes a las preguntas que nos planteamos. Y, además, considerar *cómo construirlas* a fin de *coherentizarlas* con la concepción del problema planteado. Es por ello que, como ya dijimos, preferimos hablar de “*estrategias*” más que de “*técnicas*”. Para remarcar esta idea de vinculación conceptual y, por ende, de trabajo reflexivo que requiere del sujeto investigador. La noción de “*técnica*”, tradicionalmente, pareciera neutralizar esta necesidad de contextualizar y objetivar las decisiones que se toman en un proceso de investigación. Más bien, aparecen con una carga de “*neutralidad*” y, por ende, de aplicación indistinta a cualquier investigación.

En resumen, lo que pretendemos dejar en claro, en primer lugar, es el hecho de que, pensar en las *estrategias metodológicas* supone, necesariamente, pensarlas en relación al *problema de investigación*. Por lo tanto, estamos en el “*momento*” de articular el *qué investigar* con el *cómo hacerlo*.

Aquí trataremos de presentar el aporte que, a la investigación socioeducativa, puede realizar un enfoque antropológico, desde luego, advirtiéndole en la necesidad de no estereotiparlo. Por el contrario, supone su re-consideración a partir de la particularidad que adquieren los diferentes niveles de decisiones de un proceso de investigación.

APORTES DE LA INVESTIGACION SOCIOANTROPOLOGICA³⁴

En relación a los criterios de cientificidad con que la antropología ha caracterizado a su producción, los mismos no han estado ajenos a las grandes tradiciones epistemológicas que hemos visto en la Unidad primera de este Módulo. Así, para algunos, la antropología es una ciencia nomotética; para otros es un tipo de historiografía en búsqueda de patrones y no de leyes; para otros un quehacer interpretativo o la posibilidad de un conocimiento relacional y dialéctico de la complejidad de los procesos socioculturales. En la polémica de los últimos años y, en su expresión “*postmoderna*”, se presenta *relativizando* la posibilidad de construcciones científicas.

Ante tal divergencia de posiciones y la confusión creada últimamente, nos parece necesario explicitar que, desde nuestro punto de vista, la

³⁴ Este acápite está tomado textualmente de E. Achilli (1992; op.cit. en la nota anterior)

construcción sistemática de *conocimientos* derivada de un proceso de investigación, puede ser considerado conocimiento científico.

Al afirmar esto no significa desconocer totalmente importantes señalamientos realizados en la disputa de las últimas décadas acerca de los disciplinamientos e imposiciones apriorísticas de determinados “modelos de racionalidad”. Sino que, intentamos, oponernos a posiciones nihilistas y al avance de un subjetivismo y relativismo, tan pernicioso en lo epistemológico como en las implicaciones sociopolíticas de los conocimientos.

Ahora bien, decir que un conocimiento es científico implica, por lo menos, dos cuestiones. En primer lugar, como ya dijimos, un conocimiento derivado de una *construcción metódica* que implique recorrer un camino respetando determinadas reglas. De hecho, no lo estamos planteando a modo de una autonomización del método frente al objeto de estudio. Como dijera T. Adorno (1978) “los métodos no dependen del ideal metodológico sino de la cosa”³⁵

Por lo tanto, nos ubicamos dentro de una concepción metodológica de la investigación antropológica que no sacraliza “recetas”, ni preceptos derivados de algún ideal. Más bien, una concepción compleja y dialéctica que, en un permanente control crítico, confiere pertinencia a determinados principios y procedimientos en relación al problema/objeto de que se trate.

La segunda cuestión que habrá que explicitar al hablar de conocimientos científicos es cómo se concibe tal conocimiento. Aquí entramos en polémica con las epistemologías que plantean al conocimiento como un hecho, como un estado generado a partir de procedimientos constantes y comunes. Nos interesa una perspectiva *constructivista*, en el sentido piagetiano, que considera al conocimiento científico como *proceso*, por el cual en un movimiento espiralado se va modificando/transformando para alcanzar cada vez mayores niveles de integración de detalles y de profundización del mismo. Por lo tanto es un conocimiento provisorio, incompleto, aún cuando logre el máximo posible de un momento.

En el proceso de construcción de ese conocimiento subyace, a modo de fundamentos epistemológicos más generales para este enfoque que

³⁵ Theodor Adorno (1978) “*Sobre la lógica de las ciencias sociales*” en Popper, Adorno, Dahrendorf; Habermas: **La lógica de las ciencias sociales**; Editorial Grijalbo, S.A.; México D.F.; 1978

proponemos, algunos caracteres vinculados a la tradición crítica (H.Lefebvre; 1970)³⁶:

- a) El carácter de *interacción dialéctica* planteado en dos sentidos. La interacción que supone la imposibilidad de conocer algún fenómeno en forma aislada y fragmentada. Por el contrario, la necesidad de considerarlo en el conjunto de sus *relaciones* con otros fenómenos. La interacción a nivel de la implementación metodológica en el sentido de la dialéctica entre el “trabajo de campo” y el trabajo conceptual en ese proceso espiralado del conocimiento donde se va logrando mayores niveles de profundización.
- b) El carácter de *movimiento* que se incorpora al conjunto de prácticas y relaciones de un presente dinámico marcado, a su vez, por huellas del pasado. Movimiento que nos conduce a la construcción de *procesos*
- c) El carácter de *contradicción/conflicto* que se incluye en los procesos sociales con contenidos concretos, no otorgables apriorísticamente.

En síntesis, estas consideraciones epistemológicas generales del campo de las ciencias sociales nos permite pensar cierta especificidad de la *investigación socioantropológica* a sabiendas que las “fronteras” disciplinarias devienen de una tradición de sus constituciones históricas basada en la compartimentalización del mundo social. No obstante, discutiendo tal tradición entendemos que no resulta ocioso proponer determinado enfoque en la investigación socioantropológica. Por un lado, aclararnos cierta “especificidad” permite construir el sentido de nuestras búsquedas y construcciones, como dice M. Augé (1987)³⁷ y, al mismo tiempo, reconocer qué es posible aportar en una investigación. Por lo tanto, no sólo posibilita ubicar “el sentido y objeto” (M.Augé;op.cit.) de una investigación socioantropológica sino, además, profundizar las relaciones con otras disciplinas, incluso, al punto de “borrar” las fronteras de cada especificidad alrededor de determinadas problemáticas sociales (E.Achilli; 1992)

³⁶ Henri Lefebvre (1970)

³⁷ Marc Augé (1987) **Símbolo, función e historia**; Editorial Grijalbo, S.A.; México, D.F.

En otro trabajo³⁸ hemos caracterizado brevemente al *enfoque socioantropológico* tratando de vincularlos con las problemáticas educativas destacando tres *ejes claves*:

- a) el conocimiento de la *cotidianeidad socioeducativa*;
- b) la importancia de trabajar con los “*conocimientos locales*” (C.Geertz; 1994)³⁹
- c) la recuperación crítica de la tradición antropológica del *trabajo de campo* como modalidad acorde a la concepción teórica con la que se intenta trabajar.

ACTIVIDAD Nº 8

Lo invitamos a ampliar y discutir estos “ejes claves” propuestos en el Módulo. ¿Por qué la autora prefiere hablar de enfoque “socioantropológico” más que de “etnográfico”? ¿Desde qué perspectiva recupera, de la tradición antropológica, el “trabajo de campo”?

2. EL TRABAJO DE CAMPO. ACCESO E INTERSUBJETIVIDAD⁴⁰

Si bien es cierto que el *trabajo de campo* ha sido una impronta identificatoria de la investigación antropológica, también ha llevado –dentro y fuera de la disciplina- a reduccionismos y dicotomías. Ya sea, a entender “lo antropológico” sólo como una “técnica” o plantear el trabajo de campo como la primera etapa de la investigación, disociando hechos de construcción teórica; “etnografía” de “antropología social”.

Dentro de la disciplina es difundida la diferenciación que realizara el antropólogo francés C. Levi Strauss (1968)⁴¹ entre “etnografía”, “etnología” y “antropología” como tres etapas o momentos de la investigación. A la “etnografía” el momento del trabajo de campo, la observación directa y la descripción de un “grupo lo bastante restringido para que el investigador pueda

³⁸ E. Achilli (2000) **Investigación y Formación Docente**; Laborde Editor; Rosario; Argentina. La primera parte de este texto figura en la Bibliografía trabajada en el primer Módulo

³⁹ Clifford Geertz (1994) **Conocimiento local**; Ediciones Paidós; Barcelona

⁴⁰ Las ideas de este punto han sido elaboradas con más amplitud en E.Achilli (1988; 1992) **Trabajo de campo. Los sujetos del proceso de investigación**; (Documentos base de clases) Cátedra: Metodología (Or.Sociocultural); Universidad Nacional de Rosario (1988); Seminario: Metodología de la Investigación en Ciencias Sociales; Universidad Nacional del Comahue (1992)

⁴¹ Claude Levi Strauss (1968) **Antropología estructural**; Editorial Universitaria de Buenos Aires; Buenos Aires; Argentina

“recoger la mayor parte de su información gracias a la experiencia personal”. La diferencia con la “etnología” y con la “antropología” como momentos de síntesis y conclusiones que van más allá del conocimiento de “primera mano” de la etnografía. Una diferenciación que disocia y fragmenta estos diferentes niveles de conocimiento y, al mismo tiempo, que entiende la descripción etnográfica como posible de realizarse sin mediación conceptual en la medida que tal trabajo se reserva a los pasos siguientes de la etnología y la antropología.

Fuera de la antropología, en el contexto de las demás disciplinas sociales, también se habla de “método antropológico” en relación al *trabajo de campo* y a una de sus estrategias privilegiadas –generalmente entendida como “técnica”-: la *observación participante*.

Desde el enfoque que nos interesa desarrollar planteamos la relevancia metodológica del *trabajo de campo* en relación a una concepción teórica de la vida social que sustentamos como conjunto/totalización compleja de procesos y relaciones. Una concepción que supone, más allá de las particularidades de los problemas de cada investigación, contar con **estrategias metodológicas intensivas** que posibiliten *entramar los aspectos socioestructurales con los procesos y relaciones vividos y significados por los sujetos*. Sin embargo, ello no significa absolutizar este tipo de estrategias. Al contrario, podemos recurrir a otras, incluso las de carácter extensivo, como ya hemos dicho. No obstante, entendemos, que las *características de intensidad y de interacción con los conocimientos y significados de los sujetos* que aportan las *estrategias vinculadas al trabajo de campo* –tal como lo estamos considerando- resultan relevantes para una *investigación socioantropológica*. A condición de no disociar el *trabajo de campo* del *trabajo conceptual* en una dialéctica en la que, tanto uno como otro, adquieren características particulares.

De ahí que, para nosotros, el *trabajo de campo* remite, por lo menos, a tres cuestiones: a) la relación con lo teórico/conceptual; b) la relación entre los sujetos de la investigación (lo que supone de involucramiento del investigador en una experiencia intersubjetiva) y c) la relación con las *estrategias de investigación* en sí.

En relación con lo *teórico/conceptual* diremos solamente, por ahora ya que volveremos sobre ello, que no partimos de un “marco conceptual”

cerrado/clausurado. Ello no significa no tener en cuenta una concepción, una conceptualización del problema a investigar. Conceptualización que, de algún modo, actúa como esquema a flexibilizar, problematizar, perturbar desde la experiencia empírica del trabajo de campo.

Dado que más adelante nos referiremos a las *estrategias metodológicas*, aquí nos detendremos en la *experiencia intersubjetiva* que supone el trabajo de campo.

El trabajo de campo implica para nosotros, como sujetos que vamos a “investigar” el involucrarnos en una experiencia de “extrañamiento” y “familiarización” dentro de una dinámica de mutuas tipificaciones, de acercamiento y distancia, de intercambios de conocimientos que nos va modificando como sujetos. Es decir, el participar de un proceso de interacción social que provoca tipificaciones, identificaciones, rechazos, resulta, desde el punto de vista metodológico, cruciales en el análisis interpretativo y en la contextualización del proceso de investigación.

Esta dinámica se da desde el primer momento que comenzamos a negociar nuestro lugar en el espacio de la investigación. Lo que esperan de uno, lo que interpretan para lo que uno está allí comienza a adquirir significación para el trabajo.

Es una relación compleja desde el inicio. S.Taylor y E. Bogdan (1986)⁴² dicen que los comienzos del trabajo de campo pueden tomar distintas modalidades según las características de los “escenarios” en los que se trabajará. Algunos son de fácil acceso, otros muy dificultosos.

Entre algunos de estos “escenarios” posibles podemos diferenciar los siguientes⁴³:

- a) espacios “reglados”/institucionalizados: que implican alguna organización pautada, jerarquizada que se comienza solicitando autorización al personal autorizado. Ejemplos: escuelas, hospitales, iglesias, cultos, cárceles, Institutos de Menores; etc.

⁴² S.J.Taylor y R. Bogdan (1986) **Introducción a los métodos cualitativos de investigación**; Editorial Paidós; Buenos Aires

⁴³ Tal diferenciación la hacemos a partir de haber considerado distintos “ejercicios de investigación” presentados por los estudiantes, fundamentalmente, los de la Carrera de Antropología de la Facultad de Humanidades y Artes; Universidad Nacional de Rosario

- b) espacios “abiertos”: donde si bien no habría un ingreso que supone cierta autorización “formal”, se inicia en un proceso de conocimientos mutuos, de aceptación, de construcciones de redes de sujetos “informantes”. Ejemplos, investigaciones en barrios, grupos informales de jóvenes, mercados, etc.
- c) espacios de “tramas sensibles”: a la introducción de un “externo” por lo delicado/riesgoso que puede significar la circulación de determinada información. Así por ejemplo, grupos clandestinos, grupos de prostitutas, de drogadictos, de “delincuentes” u otros. Generalmente el acceso se realiza mediante un “portero” conocido. Algunos investigadores han utilizado estrategias de simulación que éticamente, desde nuestro punto de vista, son discutibles.
- d) Espacios “propios”: aquellos a los que pertenece el investigador. En estos, habrá que intensificar los recaudos metodológicos que implican pertenecer al mismo cotidiano, tal como se ha trabajado en el primer Módulo.

Espacios que contextualizan –metodológicamente- de diferentes modos la relación que construimos con los sujetos de la investigación.

ACTIVIDAD Nº 9

*Realice comentarios a las consideraciones que hemos planteado acerca del **trabajo de campo** en este Módulo. Trate de analizarla teniendo en cuenta el propio trabajo de campo que podría realizar.*

Por último, un importante aspecto *ético* de todo proceso de investigación **es garantizar el anonimato y la confiabilidad de la información** con la que trabajamos. De modo que, los nombres de las instituciones y de los sujetos deben ser reservados. Además, como se ha dicho, no estamos estudiando tal o cual escuela, por ejemplo, sino una problemática determinada.

LA OBSERVACION. Rastreo de definiciones, alcances y límites ⁴⁴

⁴⁴ Las consideraciones que se trabajan en este punto han sido elaboradas en gran parte por EDIHT CAMPORA

Si en esta unidad se viene articulando *el qué investigar* con el *cómo hacerlo*, no podemos dejar de mencionar una de las estrategias fundamentales de la Antropología Sociocultural : la *observación participante*.

Haciendo historia, la Antropología comenzó como disciplina científica intentando explicar a comunidades distantes trabajando sobre material de segunda mano. Material que, obviamente, estaba “contaminado” por los intereses, prejuicios y nociones de sus autores (funcionarios, misioneros, guerreros, entre otros). Intentó, en sus comienzos, con el *evolucionismo* como primer corriente antropológica, usar tales relatos⁴⁵ para la construcción de lo que sus críticos denominaron “conjeturas” acerca de las distintas “etapas” del desarrollo de la humanidad. Pero, en las primeras décadas del siglo XX, tal como ya han leído en B. Malinowski⁴⁶, hacer antropología significaba “estar ahí”. Veamos como lo entendía este antropólogo inglés allá por 1922:

“El antropólogo debe abandonar su confortable posición en una hamaca, en el porche de la misión, del puesto gubernamental o del ‘bungalow’ del plantador donde, armado de un lápiz, de un cuaderno, y a veces de whisky y soda, se ha habituado a compilar las afirmaciones de informadores, a anotar historias y a llenar hojas enteras de textos salvajes. Debe ir a las aldeas, ver a los indígenas trabajando en los huertos, sobre la playa, en la selva, debe navegar con ellos hacia los lejanos bancos de arena y las tribus extrañas, observarles en la pesca, en la caza y en las expediciones ceremoniales en el mar. La información debe llegarle en toda su plenitud a través de sus propias observaciones sobre la vida indígena, en lugar de venir de informaciones reticentes, obtenidas con cuanta gotas en conversaciones...”

La Antropología al aire libre, opuesta a la recopilación de datos extraídos de rumores, es un trabajo difícil, pero también de gran interés”(B. Malinowski;op.cit)

El antropólogo al intentar “describir” la vida tribal, comenzó a prestar atención a todos aquellos aspectos de la vida cotidiana de la comunidad, encontrándose frente a situaciones que a simple vista se le presentaban como “extravagantes”, “exóticas” y “sin sentido”. Para hacerlas inteligibles desde algún lugar, el antropólogo intentó llegar al “sentido” que esas situaciones tenían para quiénes las producían. Metodológicamente se situó en familiarizarse acercándose a la lógica cotidiana de esas situaciones.

⁴⁵ De aquellos que habían pisado tales comunidades

⁴⁶ B. Malinowski (1986) **Los argonautas del Pacífico Occidental**; Editorial Planeta Agostini

Para lograr este acercamiento estratégicamente partió de “la observación” que fue elaborando de manera sistemática y con un fin determinado.

“Poco después de haberme instalado en Omarakana empecé a tomar parte, de alguna manera, en la vida del poblado, a esperar con impaciencia los acontecimientos importantes o las festividades, a tomarme interés personal por los chismes y por el desenvolvimiento de los pequeños incidentes pueblerinos; cada mañana al despertar, el día se me presentaba más o menos como para un indígena (...) Las peleas, las bromas, las escenas familiares, los sucesos en general triviales y a veces dramáticos, pero siempre significativos, formaban parte de la atmósfera de mi vida diaria tanto como de la suya (...) Más avanzado el día, cualquier cosa que sucediese me cogía cerca y no había ninguna posibilidad de que nada escapara a mi atención”(B. Malinowski; op.cit.)

Esa “manera” de ir construyendo la información se vincula a una estrategia que algunos autores nombran como *la observación participante*. La misma es definida de manera diversa según los autores. Así, para Taylor y Bogdan⁴⁷ (1987)

“La expresión observación participante es empleada aquí para designar la investigación que involucra la interacción social entre el investigador y los informantes en el milieu de los últimos, y durante la cual se recogen datos de modo sistemático y no intrusivo” (Taylor y Bogdan : 1987, 31)

Para Atkinson y Hammersley (1994)⁴⁸ “la observación participante” es lo mismo que la “Etnografía” y ésta última es definida como:

“(...) la etnografía (o su término más cognado, “observación participante”) simplemente es un método de investigación, aunque sea de un tipo poco común puesto que trabaja con una amplia gama de fuentes de información. El etnógrafo o la etnógrafa, participa, abiertamente o de manera encubierta, de la vida cotidiana de personas durante un tiempo relativamente extenso, viendo lo que pasa, escuchando lo que se dice, preguntando cosas; o sea recogiendo todo tipo de datos accesibles para poder dar luz sobre los temas que él o ella han elegido estudiar” (Atkinson y Hammersley; 1994: 15)

Ahora bien, podemos acordar que “la observación participante” es una herramienta para producir conocimientos sobre determina realidad

⁴⁷ S.J.Taylor y R. Bogdan (1987) **Introducción a los métodos cualitativos de investigación** Editorial Paidós; Buenos Aires

⁴⁸ M.Hammersley P. Atkinson (1994) **Etnografía** Editorial Paidós; Buenos Aires

sociocultural, pero –convengamos- que no es ella en sí misma sino en sus cruces con la teoría.

Si la Antropología se caracteriza por intentar explicar/comprender aquellas situaciones cotidianas, rutinarias, obvias y no documentadas, un modo de acceso es incursionando en terreno “familiarizando” lo des-conocido. De ahí que, cuando el antropólogo, pretende conocer su propia cotidianeidad –a la inversa que en las sociedades “lejanas”- supone un esfuerzo de distanciamiento: Una “observación” que “descotidianice” .

Dice R. Guber (1991; 2001)⁴⁹ que “La observación participante consiste en dos actividades principales: observar sistemática y controladamente todo lo que acontece en torno al investigador, y participar en una o varias actividades de la poblaciones” (Guber; 2001: 57). Para Guber dicotomizar entre “observar” y “participar” es caer bajo un influjo positivista que sitúa al rol del investigador como neutral y no valorativo; de allí que se vincule el hecho de no participar (o en todo caso podríamos decir intentar no participar, pues si estamos en cualquier “escenario social” nuestra presencia allí está implicando una “participación”) con la búsqueda de tal “neutralidad valorativa”.

Finalmente para Guber siguiendo a Holy (1984) “la observación participante” permite recordar, en todo momento, que se participa para observar y que se observa para participar; es decir, involucramiento e investigación no son opuestos sino partes de un mismo proceso de conocimiento” (Holy; 1984 en Guber; 2001)

M. Hammersley y P. Atkinson (op.cit.) plantean “roles de campo” que podemos vincular a esta relación entre “observar” y “participar”. El primer rol es denominado como “el incompetente aceptable” y es necesario en los comienzos del trabajo de campo cuando tenemos ignorancia sobre los ámbitos de estudio pero debemos aprender a movernos con cuidado sin herir susceptibilidades. Según los autores este rol es abandonado conforme transcurre el tiempo de la investigación. El segundo rol dependerá de los acontecimientos y las personas con las cuáles nos estemos moviendo en la investigación. Retoman a Junker (1963) quién establece un cuadro de dos

⁴⁹ R. Guber (1991) **El salvaje metropolitano**; Editorial Legasa; Buenos Aires
------(2001) **La etnografía. Método, campo y reflexividad** Grupo Editorial Norma; Buenos Aires;

dimensiones para describir los distintos roles sociales del trabajador de campo: 1. Relativa implicación y 2. Relativo distanciamiento. En el primero encontramos subjetividad y simpatía, y dos roles: “participante como observador” y “totalmente participante”. En el segundo, objetividad y simpatía, y los roles del “observador como participante” y “totalmente observador”.

Finalmente, como plantea E. Rockwell (1987) la base del proceso de “documentar lo no documentado” está en el trabajo de campo y la subsecuente elaboración de los “registros” de campo. (...)

“Esto nos ha llevado a asumir una posición en la etnografía distinta de tradiciones más “ombliuistas”: nos planteamos el compromiso de elaborar una documentación del trabajo de campo que fuera pública y no privada, no con el afán de eliminar la “subjetividad” a lo positivista, sino con la intención de colectivizar el proceso de construcción del conocimiento, de socializarlo con el uso de registros de campo inteligibles para otros del equipo. Esto requiere registros que permitan (a nosotros y a otros) reconstruir lo observado a la luz de conceptualizaciones posteriores más elaboradas que las que surgieron en el momento inicial. Si bien en todo registro está presente la persona que lo hizo, también debe estar lo otro, lo observado. Cuando está, es posible “volver a ver” desde otro lugar, lo que sucedió, lo que se dio” (E.Rockwell; op.cit.)

ACTIVIDAD Nº 10

Esta actividad tiene como objetivo realizar un ejercicio de “observación” y “registro” en un espacio que comparta con colegas, Le proponemos que:

- a) Cada uno observe y registre durante cinco minutos el “espacio” en el que están*
- b) Lean y comparen las observaciones*
- c) ¿Qué comentarios pueden hacer acerca de la “observación” y el “registro” como estrategias para la investigación. Relaciónelas con las consideraciones planteadas en el Módulo y la bibliografía recomendada*

LA ENTREVISTA⁵⁰

Otra de las estrategias metodológicas que proponemos desde la Antropología es la entrevista. Para Edgar Morin⁵¹ una entrevista es “una comunicación personal suscitada con una finalidad de información” (1994; 207).

⁵⁰ Este punto ha sido elaborado por MARIANA NEMCOVSKY Y EDITH CAMPORA

⁵¹ E.Morin (1994) **Sociología** Tecnos

El universo de la entrevista es mucho más rico y difícil de lo que puede aparecer en primera instancia. E. Morin presenta lo que considera como dos modalidades opuestas: por un lado la entrevista extensiva (que da lugar a las entrevistas cerradas) y por otro lado la entrevista intensiva (que da lugar a la entrevista abierta). Ambas modalidades llevan consigo el riesgo. En el primer caso el riesgo está dado en la superficialidad, su ejemplo extremo sería el cuestionario. En el segundo caso el riesgo está dado en la incapacidad de interpretación que se pondría en juego en la conversación profunda entre dos tipos de verdad. Seguirá diciendo Morin, cada uno de los tipos de entrevista se seleccionará acorde a los objetivos de la investigación, e incluso pueden combinarse. Por lo demás, se ha establecido toda una gama de entrevistas entre los dos tipos extremos, cada una con su problemática y su propia eficacia. Estas son:

1. Conversación clínica
2. Entrevista en profundidad
3. Entrevista centrada (focused interview)
4. Entrevistas con respuestas libres
5. Entrevistas con preguntas abiertas
6. Entrevistas con respuestas reestablecidas
7. Entrevistas con preguntas cerradas (e. Morin ; 1994)

Roxana Guber (1991) también plantea diferentes variantes de “entrevista” cada una con su respectivo marco, fines y modalidades; distinguiendo:

Entrevistas dirigidas: se aplican a través de un cuestionario preestablecido.

Entrevistas semi estructuradas: focalizadas en una temática.

Entrevistas clínicas: orientadas a la interpretación psicológica de casos trabajados en análisis

Entrevista antropológica o etnográfica: Se presentan como entrevistas informales o no directivas. (R.Guber 1991: 205). La autora profundiza en las características de su implementación recomendando formular las preguntas en el contexto del universo significativo de los sujetos; mantener una “atención flotante” como un modo de “escuchar” la lógica del entrevistado; usar

“preguntas descriptivas” (Spradley) que permitan construir “contextos discursivos” o “marcos interpretativos de referencia en términos del informante”, entre otros procedimientos propios de la entrevista antropológica.

Para Taylor y Bogdan (1987) “la entrevista en profundidad” es pensada como “método de investigación”:

“Por entrevistas cualitativas en profundidad entendemos reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros éstos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras” (Taylor Bogdan 1987; 101)

Siguiendo con los autores también diferencian tres tipos de entrevistas en profundidad, estrechamente relacionados entre sí:

1. La historia de vida o autobiografía sociológica.
2. Otras que se dirigen al aprendizaje sobre acontecimientos y actividades que no se pueden observar directamente.
3. El tercer tipo de entrevistas en profundidad tiene la finalidad de proporcionar un cuadro amplio de una gama de escenarios, situaciones o personas. Se utilizan para estudiar un número relativamente de personas en un lapso de tiempo más breve si se lo compara con el tiempo que requeriría una investigación mediante observación participante. (Taylor y Bogdan 1987).

Acerca de cómo entrevistar, los autores coinciden con las consideraciones planteadas en el texto de R.Guber (1991). En tal sentido, en la entrevista (que ellos llaman “cualitativa en profundidad”) debe trabajarse como un aprendizaje sobre lo que es importante en la mente de los “informantes” : sus significados, perspectivas y definiciones; el modo en que ellos ven, clasifican y experimentan su mundo. (Taylor y Bogdan 1987)

Las entrevistas podrán trabajarse en dos tiempos, por un lado en las primeras entrevistas trataremos de ser abiertos a la escucha del entrevistado, de mostrar interés en las palabras de éste, de ir ingresando poco a poco en su “lógica”. En el segundo momento podemos ir focalizando en aquellos aspectos más directamente relaciones con “la temática” que nos está interesando, pero siempre atentos a “escuchar” lo que realmente se nos está diciendo.

En uno u otro “momento” debemos apelar a “preguntas descriptivas” evitando caer en valoraciones o comentarios personales sobre lo que nos están “respondiendo”. La entrevista debe ser retrabajada antes de volver a campo y es a partir de ese retrabajo que deberemos preparar nuestra siguiente entrevista.

Dentro del enfoque antropológico que estamos presentando “la entrevista” más que trabajarse como “técnica” debe situarse (al igual que la observación) como una herramienta metodológica que adquiere importancia y sentido dentro de los fundamentos teórico metodológicos que se vienen desarrollando en el Modulo.

Queremos expresar con esto que “el trabajo de campo” antropológico no puede disociarse del trabajo conceptual en el que se inscribe. Además, tanto en “la entrevista” como en “la observación” el investigador estará atento al contexto social que se va construyendo en la interacción intersubjetiva que se pone en escena, por lo que es importante conocer el “rol” (el real y el asignado por lo sujetos) porque ese rol será decisivo en la posibilidad de permanencia y profundización del trabajo de campo.

Si la Antropología es una “mirada particular” y su foco de atención está puesto en aquellos aspectos de la vida cotidiana que no suelen ser “observados” ni analizados; acercarnos a esa “vida cotidiana” es fundamental y en ese acercamiento importan tanto “la forma” como “el contenido”. De esta manera el investigador trabaja no sólo con lo que las personas dicen que hacen, sino con lo que las personas hacen más allá de lo que dicen. Pero no podremos “saber” sobre estas dimensiones sino las trabajamos en “profundidad” y además si no las *relacionamos* con el “mundo social”, con el contexto sociocultural y político en el cual se desenvuelven.

Como ya se ha dicho, el trabajo de campo nos da “parte” de nuestra investigación pero no es “todo”. Necesitamos acceder, también, a otro tipo de informaciones.

ACTIVIDAD Nº 11

Esta actividad, al igual que la anterior, tiene como objetivo realizar una dramatización de “entrevista” y “registro” en un espacio que comparta con sus colegas. Le proponemos:

- a) *Dramatice durante cinco minutos una “entrevista” jugando los roles de “sujeto investigador” y “sujeto de la investigación” (le sugerimos trabajar alrededor de la temática seleccionada para el ejercicio de investigación)*
- b) *Analicen y comenten grupalmente la situación dramatizada*
- c) *Lean y comenten los registros construídos en relación a los planteamientos que se realizan acerca de la Entrevista en la bibliografía recomendada en el Módulo.*

OTRAS ESTRATEGIAS METODOLOGICAS

Una investigación socioeducativa puede incorporar otras *estrategias metodológicas* que, por su carácter de intensidad y de coparticipación interactiva con los sujetos, permiten acceder al conocimiento de determinadas dimensiones socioculturales. Entre ellas podemos mencionar dos conjuntos de estrategias: a) las relacionadas con historizaciones de trayectorias de vida ; b) las estrategias grupales.

En relación al primer grupo, Carlos Piña (1988)⁵² diferencia:

- *Historias de vida*: “se caracterizan por investigar en profundidad y extensión el recorrido biográfico de uno o varios sujetos, para lo cual utiliza una gran cantidad y diversidad de materiales (archivos, relatos indirectos, cartas, reconstrucciones históricas, contratos, etc.)
- *Relatos de vida*: “es un concepto reservado sólo para la versión (oral o escrita, en sus diferentes modalidades y grados de estructuración) que un individuo da de su propia vida”
- *Testimonio*: “ es un nombre reservado al relato en el cual una persona se refiere, a través de sus vivencias personales, a algún suceso histórico o medio social del cual fue testigo, sin que el eje de su narración sea necesariamente su propia evolución a través del tiempo”

De hecho, se trata de estrategias que han tenido amplia difusión en el campo de las ciencias sociales en distintos momentos de su desarrollo. En los textos que Ud. tiene para ampliar puede comparar distintas perspectivas. Tanto

⁵² Carlos Piña (1988) **La construcción del sí mismo en el relato autobiográfico**; Documento de Trabajo N° 383; Programa FLACSO Chile

C. Piña (1986)⁵³ como F.Ferrarrotti (1982)⁵⁴ muestran no sólo los antecedentes y perspectivas epistemológicas del empleo que se ha realizado de estas estrategias, sino, también, ponen de manifiesto sus particulares puntos de vista.

ACTIVIDAD Nº 12

Trate de revisar alguna investigación basada en estas estrategias metodológicas ¿cómo son implementadas?

Otro tipo de estrategias consideradas *intensivas*, ya que permiten el acceso en profundidad al conocimiento de determinados procesos socioculturales, son las denominadas *estrategias grupales*. Se trata de distintas modalidades grupales como los “los grupos de discusión” o los “grupos focalizados” que pueden caracterizarse como diseños de discusión planificada para generar significados, percepciones y/o expectativas sobre determinada problemática. Reúnen a un conjunto de siete o diez personas, por lo general no conocidas entre sí, seleccionadas con algún criterio vinculado al proyecto de investigación de que se trate. Ahora bien, en nuestro caso hemos implementado diferentes modalidades, originadas como parte de las estrategias metodológicas previstas en diseños de investigación en los que se integran. O, también, se han formulado a partir de demandas específicas que realizan sujetos involucrados en determinadas problemáticas socioeducativas (E.Achilli; 1993; 1997)⁵⁵. Las hemos implementado como *estrategias de investigación/coinvestigación* y, a la vez, como modalidades de coparticipación en acciones dirigidas al logro de objetivos previamente consensuados entre los interesados.

Estas prácticas grupales no se inscriben en concepciones empiristas al modo de técnicas de “dinámica grupal” o de “movilización grupal”. Más bien se

⁵³ Carlos Piña (1986) “Sobre las historias de vida y su campo de validéz en las ciencias sociales”; en **Revista Paraguaya de Sociología**; Año 23; Nº 67; Asunción; Paraguay (p.143/162)

⁵⁴ Franco Ferrarrotti (1982) “Acerca de la autonomía del método biográfico” en Jean Duvignaud (comp.) **Sociología del conocimiento**; Fondo de Cultura Económica; México, D.F.

⁵⁵ E.Achilli (1993) **Estrategias grupales en la investigación educativa** (Documento base de clase) Profesorado de Enseñanza Primaria; Facultad de Ciencias de la Educación; Universidad Nacional del Comahue. (1997) **Investigación y Participación. Las estrategias grupales** (versión preliminar de Libro) Centro de Estudios Antropológicos en Contextos Urbanos (CeaCu); Facultad de Humanidades y Artes; Universidad Nacional de Rosario

sustentan en un enfoque teórico metodológico donde se pone en tensión tanto la generación de conocimientos como la planificación participativa de determinadas actividades. Tal combinación implica, metodológicamente, diseños que, aunque se relacionen, son diferentes: a) diseños de investigación, tendientes a la generación sistemática de conocimientos; y b) diseños de planificación colectiva, tendientes al logro de determinadas acciones/propósitos grupales (E.Achilli; 1997) En nuestra experiencia de investigación hemos trabajado en distintos proyectos con los denominados *Taller de Educadores* en los que se combinan una *estrategia de investigación* y una modalidad de *perfeccionamiento docente*⁵⁶.

LA CONSTRUCCION DE REGISTROS ETNOGRAFICOS. OTRAS FUENTES DOCUMENTALES

Entendemos como “registro de campo” o “registro etnográfico” al documento en el que se inscribe tanto las distintas manifestaciones observacionales -verbales y no verbales- de una situación, evento o acontecimiento como del contexto de la observación y/o entrevista.

El “registro etnográfico”, como lo plantea E. Rockwell (1987) es un documento público. Como tal puede o debe (en caso de ser requerido ⁵⁷) ser mostrado.

En cuanto, algunos criterios para su confección, es importante tener en cuenta:

- La necesidad de respetar la “textualidad” de las situaciones registradas, evitando mediarlas con narraciones del investigador.
- La importancia de incorporar información del contexto que permita situar lo registrado
- En cuanto a las interpretaciones “en acto” que va realizando el/la investigador/ra pueden ser incorporadas al registro siempre que éstas no neutralicen o dificulten el acceso a la “textualidad” de los eventos. Nosotros

⁵⁶ Para ampliar sobre Taller de Educadores ver E.Achilli (2000) **Investigación y Formación Docente**; Ediciones Laborde; Rosario; Argentina; para ésta y otras estrategias grupales implementadas en E.Achilli (1997;op.cit)

⁵⁷ Consideramos que compartir los registros con los sujetos del espacio “observado”/entrevistado resulta importante no sólo por el derecho que tienen de conocer lo que hacemos sino por los aportes que pueden realizar con sus comentarios.

hemos preferido construir los registros lo más ligado a la “textualidad” de las situaciones que sea posible, inscribiendo interpretaciones, intuiciones u otras sensaciones subjetivas en otro documento: el *diario de campo*.

- La relevancia de guardar el anonimato de quiénes participen de la situación registrada.

La insistencia en la “textualidad” de los registros facilita el trabajo sobre los mismos en dos sentido. Por un lado, el “registro” se convierte en “un documento” de análisis de situaciones que, confrontadas conceptualmente, permitirá ubicar indicios, pistas que vayan relacionando fragmentos en una trama sociocultural de los procesos que nos interesa. Por lo tanto, cuanto más cercano esté a las situaciones registradas optimizará el trabajo de análisis interpretativo y, será más propicio para su socialización dentro de un equipo de investigadores. Por otro lado, posibilita re-trabajarlo con los mismos sujetos implicados sin las “interferencias” que pueden abrir los comentarios y/o interpretaciones “del momento” que podamos realizar.

En uno y otro caso, es el carácter público del registro y, por ende, su calidad de fuente, lo que nos lleva a prestar atención a las modalidades de su construcción.

Sugerimos, además, iniciar cada registro con un “copete” con el objetivo de identificar y sistematizar el conjunto de documentos que se van construyendo en el proceso de investigación y, a su vez, permite referenciar el uso de los mismos en el análisis interpretativo y en la construcción del objeto de estudio. Dicho “copete” indentificatorio del registro podría contener las siguientes características:

Registro N°	
Situación registrada:	
Lugar:	
Día:	
Hora:	Hasta:
Carácter del registro:	
Observador:	

Veamos el sentido de lo anterior. En principio, enumerarlos según algún criterio que facilite su sistematización. Por ejemplo, si estamos haciendo trabajo

de campo en dos escuelas, podríamos construir corpus documentales para cada institución.

En cuanto a la *situación registrada* implica mencionar el contenido del registro. Por ejemplo, *Observación de la clase de matemáticas; 2º año* o *Entrevista al profesor de matemáticas; 2º año*.

Lo anterior se complementa, mencionando el *lugar* en el que se construyó el registro. Así, por ejemplo, “*Escuela A*” ; aclarando nivel; jurisdicción, u otra información relevante (Es importante evitar el nombre real a fin de conservar anonimato)

Otro aspecto que posibilita contextualizar el contenido del registro es, desde luego, *fecharlo* con la mayor precisión. De ahí que proponemos también incorporar el día de la semana ya que, sabemos, ello incide en las situaciones registradas. Por ejemplo, el “clima” de una clase podría ser diferente un lunes que un viernes. Además, se especifica día, mes y año. Lo mismo para el *horario*: colocando la hora de comienzo de la observación, *hasta* el momento en que nos retiramos del lugar.

A su vez, no sólo para una mayor contextualización del registro sino para considerar el nivel de confiabilidad del documento se explicita el “*carácter del registro*”. En tal sentido, podemos contemplar algunas de las siguientes posibilidades:

- *Registro textual tomado in situ*. Esto implica que tomamos nota textual en el lugar y luego por más que transcribamos las mismas, el documento queda tal cual fue elaborado en el momento de la observación.
- *Registro ampliado del tomado in situ*: Mientras transcribimos el registro le anexamos todo lo que podemos recordar pero no pudimos escribir en el momento. Además, de explicitar/describir información de los contextos en que se desarrolla la situación registrada.
- *Registro reconstruido a posteriori*: Se trata del documento elaborado luego de la situación de campo que, por algún motivo, no pudimos registrar en el momento.

En cuanto a la construcción del registro, después del encabezamiento que hemos presentado, podemos describir/contextualizar la situación previa al comienzo del registro, realizar diagramas del escenario u otras especificaciones que ubiquen la situación registrada. Las descripciones

contextualizadoras pueden ser colocadas entre barras (/) a fin de diferenciarla de los aspectos “textuales”. Por ejemplo:

*/Llegamos a la escuela, nos recibe el portero/
P: “Hola, ¿necesita algo?”
O: “Buenos días, ¿se encuentra la directora?”*

La modalidad de la escritura de los registros, en lo que refiere a la “textualidad”, podríamos decir que toma la forma de un guión cinematográfico que, intenta, tal como dijimos evitar la mediación que supone toda narración. Por ejemplo, tomando la situación anterior:

Llegamos a la escuela, nos recibe el portero. Nos pregunta que necesitamos a lo que respondemos que buscamos a la directora.

La textualidad permite acceder más “directamente” al modo en que se expresan –no sólo en lo verbal- los sujetos. Entre algunas de las simbologías usadas para la confección de un registro podemos utilizar:

- “ “ (comillas dobles) Cuando es un registro textual de la discursividad de los sujetos
- ‘ ’ (comillas simples) Cuando recordamos aproximadamente las palabras utilizadas
- ... Cuando no podemos tomar nota por alguna causa, no escuchamos, no recordamos, etc. También puede utilizarse un paréntesis vacío con tres puntos suspensivos (...)
- // Cuando describimos situaciones, por ejemplo

/Juan se paro y fue hasta la ventana/

- [] Cuando decidimos incorporar alguna interpretación, por ejemplo

[Juan parece aburrido]

Los registros formarán parte del corpus documental de análisis y aunque no sean el material exclusivo de éste, deben estar bien contruídos⁵⁸,

⁵⁸ Es decir, contemplar criterios de construcción como, por ejemplo, algunos de los que hemos señalado arriba.

intentando guardar la fidelidad de la “situación observada” evitando, así, que nuestras ideas, prejuicios o interpretaciones aparezcan en la redacción del mismo.

En relación a “la entrevista” y su transcripción, también debe ser textual. Cuando la entrevista es grabada, es importante el previo conocimiento y aprobación de parte de quién será entrevistado. En este caso, para tener por escrito dicho material deberemos desgrabar textualmente la misma, intentando reconstruir silencios o demás “gestos” imperceptibles sólo con el audio. De allí, también, la relevancia de tomar notas mientras realizamos la misma.

Finalmente, podríamos plantearnos la consigna de “registrar todo” a sabiendas de la imposibilidad de hacerlo. Pero, al igual que aquella consigna de “observar todo” (E.Rockwell; 1980) supone un esfuerzo por franquear el conjunto de “filtros” para hacerlo. Los filtros que nos impone nuestros supuestos y nuestro sentido común cristalizado acerca de lo que es importante o no registrar. En tal sentido, la consigna no es más que un aspecto del control epistemológico en acto de todo lo que inscribimos y, también, de todo lo que dejamos de “ver”. Implica un trabajo de *reflexividad* sobre nuestras construcciones y la necesidad de enriquecer la construcción de los registros con aspectos que pueden parecernos irrelevantes en un primer momento

ACTIVIDAD Nº 13

*El objetivo de esta Actividad es que Ud. reflexione sobre las **estrategias metodológicas** planteadas como parte del trabajo de campo de una investigación educativa con enfoque socioantropológico. Analice las consideraciones que realiza E. Rockwell (1987) sobre el “trabajo de campo etnográfico” (p.7-17) y las de R. Guber (1991) sobre “observación” (cap. VIII, p.173-190) y “entrevista” (cap. X y XI, p. 205-251).*

Coméntelas con sus colegas tratando de ampliar lo expuesto en este Módulo. A la luz de estas lecturas autoevalúen los ejercicios de “observación”, “entrevista” y “registro” realizado en las Actividades Nº 10 y 11.

Entre otros documentos que podemos llevar en una investigación, se aconseja, como dijimos, un *diario de campo* paralelo al registro donde podremos ir escribiendo no sólo todas nuestras interpretaciones, interrogantes, supuestos sino también las “anticipaciones de sentido” esto es las explicaciones parciales y tentativas que podamos ir dando frente a la “temática” que nos interesa investigar.

A su vez, más allá de los documentos contruídos con información de primera mano, un proceso de investigación, requerirá de otros documentos que dependerán del problema a conocer, tal como planteamos en la Unidad 2.

4. DIALECTICA ENTRE EL TRABAJO DE CAMPO Y EL TRABAJO CONCEPTUAL⁵⁹

“Al hablar del trabajo de campo en su dialéctica con el trabajo conceptual se ponen en juego aspectos metodológicos fuertes. En cuanto a su implementación se pueden destacar dos características. En primer lugar, se comienza el trabajo de campo como una tarea de entrenamiento para ‘observar cada vez más’, al reconocer que muchos aspectos quedan eliminados desde una selectividad que funciona a modo de filtro a partir de categorías explícitas o implícitas que los descarta como irrelevantes, como dice E. Rockwell (1985)”.

“Es decir, se intenta obtener la mayor cantidad posible de información sobre el problema de estudio para, paulatinamente –apoyado desde el trabajo conceptual- continuar el trabajo de campo cada vez de un modo más sistemático, con focalizaciones más precisas”.

“En segundo lugar, al contrario de los diseños formalizados que implica operacionalizaciones conceptuales u otras tipificaciones, se va realizando un continuo trabajo de *problematización* sobre el material, construyendo sucesivas anticipaciones hipotéticas orientadoras de nueva búsqueda en el campo –y en la teoría- que conducirá a otras problematizaciones en un movimiento espiralado en el que cada vez se integran más detalles” (E.Achilli; 1992, p.10)

Complete estas ideas con la bibliografía que hemos seleccionado para este Módulo. .

⁵⁹ Tomado de E.Achilli (1992) **La investigación antropológica en las sociedades complejas**; Serie 1; Nº1 ; Facultad de Humanidades y Artes; Universidad Nacional de Rosario

ACTIVIDAD Nº 14

Vuelva a los interrogantes que se está planteando en el “ejercicio de investigación” y explicita por escrito:

- a) ¿**dónde** y **con quienes** piensa realizar este ejercicio? (Es decir, cómo piensa delimitar el trabajo empírico donde/con el que realizará la propuesta de investigación.*
- b) ¿**cómo** resolverá metodológicamente el ejercicio? (Piense en las estrategias metodológicas que le parecen más pertinentes a las preguntas de investigación)*
- c) Vincule las preguntas de investigación con algunas nociones teóricas que, según su criterio, podrían orientarla/lo en el proceso de investigación*
- d) Revise la bibliografía teórica que le posibilitará afinar las conceptualizaciones pensadas*

UNIDAD 4

EL PROCESO DE INVESTIGACION (Del análisis interpretativo)⁶⁰

1. LOGICA DE INVESTIGACION Y PROCESO DE ANÁLISIS

Esta Unidad estará centrada en los *procedimientos de análisis* implicados en los procesos de investigación. En concordancia con lo que venimos diciendo, también este aspecto del proceso de construcción de conocimientos, no adquiere autonomización metodológica. Es decir, el *análisis* como parte de las estrategias metodológicas, no es independiente de la lógica del proceso de investigación en el que se inscribe.

Por lo tanto, si pretendemos dar a los procedimientos analíticos un tratamiento coherente, es importante contextualizarlos al interior de los sustentos teóricos y metodológicos en que se basa dicha lógica de investigación.

De ahí que, el *cómo* se resuelva en una investigación concreta dicho *proceso de análisis*, desde luego, está vinculado tanto a la naturaleza del *problema* de que se trate como a las características de la construcción final que se pretende lograr.

El *proceso de análisis*, por lo tanto, guarda relación con cada una y con el conjunto de las diferentes decisiones y actividades que implica desarrollar una investigación. Repetimos, en cualquier procedimiento metodológico operativo subyace una teorización del campo social a estudiar. Cada estrategia, entonces, está impregnada de las conceptualizaciones que orientan un proceso investigativo.

⁶⁰ E.Achilli (1992) **El análisis en los procesos de investigación intensiva**; (Documento base e clase) Seminario : Metodología de la Investigación en Ciencias Sociales; Universidad Nacional del Comahue (1992)

Teniendo en cuenta lo anterior, recordemos brevemente algunas de las características diferenciadas que asume el análisis según las lógicas de investigación que presentamos en la primera Unidad.

En las lógicas disyuntivas, que suponen generalmente *diseños precodificados*, se dan las siguientes características:

- el *análisis* implica un momento posterior a la recolección de la información
- la noción de *análisis* supone la aplicación de alguna estrategia metodológica que está dirigida, fundamentalmente, a la reducción del conjunto de la información obtenida
- el análisis es previo al momento de la *interpretación*
- se entiende la *interpretación* a modo de relacionar o incorporar al conocimiento acumulado los conocimientos ya sintetizados en el análisis
- por lo general, “los supuestos del análisis se basan en la *representatividad estadística* y en la posibilidad de *generalizar* los resultados encontrados en la *muestra* a una población dada” (M.A.Gallart;1992)⁶¹

En cuanto a las lógicas dialécticas pueden conjugarse diseños precodificados y lo que denominamos diseños “flexibles”. En tal sentido, es importante asegurar, por un lado, la coherencia al interior de cada diseño entre interrogantes y resoluciones metodológicas –incluido los procesos de análisis– y, por el otro, el desarrollo de un *proceso recursivo* entre ambos diseños que integren los procesos de análisis coherentizando el desenvolvimiento general de la investigación. Cuando se trata de lógicas dialécticas en investigaciones socioantropológicas en las que, preferentemente, se utilizan diseños flexibles de carácter intensivo⁶², algunas de las características del *proceso de análisis* son:

⁶¹ María Antonia Gallart (1992) “*La integración de métodos y metodología cualitativa. Una reflexión desde la práctica de investigación*” en F.Forni y otros **Métodos cualitativos II. La práctica de la investigación**; Centro Editor de América latina; Buenos Aires. Este texto ha sido recomendado en el Módulo I.

⁶² Estamos pensando en diseños no formalizados en operacionalizaciones conceptuales u otras tipificaciones

- el *proceso de análisis* es simultáneo al trabajo de campo, en una dialéctica mediada conceptualmente
- la noción de análisis no remite a una reducción de la información sino, por el contrario, a un proceso de ampliación de la misma desde diferentes procedimientos, tal como veremos más adelante
- a su vez, el análisis no está dissociado de la *interpretación*, por lo que se habla de *análisis interpretativo*
- dentro de esta lógica, la *interpretación* se entiende en dos sentidos. Por un lado, al igual que en la anterior, remite a la relación de los conocimientos construídos con los conocimientos derivados de otras investigaciones. Por el otro, *interpretación* en el sentido de comprensión de los significados que construyen los sujetos
- el supuesto de “generalidad” en que se basan estos procesos de análisis es “más bien conceptual que empírico: es el problema de formular las relaciones del objeto de estudio de tal manera que sean susceptibles de estudiarse en otros caso” (E.Rockwell; op.cit.)

ACTIVIDAD Nº 15

Lea detenidamente las consideraciones que exponen: E.Rockwell (1987; p.18-46) y P. Bourdieu en el capítulo “Comprender (1999; p. 527-543). Trate de analizarlas, comentarlas con sus colegas y relacionarlas con su “ejercicio de investigación”.

EI PROCESO DE ANALISIS EN LA INVESTIGACION SOCIOANTROPOLÓGICA⁶³

El *proceso de análisis* es, en el caso de la investigación socioantropológica⁶⁴, bastante más flexible y, a la vez, más complejo y/o complicado. Lo importante es recordar que sí es análisis y, como tal, se diferencia de una apreciación “espontánea” de incidentes observados. Según la

⁶³ En este punto nos apoyaremos, particularmente, en un texto de Elsie Rockwell (1985) **Seminario de Investigación etnográfica en educación**; Departamento de Investigaciones educativas; Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN; México, DF.

⁶⁴ En el texto de E. Rockwell se habla de “investigación etnográfica” tal como lo indica el mismo título mencionado en la nota anterior.

autora, aún cuando no deben tomarse como pasos a seguir estrictamente, recomienda algunos elementos que caracterizan el procedimiento:

- 1) Leer y releer los registros; anotar todo lo que se le ocurra
- 2) Anotar preguntas, impresiones, reacciones, interpretaciones, reflexiones, relaciones con elementos teóricos o con otras observaciones al construir versiones ampliadas de los registros
- 3) A partir del enfoque teórico y/o de los objetivos de la investigación, seleccionar algunas categorías o proposiciones generales para el análisis. Ej.: relaciones con la autoridad, ritualización, estrategias de 'resistencia' de los alumnos, etc.
- 4) Interpretar algunos registros a la luz de los planteamientos teóricos, evaluar el significado de los elementos de la situación observada para los participantes. Confrontar estos significados con la interpretación propuesta
- 5) Leer y releer los registros
- 6) Escribir una "anticipación de sentido" o una "*construcción hipotética*" que relacione, de manera inicial, las tendencias en las situaciones socioeducativas observadas y las categorías generales seleccionadas.
- 7) Leer y releer los registros
- 8) Analizar sistemáticamente las unidades seleccionadas para apoyar o modificar la "*construcción hipotética*"; evaluar constantemente el significado para los participantes; elaborar fichas o resúmenes que describan y expliciten lo que sucede en la situación observada y establecer su relación con la/s *categoría/s general/es*; comparar caso por caso con el planteamiento hipotético original y así ir modificándolo paulatinamente; buscar *contra-ejemplos* sistemáticos que se puedan relacionar con otros factores (por ejemplo, diferentes tipos o generaciones de muestras); anotar preguntas nuevas o lagunas en los datos que no permitan concluir sobre algún aspecto o relación.
- 9) Releer textos teóricos relacionados con la/s *categoría/s general/les* para encontrar nuevos elementos interpretativos; releer los registros

- 10) Redefinir, desglosar, matizar, afinar, contextualizar las categorías generales seleccionadas
- 11) Reconstruir procesos y relacionarlos con los contextos institucionales o sociales.
- 12) Elaborar una “*descripción analítica*” ; esta exposición de los resultados puede ordenarse según las categorías, procesos o relaciones establecidas, pero deber ser capaz de transmitir a la vez varias cosas:
 - a) contacto con los fenómenos, situaciones, lenguaje observado, es decir, riqueza descriptiva
 - b) elementos para evaluar la información obtenida; contexto y limitaciones del trabajo de campo; extensión o número de veces que observó; lugares, espacios a los que no tuvo acceso.
 - c) relación de lo observado con las categorías generales; interpretación del significado teórico de lo que se analizó
 - d) interrelación entre diferentes procesos o fenómenos analizados
 - e) nueva problematización teórica

A su vez, E. Rockwell en este texto, plantea que los procedimientos anteriores son aplicables también al análisis de otro tipo de material. Para el caso de las situaciones de *entrevistas* formal o informal (como encuentros casuales) es importante siempre conservar y evaluar el ‘contexto’ de tal situación ya que la información puede variar según las características de éste. En tal sentido, recomienda tener en cuenta con la información de las entrevistas:

1. Evaluar porque se dijo tal cosa al entrevistador/a
2. Si se quieren inferir hechos a partir de información obtenida en entrevistas, es importante corroborarla con varias versiones y/o con observación, antes de llegar a una conclusión.
3. Generalmente, el análisis de las entrevistas conduce a la reconstrucción de las *categorías sociales* o concepciones de los sujetos. Sin embargo, es necesario evaluar a qué nivel se está llegando, ya que generalmente puede variar la expresión verbal según el interlocutor o la situación; por lo tanto, es tan importante buscar contradicciones como coherencia interna (E.Rockwell; op.cit.)

ACTIVIDAD Nº 16

Lo invitamos a realizar una “observación” y una “entrevista” vinculada al ejercicio de investigación que está desarrollando (Sugerimos que comience con la observación. Luego de analizar el registro correspondiente, acordar la entrevista a uno de los sujetos del espacio social observado. Recuerde la importancia ética de contar con los acuerdos previos) Trate de:

- a) Construir el registro correspondiente a la observación
- b) Analizarlo y volver al “campo” a realizar la entrevista
- c) Distribuir los registros entre los/as colegas del equipo de investigación. Cada uno realizará un “análisis interpretativo” de los mismos y elaborará –lo más exhaustivamente posible- todos los ejes temáticos que identifiquen.
- d) Comparar y debatir los distintos ejes que han construido reconociendo supuestos y concepciones teóricas en juego. Sintetizar por escrito el trabajo colectivo
- e) Re-elaborar el trabajo en torno a los ejes temáticos

ALGUNOS PROCEDIMIENTOS DE ANALISIS

Para facilitar la identificación de algunos procedimientos claves en estos procesos de análisis no pautados, mencionaremos brevemente aquellos que destaca E. Rockwell (1987) en el texto que hemos recomendado para su consulta:

1. *Interpretación*: remite a la comprensión de los significados de las prácticas de los sujetos aún cuando puede remitir a diferentes niveles de “significado” y muchos lugares “desde donde” se comprende (trate de ampliar esta idea en las pag. 35/36)
2. *Reconstrucción*: una segunda operación características del análisis etnográfico consiste en armar o reconstruir redes de relaciones, tramas de pequeñas historias, la secuencia y la lógica de sucesos relevantes o de series de situaciones entrelazadas o recurrentes. Generalmente se utiliza para ello gran cantidad de material obtenido en diferentes momentos y situaciones (...) Idealmente comprende varias versiones sobre los mismos hechos (la llamada “*triangulación*”) e integra observaciones con entrevistas (...) (pag. 36)

3. *Contextualización*: otra operación constante en el análisis etnográfico es la *contextualización* de lo dicho o lo hecho; esto desde luego encierra una gama de referencias posibles, sobre todo en función de la escala, ya que el “contexto” puede significar desde la oración en que aparece una determinada palabra, o la situación en que se enmarca determinada “discurso”, hasta el entorno local, regional o nacional en que sucede lo registrado en el campo (...) (pag. 37)
4. *Contrastación*: Esta es la forma más elemental de trabajar con la diferencia en el análisis etnográfico (...) La búsqueda de ejes de contrastación es esencial de la etnografía (...) (pag. 37)
5. *Explicitación*: esta operación de hecho implica las anteriores, pero obliga a un análisis más exhaustivo de alguno de los eventos o sucesos que, por su riqueza, sintetizan una gran cantidad de características de los fenómenos estudiados (...) La explicitación también permite objetivar los preconceptos o categorías que uno usa (pag. 37/38; E.Rockwell; 1987)

ACTIVIDAD Nº 17

Intente, al igual que sus colegas, construir una descripción de la/s situación/es analizada/s en los registros de observación y entrevista (recuerde la importancia de la contextualización). Comparen las diferentes descripciones construídas.

Vuelva a leer detenidamente el texto de E. Rockwell (1987) y el cap. 8 de M Hammersley y P. Atkinson (1994) sobre “El proceso de análisis”.

2. EL PAPEL DE LA TEORIA. DIRECCIONALIDAD TEORICA Y CONSECUENCIAS METODOLOGICAS⁶⁵

“En relación al papel de la teoría en la dialéctica con el trabajo de campo es oportuno realizar algunas aclaraciones.

En principio no planteamos colocar a lo conceptual entre paréntesis a fin de que las categorizaciones emerjan sólo desde la experiencia empírica, como proponen enfoques fenomenológicos”.

⁶⁵ Tomado de E. Achilli (1992) **La investigación antropológica en las sociedades complejas**; Serie 1; Nº 1; Facultad de Humanidades y Artes; Universidad Nacional de Rosario

“Tampoco partimos de un “marco” teórico que delimite con precisión el campo observacional, como lo requieren los diseños organizados desde otros enfoques .

“Se trata, como vimos, de un *proceso de construcción* que, desde una flexibilidad teórica permite un juego de modificaciones entre lo “observable” y lo conceptual en el que se van construyendo *categorías analíticas* de diferentes niveles. La flexibilidad teórica no significa que, determinadas orientaciones, concepciones básicas de lo social se modifique desde algún “descubrimiento”. Sino que conlleva la importancia de “sorprenderse”, de “descubrir”, alcanzar conocimientos no pensados en el paradigma inicial, como ha dicho P.Willis (1985)⁶⁶”

“La peculiaridad que este proceso de construcción adquiere en la investigación antropológica es la mediación del “mundo conceptual en el que viven los sujetos” (C.Geertz; 1987)⁶⁷. De ahí la permanente tensión entre la necesidad de aprehender/entender ese universo y la exigencia analítica en la construcción del objeto de estudio al que se incorporan dichas categorías”.

“La teoría no es entendida como un cuerpo desgajado del conocimiento social, elaborada en “contra del sentido común” (P.Bourdieu-J.C.Chamboredon-J.C.Passeron; 1975)⁶⁸ . Más bien, como ha dicho E.Rockwell (1985)⁶⁹, “ toda teoría muestra no sólo rupturas, sino también continuidades con el sentido común y con el conocimiento social”.

“En síntesis, cuando se plantea el trabajo conceptual en dialéctica con el trabajo de campo, se puede decir que la flexibilidad teórica metodológica permite ir *transformando al conocimiento* de tal modo que se evita tanto cosificar la teoría como reducir lo observable” (E.Achilli; 1992; pag.11,12)

ACTIVIDAD Nº 18

Reflexione acerca del papel de la teoría en el proceso de investigación. Analice los planteamientos realizados en este Módulo y en la bibliografía

⁶⁶ P.Willis (1985) op. Cit.

⁶⁷ Clifford Geertz (1987) **La interpretación de las culturas**; Gedisa Editorial; México

⁶⁸ P-Bourdieu-J.C.Chambaredon-J.C.Passeron (1975) **El oficio de sociólogo**; Siglo XXI editores; Buenos Aires

⁶⁹ Elsie Rockwell (1985) Seminario dictado en el Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del IPN (abril/mayo); México D.F.

revisada. Le proponemos que sintetice las consideraciones de los distintos autores y saque conclusiones.

ACTIVIDAD Nº 19

Objetivo: Re-elaborar la propuesta de la problemática de investigación seleccionada a la luz del proceso que Ud. ha desarrollado hasta el momento.

Le sugerimos que realice una explicitación de las reformulaciones realizadas hasta el momento. Dado que este proceso tiene como objetivo ir aclarando los lineamientos de un “proyecto de investigación”, le proponemos que tenga en cuenta:

- a) Mencionar las modificaciones/reformulaciones realizadas
- b) Formular las “preguntas de investigación” que estaría jerarquizando hasta el momento
- c) Explicitar –brevemente- las nociones teóricas con que se está orientando
- d) Explicitar las resoluciones metodológicas que ha decidido (¿Dónde? ¿con quienes? ¿cómo?)
- e) Especificar toda la bibliografía consultada diferenciando los “antecedentes” específicos de las otras con las que ha trabajado

UNIDAD 5

EL PROCESO DE INVESTIGACION (La construcción del objeto de estudio)

1. LA CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO. NIVELES EN EL PROCESO DE CONSTRUCCIÓN

En esta última Unidad lo invitamos a trabajar alrededor de algunas cuestiones vinculadas al producto final del proceso de investigación tales como los “niveles de su construcción” y los de su “comunicabilidad”. A su vez, le proponemos reflexionar en torno a la relación entre “enseñar” e “investigar” que hemos planteado al inicio tratando de incorporar también el propio proceso que está desarrollando alrededor de este Módulo mediante el “ejercicio de investigación” que ha seleccionado.

Comencemos recordando que hemos diferenciado al *objeto de estudio* del “problema de investigación” y, obviamente, que no debemos confundirlo con los “referentes empíricos”. Aquí hablamos de “*objeto de estudio*” para hacer referencia al proceso de construcción resultante de una investigación. Es decir, ese producto final al que se llega luego de múltiples construcciones teóricas empíricas (“llegada” provisoria que abre, por lo general, nuevos interrogantes para continuar investigando). Como plantea E. Rockwell (1987) “el *objeto de estudio* se construye teóricamente, mediante el uso de categorías que vinculan las relaciones conceptuales con el referente empírico. La escala, el nivel y el carácter de esas categorías son problemas generales del proceso de análisis”.

Ahora bien, dentro de un proceso de investigación, podemos plantearnos distintos *niveles* en la *construcción del objeto de estudio*, tal como hemos

planteado en otro lugar (E.Achilli; 2000)⁷⁰ Aclaremos que la noción de “nivel” está utilizada para hacer referencia a la mayor o menos *abstracción/generalidad* de los conocimientos que se intentan construir. En tal sentido, se podría pensar en:

- a) *niveles de análisis descriptivo* en los que, las *relaciones* constitutivas del *objeto de estudio* se *construyen* de un modo más cercano a la *particularidad co-presencial* de determinada problemática aunque, siempre, sin descuidar los condicionamientos sociohistóricos en que se inscriben. Descripciones que remiten a las prácticas y procesos que construyen los sujetos –docentes, alumnos, padres u otros- en sus interacciones cotidianas contextualizadas
- b) *niveles de análisis explicativos* en los que, sin neutralizar las *relaciones* constitutivas de la particularidad copresencial se las inscribe y construyen al interior de *relaciones estructurales/generales* (E.Achilli; 2000; pag.20-21)⁷¹

ACTIVIDAD Nº 20

Comente los planteamientos realizados en este tercer Módulo acerca de la relación entre construcción del “problema de investigación” y construcción del “objeto de estudio”. En relación a la construcción del objeto de estudio, lea el texto de E.Rockwell (1987) y compárelo con el relato que realiza María Bertely Busquets (2000; cap.3, p.63-93) de su experiencia de investigación.

Como dice M. Maldonado (2000:52) “para ser investigador hay que leer investigaciones, pues allí, desde un conocimiento que se dispone a observar de otra manera, es decir, a observar advertido, se puede aprender mucho de los trabajos de otros. No con la intención de reproducirlos ni de tratar de ser como ellos, en la investigación una de las reglas básicas es respetarse a uno mismo, seguir los palpitos, buscar caminos propios”⁷².

⁷⁰ E.Achilli (2000) **Investigación y Formación Docente**; Laborde Editor; Rosario; Argentina

⁷¹ En el trabajo original diferenciábamos a los niveles de construcción como: a) “descripción analítica” y b) “explicación conceptual” . Preferimos las utilizadas en este Módulo por más precisas ya que, la anterior, podría pensarse en la “descripción” como no conceptual.

⁷² M.Maldonado(2000): op.cit. pag.52

En otras palabras, se puede aprender acerca de cómo los investigadores construyen diferentes objetos de estudio y, además, poner de relieve los propios caminos que realizamos. Este es el sentido que tiene la Actividad que le proponemos a continuación:

ACTIVIDAD Nº 21

Le sugerimos revisar nuevamente las construcciones de objetos de estudios planteados en las investigaciones que Ud. está relevando. Profundice en ellos y trate de “descubrir” y explicitar sus palpitos, logros y dificultades en el propio camino que está recorriendo.

María Berteley Busquets (2000) se plantea que los estilos personales, tanto en la manera de investigar como en la forma de articular las interpretaciones, los referentes epistemológico y metodológicos, suelen ser contradictorios e incompletos. A su vez, dice la autora que el diálogo y la socialización, así como el debate y la argumentación, inciden en la construcción colectiva de un campo de investigación que puede estar lleno de fisuras, como el etnográfico.

En relación a ello, el sentido de la actividad anterior, no es ni que Ud. reproduzca los estilos de las investigadoras, ni se inhiba pensando que no podrá realizarlos a la manera de tal o cual. Sino, nada más –ni nada menos– que comience a explicitar su propio estilo. Es como decir, que reflexione acerca de las elecciones y opciones teóricas, empíricas, metodológicas en las que está trabajando. Además, que las debata y argumente en espacios colectivos como posibilidad de ir afinando las construcciones realizadas, encontrando las “fisuras”, compartiendo “descubrimientos”, dificultades, interrogantes.

2. LA COMUNICABILIDAD DE LAS CONSTRUCCIONES DE INVESTIGACIÓN. LÓGICAS DE INVESTIGACIÓN Y LÓGICA DE EXPOSICIÓN

En este punto, le proponemos pensar el *modo de comunicar* las construcciones realizadas en un proceso de investigación. Es abrir una reflexión acerca de las “lógicas de investigación” y su relación y diferenciación con las “lógicas de exposición”. Una preocupación que, desde luego, no es

nueva en las ciencias sociales. Basta releer las interesantes consideraciones teóricas metodológicas que, a mediados del siglo XIX, realizara un investigador como C.Marx. Ya más cercano a nuestros días, este tipo de reflexiones se han multiplicado, en especial, vinculadas a las críticas a los modelos positivistas de investigación. En tal sentido, pueden identificarse las tensiones y dificultades que surgen cuando, los investigadores, se plantean cómo construir una lógica de exposición lo más cercana posible a las múltiples decisiones y esclarecimientos sucesivos que se van logrando en un proceso de investigación⁷³. No obstante como plantea P. Bourdieu (1988)⁷⁴ :

“Aunque, el orden de exposición que toma como punto de partida el punto de llegada de la investigación sea menos favorable para la complaciente presentación de datos y protocolos de procedimientos que ordinariamente se tienen como la mejor garantía científica y aunque el aumento de rigor que implica tenga como contrapartida toda una serie de elipsis y de abreviaciones apropiadas para reforzar las prevenciones de los que permanecen vinculados con una representación ingenuamente empirista del trabajo científico, ha terminado por imponerse como el único que permite volver a situar cada hecho en el sistema de relaciones en que tiene su valor de verdad” (P.Bourdieu; 1988)

En el caso de la investigación socioantropológica las reflexiones acerca de la escritura se han expandido desde las propias características disciplinarias. En muchos casos se ha centrado en la “escritura etnográfica” y la tensión entre el “modo en que se ‘establecen’ los ‘resultados’ en las “ciencias duras”, por un lado, y el que deviene de “construir textos” “a partir de experiencias claramente biográficas que es lo que al fin y al cabo hacen los etnógrafos” (C.Geertz; 1989)⁷⁵

Desde nuestro punto de vista, aún cuando la “construcción del texto” es importante ya que no resulta neutral, sin embargo no la ubicamos al mismo nivel de la “ficcionalidad” literaria, como trata de hacerlo mucha antropología postmoderna que, por ende, “relativizan” los conocimientos generados. En todo caso, el cómo organizar la escritura nos importa, más allá de su valor “literario” que, por supuesto, si se logra mejor, por el nivel de coherencia con la lógica de

⁷³ Nos planteamos estas cuestiones en varios Informes de investigación y/o publicaciones. Uno de los primeros fue en E.Achilli (1988) **Escuela, participación y democracia. Investigación de la cotidianidad escolar** (Informe final); Centro Rosario de Investigaciones en Ciencias Sociales (Cricso); Rosario; Argentina

⁷⁴ P. Bourdieu (1988) **La distinción** Taurus; Madrid (org.1979)

⁷⁵ Clifford Geertz: **El antropólogo como autor**; Ediciones Paidós; Barcelona

investigación en la que nos inscribimos. Y, por lo tanto, para no traicionar en la exposición la concepción con que abordamos una determinada problemática educativa⁷⁶

ACTIVIDAD Nº 22

*Le proponemos trabajar alrededor de la **comunicabilidad de los conocimientos generados** en las investigaciones. Trate de analizar la relación entre lógica de investigación y lógica de exposición en las investigaciones que ha revisado*

3. INVESTIGAR Y ENSEÑAR: LAS RELACIONES CON EL CONOCIMIENTO

Terminando este Módulo nos parece importante volver a pensar la relación entre “enseñar” e “investigar” tratando de vincularlas con la experiencia que ha realizado poniendo en marcha un “ejercicio de investigación”. Ejercicio que, aunque inconcluso posibilita volver a interrogarnos sobre algunas cuestiones.

En primer lugar, abrir algunos interrogantes *“Enseñar e investigar: ¿dos oficios diferentes? A su vez, ¿cómo juega el conocimiento en una y otra práctica?*

ACTIVIDAD Nº 23

Le sugerimos abrir los interrogantes que a Ud. le surgen a partir de la doble experiencia que está desarrollando: la de enseñar y la de investigar.

En segundo lugar, re-trabajar la pregunta *¿qué significa investigar?* Pregunta que, a su vez, la problematizamos si le agregamos *¿qué significa investigar cuando “convivimos” con/en la misma cotidianeidad que pretendemos “conocer”?* Además, no podemos dejar de interrogarnos sobre: *¿cómo “pasar”/relacionar un problema social y educativo a la construcción de*

⁷⁶ E.Achilli (2000) **Escuela, familia y etnicidades. Investigación socioantropológica en contextos interculturales de pobreza urbana** (Plan de trabajo tesis doctoral); Facultad de Filosofía y Letras; Universidad de Buenos Aires

un “problema de investigación”? Y, ¿cómo “volver”/relacionar los conocimientos vinculados al “objeto de estudio” al problema social y educativo?

ACTIVIDAD Nº 24

Explícite por escrito una reflexión evaluativa acerca de lo que significó para Ud. realizar el “ejercicio de investigación” en las condiciones institucionales en las que trabaja.

ACTIVIDAD Nº 25

TRABAJO FINAL DEL TALLER

Objetivo: *Elaborar los lineamientos de un “proyecto de investigación”*

Elabore los lineamientos de una propuesta de investigación a realizar en un escrito de un máximo de siete páginas (en arial 12 o equivalente, espaciado 1,5, hoja tamaño A4 y márgenes 2,5). Le sugerimos tener en cuenta:

- a) Justificación de la problemática en la que focalizará la investigación (puede apoyarse en los antecedentes leídos)*
- b) Formulación del problema (y/o preguntas de investigación) y de los objetivos de la investigación*
- c) Una aproximación a los referentes teóricos que orientarán la investigación (puede mencionar algunos “conceptos ordenadores”)*
- d) Explicitación de las consideraciones metodológicas (Breve referencia a la perspectiva y/o enfoque; recorte empírico; estrategias a utilizar)*
- e) Bibliografía revisada (sólo la bibliografía puede exceder las siete páginas)*

PLAN DE ACTIVIDADES

Aclaración: El plan de actividades que aquí proponemos, vinculado a los Objetivos del Módulo, intenta colaborar con los profesores/ras para que: a) identifiquen un *tema* de interés alrededor del cual desarrollar un “ejercicio de investigación”; b) generen un proceso que les posibilite construir los *lineamientos de un proyecto de investigación* (Trabajo final del Módulo). En tal sentido, tratamos de organizar las actividades desde una secuencia lógica dirigida a contribuir al desarrollo de dicho proceso.

A su vez, más allá de la responsabilidad individual que cada uno puede tener en la Maestría, entendemos que estas actividades se verían potenciadas si se trabajan grupalmente, en equipos. De ser así, además, posibilitaría transformar estos “ejercicios de investigación” en trabajos inscriptos en los Departamentos de Investigación de los Institutos de Formación Docente a los que pertenecen los/as profesoras. Ello supone, desde luego, continuar profundizando el trabajo más allá del acotado trabajo de este Taller.

Por último, aclaramos que la propuesta de realizar un “ejercicio de investigación” se vincula a una estrategia pedagógica de anclar en determinadas prácticas algunas de las consideraciones metodológicas de este Módulo. Por lo tanto, le sugerimos **considerar las actividades como un modo de AUTOEVALUACIÓN GRUPAL entre pares**. Este es el fuerte sentido pedagógico que tiene toda la propuesta del Módulo, ya que, **de lo contrario, excedería las posibilidades reales de implementarlo dado que sería imposible que los tutores puedan atender las múltiples dudas que surgen en los diferentes “ejercicios”**.

Ojalá, entonces, que este Módulo sea un estímulo para el trabajo colectivo entre pares, no sólo para organizar el mismo sino, también, para problematizarlo y evaluarlo conjuntamente ya sea en sus propias Instituciones o en aquellos encuentros presenciales con otros colegas.

Prof. E.Achilli

Rosario, 23 de Noviembre 2009

UNIDAD I

ACTIVIDAD Nº 1

Le sugerimos leer el epígrafe con el que se inicia la Unidad I de este Módulo y reconocer los supuestos que le preocupan al fray Guillermo. Trate, con sus colegas, de debatirlos, re-actualizarlos y vincularlos a las propias preocupaciones teóricas metodológicas que esta lectura puede evocarles.

ACTIVIDAD Nº 2

Le proponemos leer los fragmentos del texto de A.Borón (2000) que se incorpora en la Unidad I de este Módulo (pag.14-15) y relacionarlo con los comentarios que anteceden a dicho texto.

ACTIVIDAD Nº 3

Analice la noción de “*lógicas de investigación*” que se propone en el Módulo y considere: a) ¿Qué comentarios le sugiere la idea de *coherencia* entre la formulación de un problema de investigación y sus resoluciones metodológicas? b) Seleccione dos investigaciones afín al tema que le interese y trate de ver la relación entre: a) el problema que se investiga y b) cómo lo ha resuelto metodológicamente.

UNIDAD II

ACTIVIDAD Nº 4

Analice y comente con sus colegas el sentido que tienen las consideraciones realizadas en la Unidad II sobre el *proceso de investigación*. Le recomendamos relacionarlas con *problemáticas* que podrían ser seleccionadas para realizar su “ejercicio de investigación”

ACTIVIDAD Nº 5

Seleccione un *tema* socioeducativo sobre el que le interesa realizar el ejercicio de investigación que le proponemos en este Módulo. Explícite por escrito:

- ¿Cuál es el *tema* que le interesa?
- Sobre dicho *tema* ¿ **qué** le interesa *conocer/investigar*?
- El tema seleccionado ¿se vincula a situaciones de su práctica cotidiana? Si es así: ¿Qué *conoce* desde su participación en ella?; ¿Qué opiniones valorativas (positivas y negativas) le sugiere la temática?
- ¿A leído alguna bibliografía sobre el tema de su interés? Resuma lo que recuerda
- Trate de pensar/escribir una “utopía” sobre la temática seleccionada (Es decir, aquello que según su opinión “debería ser” como realidad socioeducativa deseada)

ACTIVIDAD Nº 6

Le sugerimos trabajar sobre el **qué** le interesa *conocer/investigar*. Explícite por escrito:

- Las *preguntas o interrogantes* que Ud. se plantea alrededor de lo **que** pretende *conocer* del tema seleccionado
- Analice y distinga entre el conjunto de preguntas que ha formulado las características de las mismas. Ordénelas según a qué refieren.
- Lea, en el Módulo, el tipo de preguntas que generalmente suelen realizarse en una primera instancia de trabajo en la investigación. En las que Ud. ha formulado ¿Identifica algunas de las posibilidades enunciadas? Re-ordénelas según a qué tipo de cuestiones remiten.
- Enuncie nuevamente los interrogantes que identifique como “*preguntas de investigación*”
- Identifique los supuestos con los que está trabajando

ACTIVIDAD Nº 7

Objetivo: Re-trabajar las “preguntas de investigación” a la luz de la revisión de “antecedentes” realizados hasta el momento

Le sugerimos que elabore su propuesta de investigación teniendo en cuenta:

- una formulación del tema/problema a investigar
- una jerarquización de las “*preguntas de investigación*” que resulten más pertinentes a su interés

- c) breve justificación de la elección temática que ha realizado
- d) síntesis de los “antecedentes” que ha leído (focalice en el tema y en el aporte al conocimiento que realizan las investigaciones analizadas)
- e) Una reflexión acerca de los supuestos con los que está trabajando

UNIDAD III

ACTIVIDAD Nº 8

Lo invitamos a ampliar y discutir los “ejes claves” de la investigación socioantropológica propuestos en el Módulo. ¿Por qué la autora prefiere hablar de enfoque “socioantropológico” más que de “etnográfico”? ¿Desde qué perspectiva recupera, de la tradición antropológica, el “trabajo de campo”?

ACTIVIDAD Nº 9

Realice comentarios a las consideraciones que hemos planteado acerca del *trabajo de campo* en este Módulo. Analícela teniendo en cuenta la bibliografía revisada. Le proponemos que sintetice las consideraciones de los distintos autores que hablan sobre el *trabajo de campo* y saque conclusiones.

ACTIVIDAD Nº 10

Esta actividad tiene como objetivo realizar un ejercicio de “observación” y “registro” en un espacio que comparta con sus colegas. Le proponemos que :

- a) Cada uno observe y registre durante cinco minutos el “espacio” en el que están
- b) Lean y comparen todas las observaciones.
- c) ¿Qué comentarios pueden hacer acerca de la “observación” y el “registro” como estrategias para la investigación? Relaciónela con las consideraciones planteadas en este Módulo y con la bibliografía recomendada.

ACTIVIDAD Nº 11

Esta actividad, al igual que la anterior, tiene como objetivo realizar una dramatización de “entrevista” y “registro” en un espacio que comparta con sus colegas. Le proponemos que:

- a) Dramaticen durante cinco minutos una “entrevista” jugando los roles de “sujeto investigador” y “sujeto de la investigación” (le sugerimos trabajar alrededor de la temática seleccionada para el ejercicio de investigación)
- b) Analicen y comenten grupalmente la situación dramatizada
- d) Lean y comenten los registros contruídos en relación a los planteamientos que se realizan acerca de la Entrevista en la bibliografía recomendada en el Módulo.

ACTIVIDAD Nº 12

Trate de revisar alguna investigación basada en estas estrategias metodológicas ¿cómo son implementadas?

ACTIVIDAD Nº 13

El objetivo de esta Actividad es que Ud/es reflexione/n sobre las **estrategias metodológicas** planteadas como parte del trabajo de campo de una investigación educativa con enfoque socioantropológico. Analice las consideraciones que realiza E.Rockwell (1987) sobre el “*trabajo de campo etnográfico*” (p.7-17) y las de Rosana Guber (1991) sobre “*observación*” (cap. VIII, p.173-190) y “*entrevista*” (cap. X y XI p. 205-251).

Coméntelas con sus colegas tratando de ampliar lo expuesto en este Módulo. A la luz de estas lecturas autoevalúe/n los ejercicios de “observación”, “entrevista” y “registro” realizados en las Actividades Nº 10 y 11.

ACTIVIDAD Nº 14

Vuelva a los interrogantes que se está planteando en el “ejercicio de investigación” y explicito por escrito:

- a) ¿**dónde** y **con quienes** piensa realizar este ejercicio? (Es decir, cómo piensa *delimitar el trabajo empírico* donde/con el que realizará la propuesta de investigación.
- b) ¿**cómo** resolverá metodológicamente el ejercicio? (Piense en las *estrategias metodológicas* que le parecen más pertinente a las *preguntas de investigación* que le preocupan. Recuerde que puede ocurrir que al plantearse *dónde, con quienes* y *cómo* puede que se re-elaboren/afinen las preguntas de investigación)
- c) Vincule las *preguntas de investigación* con algunas *nociones teóricas* que, según su criterio, podrían orientarlo/s en el proceso de investigación
- d) Revise la bibliografía teórica que le posibilitará afinar las conceptualizaciones pensadas

UNIDAD IV

ACTIVIDAD Nº 15

Lea detenidamente las consideraciones que exponen: E. Rockwell (1987; p.18-46) y P. Bourdieu en el capítulo “*Comprender*” (1999; pg.527-543). Trate de analizarlas, comentarlas con sus colegas y relacionarlas con su “ejercicio de investigación”

ACTIVIDAD Nº 16

Lo invitamos a realizar una *observación* y una *entrevista* vinculada al ejercicio de investigación que está desarrollando (Sugerimos que comience con la observación. Luego de analizar el registro correspondiente, acordar la entrevista a uno de los sujetos del espacio social observado. Recuerde la importancia ética de contar con los acuerdos previos) Trate de:

- a) Construir el *registros* correspondiente a la observación
- b) Analizarlo y volver al “campo” a realizar la entrevista
- c) Distribuir los registros entre los/as colegas del equipo. Cada uno realizará un *análisis interpretativo* de los mismos y elaborará -lo más exhaustivamente posible- todos los ejes temáticos que identifiquen .

- d) Comparar y debatir los distintos ejes que han construido reconociendo supuestos y concepciones teóricas en juego. Sintetizar por escrito el trabajo colectivo
- e) Re-elaborar el trabajo en torno a los ejes temáticos

ACTIVIDAD Nº 17

Intente, al igual que sus colegas, construir una *descripción* de la/s situación/es analizada/s en los registros de observación y entrevista (recuerde la importancia de la *contextualización*). Comparen las diferentes descripciones construidas.

Vuelva a leer detenidamente el texto de E.Rockwell (1987) y el cap- 8 de M.Hammersley y P. Atkinson (1994) sobre “El proceso de análisis”.

ACTIVIDAD Nº 18

Reflexione acerca del *papel de la teoría* en el proceso de investigación. Analice los planteamientos realizados en este Módulo y en otros textos que ha revisado. Le proponemos que sintetice las consideraciones de distintos autores y saque conclusiones.

ACTIVIDAD Nº 19

Objetivo: * Re-elaborar la propuesta de la problemática de investigación seleccionada a la luz del proceso que Ud./s ha/n desarrollado hasta el momento

Le sugerimos que realice una explicitación de las reformulaciones realizadas durante el proceso de trabajo desarrollado hasta el momento. Dado que este proceso tiene como objetivo ir aclarando los lineamientos de un proyecto de investigación, le proponemos que tenga en cuenta:

- a) Mencionar las modificaciones/reformulaciones realizadas
- b) Formular las *preguntas de investigación* que estaría/n jerarquizando hasta el momento
- c) Explicitar –brevemente- las nociones teóricas con que se está orientando
- d) Explicitar las *resoluciones metodológicas* que ha/n decidido (¿dónde? ¿con quienes? ¿cómo?)
- e) Especificar toda la bibliografía consultada diferenciando los “antecedentes” específicos de las otras con las que ha trabajado

UNIDAD V

ACTIVIDAD Nº 20

Comente los planteamientos realizados en este Módulo acerca de la relación entre construcción del “problema de investigación” y construcción del “objeto de estudio”. En relación a la “construcción del objeto de estudio”, lea el texto

de E. Rockwell (1987) y compárelo con el relato que realiza María Bertely Busquets (2000; cap. 3, p-63-93) de su experiencia de investigación.

ACTIVIDAD Nº 21

Le sugerimos revisar nuevamente las construcciones de objetos de estudios planteados en las investigaciones que Ud. ha revisado. Profundice en ellos y trate de “descubrir” y explicitar sus palpitos, logros y dificultades en el propio camino que está recorriendo.

ACTIVIDAD Nº 22

Le proponemos trabajar alrededor de la *comunicabilidad de los conocimientos* generados en las investigaciones. Trate de analizar la relación entre lógica de investigación y lógica de exposición en las investigaciones que Ud. haya revisado.

ACTIVIDAD Nº 23

Le sugerimos abrir interrogantes que a Ud./s le/s surgen a partir de la doble experiencia que está/n desarrollando: la de enseñar y la de investigar.

ACTIVIDAD Nº 24

Explicita por escrito una reflexión evaluativa acerca de lo que significó para Ud/s realizar el “ejercicio de investigación” en las condiciones institucionales en las que trabaja.

ACTIVIDAD Nº 25 TRABAJO FINAL

Objetivo: Elaborar los lineamientos de un “proyecto de investigación”

Elabore los lineamientos de una propuesta de investigación en un escrito de un máximo de siete páginas (en arial 12 o equivalente, espaciado 1,5, hoja tamaño A4 y márgenes 2,5). Le sugerimos tener en cuenta:

- a) Justificación de la problemática en la que focalizará la investigación (puede apoyarse en los antecedentes leídos)
- b) Formulación del problema (y/o preguntas de investigación) y de los objetivos de la investigación
- c) Una aproximación a los referentes teóricos que orientarán la investigación (puede mencionar algunos “conceptos ordenadores”)

- d) Explicitación de las consideraciones metodológicas (Breve referencia a la perspectiva y/o enfoque; recorte empírico; estrategias a utilizar)
- e) Bibliografía revisada (sólo la bibliografía puede exceder las siete páginas)

Módulo : TALLER DE INVESTIGACION

Profesora a cargo: Elena Libia Achilli

Año 2009

BIBLIOGRAFIA SELECCIONADA PARA EL DOSSIER

Aclaración: Tal como se ha planteado en la presentación de este Módulo el *dossier* de bibliografía metodológica que se recomienda es mínimo a partir de las siguientes consideraciones. En principio, estamos privilegiando la revisión de la bibliografía específica que requiere la práctica de un “ejercicio de investigación” que proponemos para desarrollar el Módulo. En tal sentido, los participantes construirán sus propios referentes teóricos metodológicos y de “antecedentes” relacionados con los temas que seleccionen. En segundo lugar, trataremos que el mismo Módulo se transforme en un soporte bibliográfico -en sí mismo o por las indicaciones a otros textos- que estimule el desarrollo de los propios criterios teóricos y metodológicos acordes con los *interrogantes* que se propongan trabajar los participantes.

BERTELY BUSQUET; María (2000) **Conociendo nuestras escuelas**; Paidós; México (cap 3: “*La construcción de un objeto etnográfico en educación*”, p.63/93)

BOURDIEU, Pierre (1999) **La miseria del mundo**; Fondo de Cultura Económica; Madrid, España (“*El espacio de los puntos de vista*” (p.10/11); “*La dimisión del Estado*” pg.161/166; “*Inestabilidad y doble vínculo*” “*Con un educador callejero*” Entrevista...(p.181/186)

GUBER, Rosana (1991) **El salvaje metropolitano** Editorial Legasa S.A.; Buenos Aires (cap.VIII, p.173/190; Cap. X y XI, p.205/251)

HAMMERSLEY; M- ATKINSON (1994) **Etnografía. Métodos de investigación**; Paidós; Barcelona (cap.8: “*El proceso de análisis*”;p.191/225)

FERRAROTTI, Franco (1979) “*Acerca de la autonomía del método biográfico*” en J.Duvignaud: **Sociología del conocimiento**; Fondo de Cultura Económica; México (p.125/145)

PIÑA, Carlos (1986) “*Sobre las historias de vida y su campo de validéz en las ciencias sociales*” en **Revista Paraguaya de Sociología**; Año 23, N° 67 (p.143/162)

ROCKWELL, Elsie (2009) **La experiencia etnográfica**. Paidós; Buenos Aires (cap.2: “*Reflexiones sobre el trabajo etnográfico*”)