

# METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN SOCIAL

La cuestión educativa
"en la mira".
Discusiones metodológicas

N°15 – AÑO 8

ABRIL – SEPTIEMBRE 2018

PUBLICACIÓN ELECTRÓNICA SEMESTRAL

ISSN 1853-6190

ReLMIS .com.ar

## Revista Latinoamericana de **Metodología de la Investigación Social**



www.relmis.com.ar

#### Directoras de Publicación:

De Sena, Angélica | CIES, UBA, UNLaM, Argentina Magallanes, Graciela | UNVM / GESSyCO/ CIES, Argentina

#### Consejo Académico:

Barriga, Omar | Univ. Concepción, Chile Cohen, Néstor | FSOC-UBA, Argentina De Sena, Angélica | CIES, UBA, UNLaM, Argentina Ferreria, Andre | Univ. Fed. Pernambuco, Brasil Hamlin, Cynthia | Univ. Fed. Pernambuco, Brasil Henríquez, Guillermo | Univ. Concepción, Chile Hernández, Marsiela | Univ. Simón Bolívar, Venezuela Magallanes, Graciela | UNVM/CIES, Argentina Mejía Navarrete, Julio | Univ. Nac. San Marcos, Perú Mutzenberg, Remo | Univ. Fed. Pernambuco, Brasil Padua, Jorge | COLMEX-CONACYT, México Piovani, Juan | Univ. Nac. La Plata, Argentina Riella, Alberto | Univ. De la República, Uruguay Rivera, Manuel | Univ. San Carlos, Guatemala Salvia, Agustín | FSOC-UBA, Argentina Sautu, Ruth | IIGG-UBA, Argentina Scribano, Adrián | CONICET-IIGG-UBA/CIES, Argentina Zacarías, Eladio | Univ. de El Salvador, El Salvador

#### **Edición y Coordinación General:**

Cervio, Ana Lucía | CONICET-CICLOP-UBA/CIES, Argentina

#### **Colaboradores:**

Boragnio, Aldana   CONICET, IIGG- UBA, CIES.	D'hers, Victoria   CONICET- IIGG - UBA, CIES.
Chahbenderian, Florencia   CONICET, IIGG- UBA, CIES.	Ferreras, Juan   CIES.
Del Campo, Natalia   FSOC- UBA.	Lisdero, Pedro   CONICET, CIECS- UNC, CIES.

#### Diseño de Tapa:

Lucila Salvo

La cuestión educativa "en la mira". Discusiones metodológicas.

Nº 15. Año 8. Abril - Septiembre 2018.

#### Una iniciativa de:

Centro de Investigaciones y Estudios Sociológicos (CIES)
Programa de Estudios sobre Acción Colectiva y Conflicto Social. CIECS (CONICET-UNC)
Nodo Villa María (Argentina) de la Red Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales

relmis.com.ar

Publicación electrónica semestral



#### . Contenido

Presentacion	
La cuestión educativa "en la mira". Discusiones metodológicas Por Angélica De Sena	4
Artículos	
Propuesta metodológica para estudiar la identidad del docente de educación indígena:	9
Por Alma Epifanía López-Quiterio (México)	
Determinantes del rendimiento en la prueba PISA aplicando modelos multinivel: Argentina, 2012	24
Por Víctor Eduardo Torres (Argentina)	
"Recomienzos" en la formación en investigación educativa en la Universidad Nacional de San Luis, Argentina. Análisis de programas académicos	44
Enseñar metodologías de investigación en la formación profesional: un diálogo interdisciplinario entre la sociología y la terapia ocupacional Por <i>Di</i> ego So <i>lsona Cisterna</i> s (Chile)	58
Un ejercicio de reflexividad sobre dos tramas de investigación en el cruce de elites y educación en la Argentina: tensiones entre la desfamiliarización y el extrañamiento	79
Por <i>Emilia Di Piero y Lucila María Teresa Dallaglio</i> (Argentina)	
Reseñas de publicaciones	
Reflexões sobre o trabalho de pesquisa em Ciências Sociais: um debate sobre experiências e abordagens multifacetadas  Por Camila Dellagnese Prates y Rafael Braz da Silva (Brasil)	92

#### Presentación:

#### La cuestión educativa "en la mira". Discusiones metodológicas

Angélica De Sena

La educación como concepto y práctica es una preocupación desde hace siglos para la filosofía y los antecedentes de lo que hoy consideramos Ciencias Sociales.

Ya en el siglo V a.C. Platón nos advertía que la enseñanza refiere a un modo de *vida superior* a través del conocimiento de la *virtud*, en tanto comprensión de la idea del *Bien*. Platón entiende que la educación trata de despertar o activar las potencialidades cognitivas del sujeto y superar el sentido común en búsqueda de la verdad y la formación de hombres más justos. Para este pensador, el alma de la persona portadora de conocimiento está compuesta por tres elementos: uno racional (que corresponde al pensamiento y se relaciona con el cerebro), la voluntad (vinculada con el tórax) y los deseos (relacionados al abdomen). Los últimos dos pertenecen al mundo sensible; en cambio al conocimiento verdadero sólo se llega por medio de la razón y el entendimiento, no de la sensación (Chacón Ángel y Covarrubias Villa, 2012). Es perceptible una huella, que luego reaparecerá, en un juego de conexión y desconexión entre sensibilidad y conocimiento.

Acercándonos en el tiempo, Jean Jacques Rousseau, propuso la educación individualizada, alejada de las instituciones de su tiempo, como metodología para llegar a un acuerdo, a la voluntad general o voluntad democrática de las personas; según él, la clave de la felicidad humana y la centralidad de la familia y los padres. Este autor cuestionó los métodos educativos de su tiempo y concibió tres tipos de educación: la de la naturaleza, de los hombres y de las cosas, entendiendo que las tres son necesarias para la formación del individuo. Para Rousseau, educar es ayudar al desenvolvimiento social del otro y sirve para entender el mundo (Visacovsky, 2009). He aquí otra marca de caminos que se harán presentes en las Ciencias Sociales del siglo XX: existen diversas formas de articulación entre educar, conocer y entender el mundo vivido con otros.

Es en esta atmósfera que se puede comprender por qué la sociología se preocupa por la educación y su lugar en la tarea de conocer e indagar el mundo social: "el fin de la educación es crear un ser social" (Durkheim, [1895] 1985: 33).

En este sentido, es imprescindible mencionar a Durkheim y Bourdieu, autores para los cuales la educación ha sido un tema central en sus desarrollos teóricos y quienes, como es más que sabido, son dos de los pilares de las actuales estrategias de investigación en Ciencias Sociales. Por ello, en esta presentación del número 15 de ReLMIS, nos parece importante hacer mención a ellos y abrir un lugar de encuentro para reflexionar en torno la cuestión educativa y la investigación social, en los meandros metodológicos.

En "Las reglas del método sociológico" (1895), Durkheim plantea la superación de las prenociones y del mundo de la doxa, con el fin de descubrir lo que está más allá de lo evidente en el orden de lo real social, y propone el tratamiento de los "hechos sociales como si fueran cosas":

Los fenómenos sociales son cosas y deben ser tratados como tales (...) Basta comprobar que son el único *datam* ofrecido al sociólogo (...) Lo que nos es dado, no es la idea que los hombres se forjan del valor, pues se trata de algo inaccesible; son los valores que se intercambian... (...) estas ideas no están dadas inmediatamente (Durkheim, [1895] 1985: 51).

#### Y para ello, Durkheim:

exige que el sociólogo asuma el estado de espíritu que caracteriza a los físicos, los químicos, los fisiólogos, cuando se internan en una región aún inexplorada de su dominio científico. Es necesario que al penetrar en el mundo social tenga conciencia de que penetra en lo desconocido: es necesario que se sienta en presencia de hechos cuyas leyes son tan insospechadas como podían serlo las de la vida cuando aún no se había desarrollado la

biología; es necesario que esté dispuesto a realizar descubrimientos que lo sorprenderán y desconcertarán (Durkheim, [1895] 1985: 15).

En tanto Bourdieu, en un magistral diálogo con Bachelard y Durkheim, hace hincapié en la relevancia de la ruptura con la sociología espontánea en y a través de lo relacional y la reflexividad

- Conectar nivel teórico con objetos concretos.
- Prestar atención al proceso de construcción del objeto, problemas sociales válidos.
- Diluir la dicotomía entre problemas y enfoques teóricos, y problemas y enfoques metodológicos.
- Hacer manifiesta la interconexión entre los objetos sociales y su construcción.
- Poner en práctica la reflexividad; tener en cuenta la historia social de los problemas

En dicho horizonte, se comprende mejor la posición teórico-metodológica y epistémica que debe asumir la sociología, pues asigna a su objeto de estudio no la categoría de lo preconstruido por las prenociones, sino que le asigna la categoría de "Objeto Científico" como sistema de relaciones expresamente construido.

Bourdieu comparte primero con Durkheim una filosofía racionalista del conocimiento como una aplicación metódica de la razón y de la observación empírica del reino de lo social, aplicación que exige, por un lado, la desconfianza permanente en relación con el pensamiento ordinario y las ilusiones que esta engendra continuamente, por otro lado un esfuerzo ininterrumpido de (de/re) construcción analítica, única capaz de extraer del abundante enredo de lo real, las causas internas y las fuerzas impersonales escondidas que mueven a los individuos y a las colectividades (Wacquant, 1995: 1).

Las prácticas y los procesos que separan/unen enseñar y aprender, indagar y reproducir se inscriben en aquellas "de llevar a cabo una investigación social".

La metodología es una de las principales herramientas –y no la menor– para dejar de prestar gargantas a otras voces, para hacer cortocircuitos con la reproductibilidad ingenua de la teoría, para dar potencia a las capacidades negadas, invalidadas y obturadas, cuando la construcción del conocimiento se presenta como tarea de unos pocos privilegiados (Scribano, et al. 2007: 12).

En este marco, se espera que la metodología de la investigación y su enseñanza provoque (y rupture) las epistemologías, la ontología (nuestras ontologías) y las visiones del mundo social. Es posible afirmar que una mediación insoslayable para la enseñanza son los textos, los manuales. Estas mediaciones son aprendidas por los estudiantes en tanto modo de construcción del conocimiento y adviene la interrogación respecto a las orientaciones de dichos textos y los esquemas interpretativos desde los cuales los estudiantes leen, escuchan, aprehenden. Dando como resultado una práctica concreta de "hacer investigación" con y desde los que aprenden y los que enseñan.

El alumno como "oyente pragmático", un sujeto receptor y selector de información específica que aprehende a clasificar y seleccionar lo que es apreciado y apreciable. Un sujeto ubicado en "en-la-clase" que configura una condicionalidad y posicionalidades de escucha y selección" (Scribano, et al, 2007:15).

Aquí podemos retomar lo que intuíamos con Platón y Rousseau: la huella de conexión y desconexión entre sensibilidad y conocimiento, y las diversas formas de articulación entre educar, conocer y entender el mundo vivido con otros.

Estudiar y comprender la metodología de la investigación supone una propedéutica para entender lo que implica para los otros educarse e investigar el mundo en general, y el mundo social en particular. Se abren así un conjunto de preguntas: ¿Qué es enseñar?; ¿qué relación tiene con el indagar?; ¿qué significa la transmisión – adquisición de conocimiento para la tarea de investigar?; ¿cómo se percibe la metodología de la investigación desde los estudiantes?

En este escenario de diálogo y comprensión queremos inscribir el número 15 de ReLMIS, y con ello brindar al menos una plataforma para leer reflexiva y críticamente los artículos aquí reunidos.

Así, en el primer artículo, Alma Epifanía López-Quiterio, desde México, elabora una propuesta para indagar a unos docentes particulares de un pueblo originario, constituyéndose en una buena oportunidad para repensar las conexiones entre el conocer y lo geocultural. En dicho contexto, la autora ofrece su artículo "Propuesta metodológica para estudiar la identidad del docente de educación indígena: México", en el que concluye "(...)los principales hallazgos son que la identidad del docente se reconstruye a partir de su experiencia social en donde se combinan diversas lógicas de acción, y que esta identidad es relacional, porque se transforma de acuerdo a las experiencias que les resultan más significativas y que desestabilizan sus creencias básicas sobre la cultura indígena".

Desde otra perspectiva, Víctor Eduardo Torres discute las ventajas de los modelos multinivel, y toma la prueba PISA como objeto de su ejercicio. En un campo semántico demarcado por la regresión multinivel, muestreo polietápicos y datos disponibles, el autor presenta su articulo "Determinantes del rendimiento en la prueba PISA aplicando modelos multinivel: Argentina, 2012", donde sostiene que los "modelos multinivel, cuando su uso es pertinente, brindan mejores estimadores y explican parte de la variabilidad que existe debido a diferencias en las unidades del segundo nivel, que quedaría oculto si el método de estimación fuera el tradicional mínimos cuadrados ordinarios." El escrito es una vía más que interesante para pensar las conexiones entre procedimientos y objetos en la indagación social.

Volviendo a las prácticas del enseñar, el tercer artículo tensiona un conjunto de prácticas universitarias específicas en torno a la formación, la investigación educativa y los programas académicos. En su trabajo titutaldo "Recomienzos' en la formación en investigación educativa en la Universidad Nacional de San Luis, Argentina. Análisis de programas académicos", Lorena Di Lorenzo explora los contenidos desde una experiencia particular. En este contexto, la autora afirma: "Se visualizan tensiones como a) formación orientada a la lectura de textos académicos y artículos científicos; b) formación orientada al asesoramiento: 'el metodólogo sabe'; c) problematización, discusión versus aplicación de conceptos y herramientas; d) formación tradicional versus pluralidad de metodologías; y e) formación orientada a la lectura de manuales de metodología".

En cuarto lugar, María Emilia Di Piero y Lucila María Teresa Dallaglio presentan su trabajo "Un ejercicio de reflexividad sobre dos tramas de investigación en el cruce de elites y educación en la Argentina: tensiones entre la desfamiliarización y el extrañamiento". Aquí aparecen las nociones y prácticas de reflexividad, educación, desfamiliarización y extrañamiento asociadas con la elaboración de tesis doctorales y su inscripción en las múltiples, complejas y difíciles situaciones de intersubjetividad de las indagaciones a ellas asociadas. En este marco, las autoras sostienen: "Resulta necesario tomar distancia de visiones sociocentradas que, o bien otorgan una excesiva gravitación al poder de los sujetos investigados, o bien desconocen que los informantes tengan algún grado de agencia. La relación investigador-investigado no es necesariamente simétrica ni asimétrica, sino que el proceso está atravesado por múltiples contingencias que convierten a cada trabajo de campo en una experiencia única".

Seguidamente, desde Chile, Diego Solsona Cisternas, en su artículo "Enseñar metodologías de investigación en la formación profesional: un diálogo interdisciplinario entre la sociología y la terapia ocupacional", abre un espacio de diálogo marcado por lo multidisciplinario entre sociología, terapia ocupacional, metodologías de la investigación y objetivos pedagógicos, y nos convida a reflexionar sobre la pedagogía del enseñar investigación social. Desde un particular punto de vista, el autor establece "las similitudes que existen entre los objetos de estudio de la sociología y la terapia ocupacional, los cuales en algún punto llegan a mimetizarse, además de identificar homologaciones en los planos de la investigación (ontológico, gnoseológico, epistemológico y técnico) entre ambas disciplinas e insistir en ciertas coincidencias conceptuales entre la sociología y la terapia ocupacional. Finalmente, se hace hincapié en la importancia de determinar los objetivos pedagógicos a la hora de impartir cátedras de metodologías y la obligatoriedad de dialogar inteligentemente con disciplinas diferentes a las provenientes de las ciencias sociales".

Finalmente, esta entrega de ReLMIS cierra con "Reflexões sobre o trabalho de pesquisa em Ciências Sociais: um debate sobre experiências e abordagens multifacetadas", de Camila Dellagnese Prates y Rafael Braz da Silva. Se trata de una reseña del libro de Robertt, Pedro et al. (2016) "Metodologia em Ciências Sociais Hoje: Práticas, Abordagens e Experiências de Investigação" (Volume 2. Jundiaí: Paco Editorial). Texto que, dentro de otras importantes y varias cualidades, posee la característica de contener artículos de docentes-investigadores brasileros, argentinos y españoles, lo que lo convierte en un excelente ejemplo de trabajo en conjunto.

En este marco, y retomado a los autores citados al comienzo de esta presentación, interesa recordar aquí una frase de Th. W. Adorno: "Quienes quieren enseñar algo a otros deberían hacerse ellos mismos también conscientes, y del modo más enérgico, de la obligación de superar todo provincianismo en lugar de imitar ingenuamente lo que se considera culto" (Adorno, 1998: 42).

Salir de nuestras "provincias" íntimas, internas y personales implica, de un modo u otro, saltar el muro mental de lo aceptable y aceptado como única vía del enseñar. Ruptura que implica poner fin a la ingenuidad de adultos que no salen de su zona de confort.

#### Bibliografía

ADORNO, Th. W (1998) Educación para la emancipación. Conferencias y conversaciones con Hellmut Becker. Madrid: Ediciones Morata.

CHACÓN ÁNGEL,. P. y COVARRUBIAS VILLA, F. (2012) "El sustrato platónico de las teorías pedagógicas". *Tiempo de Educar*, vol. 13, núm. 25, pp. 139-159.

DURKHEIM, E. ([1895]1985). Las reglas del método sociológico. Buenos Aires: La Pleyade.

SCRIBANO, A; GANDÍA, C; MAGALLANES, G y VERGARA, G (2007) *Metodología de la investigación social*. Universidad Nacional de Villa María. Buena Vista Editores. Córdoba.

VISARCOVSKY, N. (2009). "Emilio, el sujeto pedagógico de Jean Jacques Rousseau". En Biglieri, P. (comp) Introducción al pensamiento político moderno. Buenos Aires: Prometeo (pp. 120-32).

#### Autora.

#### Angélica De Sena.

Universidad Nacional de La Matanza (UNLaM); Universidad de Buenos Aires (UBA); Centro de Investigaciones y Estudios Sociologicos (CIES), Argentina.

Doctora en Ciencias Sociales (UBA), Magister en Metodología de la Investigación Científica (UNLa), Licenciada en Sociología (UBA). Directora de ReLMIS. Profesora en la UNLaM; UBA; USAL. Investigadora del Instituto de Investigaciones Gino Germani (UBA), de la Universidad Nacional de La Matanza (UNLaM) y del Centro de Investigaciones y Estudios Sociológicos (CIES).

E-mail: angelicadesena@gmail.com

#### Citado.

DE SENA, Angélica (2018). "Presentación. La cuestión educativa 'en la mira'. Discusiones metodológicas". Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social - ReLMIS. N°15. Año 8. Abril - Septiembre 2018. Argentina. Estudios Sociológicos Editora. ISSN 1853-6190. Pp. 4-8. Disponible en: http://www.relmis.com.ar/ojs/index.php/relmis/article/view/249

Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social. N°15. Año 8. Abril – Septiembre 2018. Argentina. ISSN 1853-6190. Pp. 9-23.



# Propuesta metodológica para estudiar la identidad del docente de educación indígena: México

Methodological proposal to study the identity of indigenous education teacher: Mexico

#### Alma Epifanía López-Quiterio

#### Resumen

En este trabajo se presenta una propuesta metodológica para estudiar la identidad del docente que labora en el sistema educativo mexicano oficial, particularmente en el nivel de educación primaria indígena en la región norte del Valle del Mezquital en el estado de Hidalgo, México. En un primer momento: se plantean preguntas de investigación que surgieron después de realizar un estado de conocimiento sobre el tema identitario y se analizan algunos conceptos que permitieron abordar la temática; en un segundo momento se evaluó la pertinencia de utilizar herramientas cuantitativas y cualitativas para comprender cómo los docentes construyen su identidad y finalmente se realizó una triangulación de las dimensiones social, teórica y empírica para construir el corpus de la investigación. Los principales hallazgos son que la identidad del docente se reconstruye a partir de su experiencia social en donde se combinan diversas lógicas de acción, y que esta identidad es relacional, porque se transforma de acuerdo a las experiencias que les resultan más significativas y que desestabilizan sus creencias básicas sobre la cultura indígena.

Palabras clave: identidad; experiencia social; lógicas de acción; subjetividad; intersubjetividad.

#### **Abstract**

This paper presents a methodological proposal to study the identity of the teacher working in the official Mexican educational system, particularly at the level of indigenous primary education in the northern region of the Mezquital Valley in the state of Hidalgo, Mexico. Firstly, research questions were raised that emerged after a state of knowledge on the topic of identity and analyzed some concepts that allowed addressing the issue; In a second moment, the importance of using quantitative and qualitative tools to understand how the teachers construct their identity was evaluated, and finally a triangulation of the social, theoretical and empirical dimensions was realized to construct the corpus of the investigation. The main findings are that the identity of the teacher is reconstructed from his social experience in which various logics of action are combined, and that this identity is relational, because it is transformed according to the experiences that are most significant and that destabilize its beliefs about indigenous culture.

**Keywords**: identity; social experience; logics of action; subjectivity; intersubjectivity.

#### Introducción

Una investigación científica requiere de una relación entre las dimensiones: social, empírica y teórica que ayude a interpretar el fenómeno investigado. Así bajo estas recomendaciones se procedió a construir el objeto de estudio sobre la temática identitaria que surge primero desde la observación de las prácticas que realizan los docentes que laboran en educación indígena oficial en México en un contexto hñähñu¹, en donde poco o nada tienen que ver con la encomienda del modelo educativo denominado Educación Intercultural Bilingüe (EIB) que señala entre sus propósitos: garantizar una educación pertinente que reconozca la diversidad cultural y lingüística, sin menoscabo del logro de los objetivos de aprendizaje para todos con pertinencia, relevancia y equidad (Ahuja y otros, 2007).

Con ello, el primer supuesto fue que esta situación se presentaba porque los profesores no poseían una identidad indígena valorada, prenoción de la cual no se pudo desprender de inmediato, pues si bien se hacía hincapié en que se debía tener cuidado con ello, esto no fue suficiente, se requiere de una serie de estrategias que permitan movilizar estos núcleos duros de nuestras creencias. Se hace el señalamiento porque a pesar de que en la elaboración del estado de conocimiento se enfatizaba que la identidad no es estática sino que es un proceso dinámico, no lo comprendía cabalmente, sobre todo porque en la literatura se encontraron investigaciones que reafirmaron estas prenociones. Por un lado, afirmar que una identidad positiva de facto crea las condiciones para actuar en consecuencia (Ramos, 2011), y por otro si ésta es negativa, se puede transformar con una reconstrucción positiva de sus culturas (Podestá, 2012).

Así a través de la revisión de la literatura científica respecto al tema, se consideró pertinente asumir una posición teórica crítica que permitiera orientar la búsqueda, la construcción y la aplicación de instrumentos, así como la interpretación de la información mediante la triangulación de las categorías del intérprete, de las categorías teóricas y categorías sociales (Bertely, 2000).

La primera aproximación al objeto de estudio surgió de la observación realizada en otra investigación que no tenía como propósito comprender por qué los maestros no trabajaban el modelo educativo propuesto oficialmente; pero este cuestionamiento contribuyó a realizar una revisión de las aportaciones teóricas sobre el tema y la apropiación de algunos conceptos que orientaron, en un primer momento, el estudio y que como se refiere más adelante estos se fueron reformulando durante el proceso investigativo, el cual se presenta a continuación.

#### Andamiaje teórico y conceptual para la construcción del objeto de estudio

Este estudio conceptualiza a la identidad como "... el conjunto de repertorios culturales interiorizados [...], a través de los cuales los actores sociales [...] demarcan sus fronteras y se distinguen de los demás [...], dentro de un espacio históricamente específico y socialmente estructurado" (Giménez, 2002:38). Este mismo autor señala que la existencia objetiva y observable de una configuración cultural no genera automáticamente identidad, pues se requiere de parte del actor la voluntad de distinguirse socialmente a través de la reelaboración subjetiva y selectiva de algunos de sus elementos y que la prevalencia de la autoafirmación o asignación depende de la correlación de fuerzas entre los grupos o actores sociales; con ello la identidad es relacional y dinámica.

Esta definición fue enriquecida con las aportaciones de Dubet (2010, 2011) quien dice que la identidad social implica la identificación de las relaciones entre la identidad personal y la formación de un principio de unidad. En este sentido, el actor se define por: pertenencias, intereses, recursos, convicciones, compromisos y por identificaciones con los principios culturales de una sociedad. Así, al tomar el concepto de cultura como "aquello que permite al ser humano [...] adaptarse a su medio, [...] a sus necesidades y a sus proyectos; [...], lo que hace posible la

\_

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> Es importante señalar que la distinción otomí y hñähñu actualmente se emplea para nombrar a un mismo grupo étnico muchas veces de manera indistinta, aunque existen controversias al respecto. Para efectos de este estudio se emplea: la denominación hñähñu que es la que utilizan los docentes de esta región para autonombrarse y hñähñú para hacer la distinción de la lengua que hablan.

transformación de la naturaleza" (Cuché, cit. por Saenger, 2005: 97), se infiere entonces que para transformarla es preciso poner en juego nuestro sistema disposicional. Este sistema disposicional se estructura por (saberes), que son combinaciones de disposiciones cognitivas (creencias), afectivas (actitudes) y conativas (intenciones); que se estructuran u organizan cuando las personas se enfrentan a una situación problemática (Yurén, 2008).

Dicho sistema disposicional es resultado de la experiencia social de los sujetos, que de acuerdo con Dubet (2010, 2011), es la cristalización más o menos estable en los individuos y grupos, de lógicas de acciones diferentes, a veces opuestas que los actores deben combinar y jerarquizar a fin de constituirse como sujetos. En los cuales se pueden distinguir tres tipos puros de la acción como modos de articulación del actor y del sistema: lógica de integración, lógica estratégica y lógica de subjetivación; y estas experiencias son las que dan identidad al sujeto.

La lógica de integración se constituye por la identidad integradora, que es la manera a través de la cual el actor interioriza los valores institucionalizados (modelos culturales) por medio de los roles. La lógica estratégica se concibe como una racionalidad limitada que apunta a fines competitivos en donde la identidad puede constituirse en un recurso. En concordancia con Giménez (2002) este carácter estratégico de la identidad permite comprender fenómenos de recomposición identitaria que resultan de nuevas situaciones contextuales; y la lógica de subjetivación, alude al distanciamiento del rol o de la posición. Implica el rechazo de los sistemas de dominación, se funda en la reflexividad, es decir, la distancia de uno mismo respecto al mundo; una dimensión ética y gratuita, de la relación con los demás.

Considerando la propuesta de Dubet (2010,2011), se dispuso conocer: ¿Cuáles son los procesos de socialización por los que ha pasado el docente que labora en educación indígena y qué valores ha interiorizado (normas y roles) en su trayectoria social?; ¿Cuáles son las elecciones que el docente realiza en función de sus recursos, cómo los emplea y cómo se transforman de acuerdo a la posición que tienen? y ¿Sí oponen o no resistencia a estos roles y normas impuestos?

Puesto que esta experiencia social no es lineal, sino que se construye a partir de la confrontación que los sujetos viven con los parámetros objetivos de existencia y con su realidad social y económica, esto genera crisis simbólicas que constituyen un desfase entre el programa de socialización del sujeto, interiorizado en su trayectoria social y la situación real que enfrenta. Así, existe una articulación entre la trayectoria personal y la transformación cultural (Suárez, 2008:47-53). De ahí la importancia de reconstruir estas trayectorias de los docentes de estudio porque se concibe que los docentes construyen su identidad como resultado de la experiencia social, en las que intervienen factores institucionales, económicos, históricos y culturales que conforman su biografía.

Particularmente en este estudio, se reconoce que los dispositivos educativos formales e informales constituyen espacios que propician una serie de experiencias que inciden en los sistemas disposicionales de los docentes y que contribuyen a producir determinado tipo de prácticas educativas como resultado de su trayectancia; neologismo propuesto por Bernard (2006) y que de acuerdo con Yurén (2005:41) resulta de la combinación de un trayecto (el sujeto sabe a dónde se dirige), una trayectoria (el sujeto tiene una historia y una experiencia), un proyecto (en donde el sujeto persigue ciertos fines valiosos), y el sentido que el sujeto da a su existencia.

A partir de este andamiaje conceptual, se procedió a formular la pregunta general de investigación, ¿Cómo los dispositivos educativos formales e informales han forjado la identidad y la disposición cultural de los profesores que laboran en educación indígena, para generar procesos de subjetivación con relación a su práctica docente? de la cual derivaron otras tres preguntas: ¿Cuáles son estas disposiciones culturales adquiridas en su trayectoria familiar, escolar, sociocultural y laboral que influyen en su práctica docente?, ¿Cuáles son las estrategias desarrolladas durante la experiencia profesional de los docentes de educación indígena que favorecen procesos de subjetivación y que influyen en su práctica docente? y ¿Cómo se va conformando la experiencia profesional de los docentes de educación indígena a partir de los procesos de subjetivación y los dispositivos de formación durante su trayectancia?

A través de estas preguntas y con el andamiaje teórico, la propuesta fue reconstruir la trayectancia del docente que labora en educación indígena mediante el análisis del discurso de los

relmis.com.ar

profesores con la finalidad de conocer cómo forjan su identidad y sus disposiciones culturales para favorecer u obstaculizar los procesos de subjetivación docente. Esto mediante la caracterización de: las disposiciones culturales adquiridas durante su trayectoria social en espacios educativos formales e informales; la identificación de las estrategias desarrolladas por los profesores que favorecen procesos de subjetivación y la tipificación de sus trayectancias a partir del análisis de sus discursos y el dispositivo de formación docente: la Licenciatura en Educación Preescolar y/o Primaria para el Medio Indígena plan 1990 (LEPEPMI'90)<sup>2</sup> impartido por la Universidad Pedagógica Nacional (UPN).

#### Diseño de instrumentos metodológicos

Para construir las técnicas e instrumentos metodológicos que ayudaron a reconstruir el proceso investigativo, se determinó, en un primer momento, qué conceptos orientarían la investigación delimitando su propósito, sus dimensiones de análisis y las técnicas e instrumentos a emplear como se refiere en la tabla 1.

CONCEDTO	DRODÓCITO	DIMENCIÓN	TÉCNICAS	F
CONCEPTO	PROPÓSITO	DIMENSIÓN	TÉCNICAS INSTRUMENTOS	E
TRAYECTANCIA	Condensar un trayecto, una trayectoria, un proyecto y el sentido que el sujeto da a su existencia (Bernard, 2006)	Familiar Escolar Laboral Profesional	Entrevista etnográfica Relato de vida Biografía	
CULTURA COMUNITARIA	Identificar los elementos de la cultura tradicional que se incorporan en las prácticas escolares	Lengua Prácticas cotidianas Saberes y conocimientos	Observación participante	
CULTURA ESCOLAR	Reconocer los elementos de la cultura escolar que respaldan al mejoramiento de las prácticas docentes (Bertely, 2000:45).	Política Institucional, Curricular y Social	Observación participante	
CURRICULO INTERCULTURAL	Conocer cómo se aplican las propuestas curriculares que incorporan el enfoque de la diversidad social, lingüística y cultural que contribuyen al mejoramiento de los aprendizajes de los niños indígenas	Práctica docente	Observación participante	

Fuente: Elaboración propia.

Estos elementos conceptuales, permitieron establecer unidades de análisis para seguir avanzando en el proceso investigativo. A partir de estos conceptos se tuvo la necesidad de definir qué eran los saberes y conocimientos indígenas. Una de estas definiciones contribuyó a la reflexión sobre su legitimidad social (Alpuche, 2008), aspecto que exigió la revisión de los saberes que se promueven en el ámbito escolar y sí estos consideraban los saberes indígenas; así se formularon otras preguntas: ¿Qué pasa cuando se oponen estos saberes? ¿Cómo incide en los procesos de formación y de construcción de la identidad docente? mismas que demandaban el análisis de las prácticas educativas en las escuelas y conocer cuáles son las concepciones que implícita o explícitamente conllevan, esto justificó la observación participante con el objeto de hacer explícitas estas prácticas vinculadas con la recuperación o no de los saberes indígenas de los alumnos. También se procedió a revisar los discursos planteados en los documentos y la política educativa que prevalecían en ese momento, con el objeto de tener referentes para conocer, cómo es que los docentes concretan estos ordenamientos, en qué condiciones y cuáles son sus interpretaciones.

-

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> De aquí en adelante nos referiremos a LEPEPMI'90.

Bajo la consideración de que estas prácticas implican el establecimiento de ciertas relaciones sociales entre los múltiples actores, los cuales poseen determinados posicionamientos, esto dejó entrever connotaciones de poder.

Por lo tanto, se utilizó la concepción de poder que plantea Foucault (1995), quien señala que éste acontece sólo si existen al menos dos, el que ejerce el poder y el que lo resiste, el cual puede ser consciente o inconsciente, y que este puede ser activo o pasivo. Además expresa que no hay poder sin un dispositivo que haga posible su funcionamiento. Esta resistencia es lo que hace posible la subjetivación, que implica la resistencia del individuo a ser determinado por las estructuras, es la capacidad del sujeto de definirse por lo que hace, lo que valora y por las relaciones que establece (Touraine, 1997). Pero también se encontró que este poder puede ser aplicado en contra de otros o en situaciones de cooperación (Karlberg, 2004).

Hasta aquí tenía claro que debía reconstruir la trayectoria de los docentes, y ello me llevó a utilizar el enfoque biográfico; de manera particular la técnica de relatos de vida, para dar cuenta de los procesos de subjetivación de los docentes. Porque de acuerdo con Cornejo (2006) la identidad es una construcción narrativa, producto de la experiencia biográfica del individuo que lo transforma en actor de una historia personal, familiar y social. Además propone para acceder a ella el relato de vida.

Una vez resuelto esto, surge una nueva pregunta: ¿Quiénes serían los docentes que participarían en esta investigación? Por ello, decidí elegir una muestra intencionada que consistió en el universo de 94 docentes que laboran en dos zonas escolares pertenecientes a dos sectores educativos ubicados al norte del Valle del Mezquital en Hidalgo, esto porque en una investigación anterior (López-Quiterio, 2010), ya había considerado otra zona y sector escolar distintos. Así se aplicó un cuestionario en la modalidad auto-administrada para la muestra de docentes, cuyo propósito fue recuperar la información que poseían sobre la política educativa implementada en educación indígena y la opinión sobre su práctica docente (Ver guión de cuestionario en tabla 2). También se procedió a sistematizar la información en una base de datos (con el SPSS) y esta información se complementó con los datos de los profesores, los cuales estaban contenidos en las plantillas del personal que conformaban las zonas escolares.

	Guion p	ara el diseño del cuestionario para aplicar a docentes		
Rubro		Aspecto		
1. Datos o escuela	de la	Nombre de la escuela y clave		
<ol> <li>Datos personales docente</li> </ol>	del	Género, edad, lugar de nacimiento, nivel máximo de estudios, hablante de lengua indígena: padres, docente, hijos; lugar de residencia.		
3. Desarroll laboral	0	Tipo de plaza laboral, sueldo, otra actividad, formación inicial para ingresar a la docencia, congruencia entre su formación inicial y su práctica docente; años de experiencia docente y modalidad educativa;		
4. Desarroll profesional	.0	Experiencia profesional; asistencia cursos vinculados con su profesión; valoración de los cursos		
<ol> <li>Trayecto escolar</li> </ol>	ria	Niveles educativos y modalidades		
6. Práctica pedagógica		Recursos materiales, didácticos y pedagógicos; frecuencia de uso; apoyo pedagógico que se le brinda; utilización de la lengua indígena y opinión al respecto		
7. Gestión institucional		A nivel escolar y de supervisión		

Fuente: Elaboración propia.

Con base en los datos anteriores, se consideró que quienes habían consolidado cierta identidad en relación con su profesión, eran los docentes que tenían mayor cantidad de años de servicio en el nivel educativo, esto permitió conformar otra sub-muestra tomando como referente las fases de la profesión docente, planteadas por Huberman (1989). De acuerdo con Huberman, los docentes que tienen menos de 6 años de servicio, algunos apenas están iniciando la carrera y

otros entran en una fase de tranquilidad -entrada y estabilización-, mientras que los de ruptura ya están en la fase final de la carrera, y en el caso de estudio eran pocos los profesores que tenían más de 35 años de servicio. Es por ello que se eligieron las fases de: diversificación (7 a 25 años de servicio docente) y serenidad (25 a 35 años).

Para la elección de esta sub-muestra se contemplaron los siguientes criterios: años de servicio docente, el género, que estuvieran frente a grupo, que poseyeran la LEPEPMI'90 impartida por la UPN y que estuvieran titulados. Cuando se procedió a elegir la sub-muestra aleatoria de nuestros informantes se descubrió que no todos los maestros estaban titulados, por ello se modificó el criterio -estar titulados o no-. Otra estrategia de contacto y recopilación de información, fue participar en el dispositivo de formación durante un año, es decir, que la que suscribe el artículo participó como docente invitado en dicha universidad, para conocer, desde dentro, cómo estaba funcionando la licenciatura y contrastar este procesos con las experiencias de los docentes que integraron la sub-muestra resultante: 4 profesoras y 4 profesores.

Para recuperar los relatos de vida de estos ocho docentes, se requería de diseñar un instrumento que permitiera construir sus trayectorias, por ello se diseñó una guía de entrevista semiestructurada (Ver anexo 1), esta guía se construyó recuperando de manera implícita las lógicas que propone Dubet (2010, 2011) esto para conocer la trayectoria social -particularmente escolar- a través del análisis de los dispositivos educativos formales e informales que han constituido su experiencia profesional. Con el propósito de cruzar la información proporcionada por los profesores en sus discursos, también consideré importante contemplar la información recabada en el trabajo de campo, resultado de la observación de la práctica docente en las ocho escuelas en donde trabajaban los docentes de la sub-muestra, auxiliándome de las dimensiones que propone Bertely (2000) para analizar la cultura escolar.

#### Análisis de los resultados

Con los resultados de la encuesta realizada a los 94 profesores de la muestra intencionada, se caracterizó a los docentes que laboran en educación indígena de las dos zonas de estudio, y de dos sectores educativos distintos, en donde se recuperó lo qué sabían y cómo percibían la política educativa en el nivel educativo mediante la contextualización de la modalidad de educación indígena oficial. Después se interpretó cómo se construyó la identidad de los ocho docentes con relación a su cultura originaria hñähñu, cómo reconfiguraron su identidad a partir de su trayectoria social y las relaciones de fuerza que se les impuso en los diversos ámbitos: social, cultural, económico, histórico y político.

En los relatos de vida de los ocho docentes, fue preciso contrastar la información proporcionada durante los años de estudio que ellos señalaron en su trayectoria escolar, con los modelos educativos que se implementaron, lo cual implicó una revisión documental. Las categorías de análisis que fueron emergiendo de estos relatos fueron: saberes dominantes y subordinados; estrategias docentes; transformaciones identitarias; dispositivo de formación docente: entre el esencialismo y lo relacional; estilos de enseñanza; normalización o subjetivación. Mediante estas categorías se detectaron nuevas posibilidades de triangulación teórica que ayudaron a redefinir las relaciones entre la dimensión empírica, la dimensión teórica y la dimensión social. A continuación se presenta cómo es que se interpretaron todos estos elementos para construir el corpus de esta investigación.

Como ya señalé, en este estudio se combinaron procedimientos cuantitativos y cualitativos, lo que llevó como hemos mostrado aquí, a utilizar la teoría como andamiaje para determinar las unidades de análisis en torno a las cuales se agruparon las preguntas que ayudaron a trazar supuestos que guiaron esta investigación. Hay un reconocimiento de que si bien esto plantea un acercamiento deductivo, se procuró que la reconstrucción analítica fuera más inductiva. Es por ello, que comparto este acercamiento metodológico, mismo que se pone a consideración, precisamente para mejorar en un futuro el propio proceso investigativo.

Uno de los supuestos de esta investigación es que las disposiciones culturales de los docentes se han construido sobre la base de la contradicción entre saberes escolares e indígenas, lo cual trastoca su identidad profesional y su práctica docente. Al respecto se encontró que los

procesos de socialización primaria de los docentes se realizó en un ambiente cultural hñähñu, pero su trayectoria escolar, independientemente del nivel educativo y de la modalidad en que los docentes estudiaron, siempre enfatizó los saberes teóricos y procedimentales dominantes, negando en algunos casos no sólo su lengua sino sus saberes experienciales desarrollados en el espacio extraescolar (familiar y comunitario) que poseían de manera implícita, ya que este saber no es legitimado socialmente.

Otro de los hallazgos es que las concepciones adquiridas en su cultura hñähñu no coincidieron con las del ámbito escolar, y lo que hicieron sus maestros cuando ellos eran estudiantes, fue promover un aprendizaje repetitivo y memorístico ejerciendo un poder físico y verbal. Este proceso además de constituir un conflicto cognitivo también representó un conflicto afectivo, pues a lo largo de su trayectoria escolar se les hizo saber que su cultura era de menor valía frente a una cultura hegemónica, desestabilizando así su identidad integradora.

Con estas representaciones que expresaron los docentes, se identificaron tres estrategias identitarias -atribuida, defensa y para sí-, mismas que se vinculan con una forma de actuación particular: una profesión atribuida, una profesión en tensión y una profesión construida. La identidad docente atribuida implica la negación/ocultamiento de su cultura hñähñu, su labor docente tiende a cumplir con lo que se le demanda (profesión atribuida o para otro). Para ello su estrategia identitaria consiste en apropiarse totalmente de la representación dominante con tendencia hacia la aculturación, que se logra mediante la insistencia de que su cultura no sirve, esto en todos los ámbitos de la vida cotidiana: en la escuela hablar su lengua hñähñú y compartir sus saberes locales, está prohibido; sentir vergüenza por su condición social y atribuir esto a su cultura; sentir que no es digno ser hñähñú por lo tanto, es preciso ocultar quién es y compensarlo con el estudio; en su familia sus padres tampoco transmiten su lengua hñähñú ni sus saberes porque no desean que sus hijos sean humillados, ellos vivieron esa misma situación. Además, el dispositivo de formación docente tampoco ha sido suficiente para desestabilizar estas creencias que han interiorizado los docentes, y entonces estos profesores reproducen en su práctica docente estas creencias, sentimientos y actitudes, porque no cuestionan esta situación sino que la asumen como tal, así las posibilidades de subjetivación se ven obstaculizadas por la nautonomía que produce y distribuye perspectivas de vida asimétrica (Molina, 2008).

Una identidad defensa en términos de Camilleri (cit. por García, 2006), que alude a una crisis simbólica en constante tensión, sólo reconoce lo multicultural a través de la tolerancia, la estrategia identitaria es de pseudoapropiación que modifica su actividad en busca de una representación sobre su profesión construida, en constante relación con su actividad habitual (educar en contextos de diversidad), pero que es recubierta por la representación dominante, responde más a un sujeto heterónomo. Algunas experiencias escolares como la LEPEPMI'90 ha logrado que los docentes revaloren su identidad étnica, pero también involucran una desestabilización identitaria, porque hay una tendencia a polarizar su propia cultura y asumir una posición de resistencia o de querer recuperar elementos de ambas culturas sin estar conscientes de qué quieren lograr con ello. Aquí, la identidad es vista como estática, pues asume que el tratamiento de la diversidad sólo se logrará con la recuperación de emblemas de contraste (Jiménez, 2005) que si bien refuerzan la identidad del alumnado, esto no cambia las condiciones culturales, sociales y económicas que atraviesan estas experiencias. Por lo tanto, la profesión del docente está en constante tensión.

Finalmente, podríamos hablar de una identidad para sí, que alude a la construcción autónoma de su profesión, bajo la consideración de que la identidad es relacional y se busca una práctica intercultural desviada de la función asignada normativamente, y en donde la reflexividad da lugar al desarrollo de la subjetivación del sujeto. Hay un posicionamiento crítico de la interculturalidad vista como una relación generalmente conflictiva en donde independientemente de las culturas se caracterizan por la dominación y subordinación. Hablar entonces de una relación intercultural requiere de un posicionamiento ético y político que busca un proyecto educativo que no considere una sola perspectiva cultural, sino que en ella participen tanto indígenas como no indígenas pero en donde ambos cuestionen su propia posición de poder. Implica renunciar a reproducir todo o parte del sistema educativo dominante y adopten una posición fundamentalmente crítica frente a la dominación y con ello logren idear o crear una alternativa

relmis.com.ar \_

educativa (Gasché, 2004). No encontramos en la práctica de estos docentes una profesión construida o asumida.

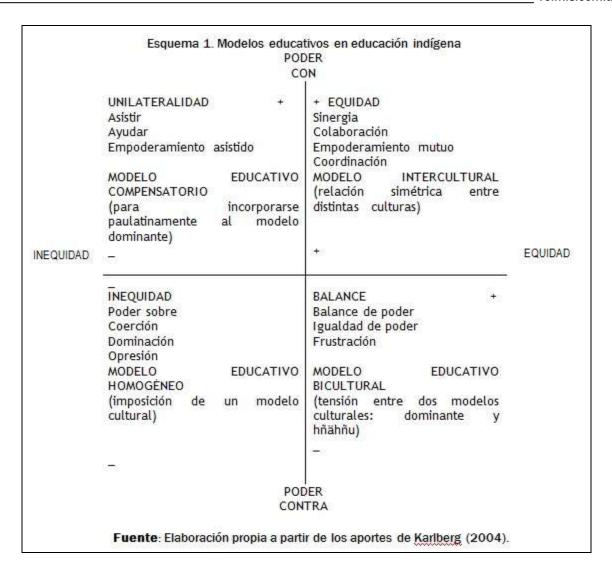
Linea de saber		Linea de poder		Linea de subjetivación		
Identidad docente	THE COURT OF THE C		Obstaculizan	Favorecen		
Identidad para sí (Asumida)	Intercultural simétrica	Construida	Desvio de la función impuesta por el sistema educativo dominante	Actividad acorde con una actitud crítica ante la dominación		Reflexividad Autonomía Identidad relacional
ldentidad defensa	Multicultural Tolerancia	En tensión	Apropiación parcial del modelo educativo dominante	Actividad que solo distingue elementos de contraste Resistencia	Identidad estática Heteronomía	
Identidad para otro (Atribuida)	Aculturación Imposición	Atribuida	Apropiación total del modelo educativo dominante	Actividad que tiende a la homogeneización Sumisión	Identidad atribuida Nautonomía	

Fuente: Elaboración propia.

El segundo supuesto es que "los dispositivos educativos formales e informales han propiciado en los docentes una serie de experiencias que contribuyen a producir prácticas normalizadoras en contextos indígenas". Los resultados señalan que los docentes al ser aculturados siempre buscaron desempeñarse en otros contextos ajenos al indígena, pero dadas las condiciones de su trayecto, finalmente se insertaron en este nivel educativo. Esto desestabilizó su identidad atribuida, pero al ser ahora los intermediarios para concretar un modelo educativo propuesto oficialmente para la educación indígena, se les exigió insertarse al dispositivo formativo de la Universidad Pedagógica Nacional, pero este tampoco le proporcionó los elementos práxicos y desestabilizadores de esos núcleos duros de sus creencias sobre su cultura hñähñu.

Así, en la experiencia social del docente el poder juega un papel importante, ya sea para asumir prácticas normalizadoras o prácticas que contribuyan a dignificar la vida de los estudiantes. Por ello, caracterizamos las estrategias de actuación docente de acuerdo a la distinción entre diversos modelos educativos propuestos para la educación indígena en México, los cuales revelan ejercicios de poder y las tensiones que se originan a través de las prácticas, las formas de interacción y los discursos (ver esquema 1).

relmis.com.ar



Finalmente, con relación al tercer supuesto "los factores que inciden con más fuerza en la conformación de las disposiciones culturales favorables para el trabajo autónomo y reflexivo de los docentes de educación indígena son las experiencias de subjetivación durante su trayectancia". Llevó a reconocer que las lógicas de acción de cada docente, se ponen en juego para construir su experiencia social, y que éstas son distintas dependiendo de las condiciones contextuales e históricas por las que atraviesan, además de que estas experiencias se van reconstruyendo constantemente. Así se encontró que los años de servicio en la docencia, no son determinantes en la construcción identitaria, pues esto depende de las experiencias sociales que han resultado significativas y que han podido desestabilizar sus creencias básicas sobre la educación destinada a los grupos indígenas. Otro hallazgo es que los dispositivos escolares presentan resquicios que pueden ser líneas de fuga de las condiciones que ahí prevalecen y ser detonadores de experiencias de subjetivación. Particularmente, el dispositivo LEPEPMI'90 ha contribuido a revalorar la identidad étnica de los docentes y este puede ser un punto para movilizar el ethos y la épiméleia profesional.

#### **Conclusiones**

La temática identitaria ha sido muy cuestionada, pero se sostiene que la orientación conceptual y teórica tiene implicaciones en la forma en que se orientará la investigación. Es decir, cuando se concibe como estática se corre el riesgo de etnificarla y en su nombre querer imponer visiones particulares del mundo. Esto impide establecer relaciones interculturales simétricas, pues al establecer fronteras identitarias se marcan las diferencias a partir de establecer lo que es

normal y lo anormal desde un solo punto de vista lo cual supone que es preciso mantener una posición de conflicto con el otro que es diferente o "anormal".

Las relaciones interculturales entre las sociedades siempre han existido, el problema es cómo se dan estas relaciones, pues muchas veces han sido conflictivas, sobre todo cuando una cultura se impone a otra, que es el caso de la relación que existe entre una sociedad dominante y las sociedades indígenas, particularmente en México. Lo que aquí se buscó comprender, es cómo los docentes movilizan diversos elementos identitarios asimilados, adoptados o transformados a lo largo de su experiencia personal y grupal y que les ha permitido construir y reconstruir sus identidades pero también cómo esto influye en su actuar docente.

Aquí se ha puesto en consideración una propuesta que se aplicó para conocer cómo se construye la identidad del docente que labora en educación indígena y se auto adscribe como tal. En coincidencia con Dubet (2010, 2011), se ha mostrado que el docente construye su experiencia social a partir de diversas lógicas de acción, en donde la subjetividad juega un papel preponderante, porque al construirse en la intersubjetividad, es decir en las acciones e interacciones que reproducen o producen la sociedad y la cultura, esto condiciona su actuar docente. Esta subjetividad, en los casos de estudio, se va construyendo bajo relaciones de poder, de un poder que somete y por tanto produce determinado tipo de sujetos. Así, los resultados muestran que los maestros cuyas experiencias se vincularon con los prejuicios de concebir a la cultura indígena como un obstáculo y ser reforzado en su formación escolar y extraescolar, reproducen estas prácticas en su actuar docente.

Los modelos educativos propuestos para la educación indígena son diversos, y dependen de la posición que ocupen y asuman los actores en la formulación de dichas políticas. Si bien son diseñados desde arriba deben considerar la subjetividad de los docentes, para considerarlo como un factor que incide en su implementación, porque a pesar de que las políticas cambien las prácticas se transforman muy poco.

El ejercicio del poder existe en todas las relaciones sean sociedades mestizas o indígenas, esto se manifiesta como señala Gasché (2004:6) en relaciones de dominación/sumisión y esta no sería aceptada subjetivamente si no fuera interiorizada en las conductas espontáneas y en las rutinas interpersonales cotidianas. En este caso, en las relaciones sociales que se establecen entre una cultura dominante y una cultura subordinada (hñähñu).

#### Bibliografía

AHUJA, R., & otros. (2007) Políticas y fundamentos de la Educación Intercultural Bilingüe en México. México: SEP-CGEIB-CDI.

ALPUCHE, Ó. (2008) El cuezcomate de Morelos simbolismo de una troje tradicional. México: Juan Pablos

BERNARD, M. (2006) Formación, distancias y tecnología. México: Pomares.

BERTELY, M. (2000) Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar. México: Paidós.

CORNEJO, M. (2006) "El enfoque biográfico: trayectorias, desarrollos teóricos y perspectivas." *Psykhe, vol. 15, núm. 1, mayo*, 95-106.

DUBET, F. (2010) Sociología de la experiencia. Barcelona: Complutense-CIS.

DUBET, F. (2011) La experiencia sociológica. Barcelona: Gedisa.

FOUCAULT, M. (1995) Discurso, poder y subjetividad. Buenos Aires: El cielo por asalto.

GARCÍA, P. (2006) "Estrategias identitarias de los inmigrantes argentinos y ecuatorianos en Madrid." Revista Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social, 95-112.

GASCHÉ, J. (2004) "La motivación política de la educación intercultural indígena y sus exigencias pedagógicas ¿Hasta dónde abarca la interculturalidad?", en: J. Gasché, M. Bertely y R. Podestá (Eds.). Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües. México: Paidós. pp. 1-24.

GIMÉNEZ, G. (2002) "Paradigmas de identidad.", en: A. Chihu, Sociología de la identidad. México: Porrúa-UAM. pp. 35-62.

HUBERMAN, M. (1989) "Les phases de la carrière enseignante [Un essai de description et de prévision]." Revue française de pédagogie. Vol. 86., 5-16.

JIMÉNEZ, Y. (2005) El proceso cultural en educación escolarizada: Educación Bilingüe Intercultural en los zapotecos de Oaxaca, México. España: Universidad de Granada.

KARLBERG, M. (2004) Beyond the Culture of Contest: From Adversarialism to Mutualism in an Age of Interdependence. Oxford: George Ronald.

LÓPEZ-QUITERIO, A. (2010) Formación de profesores indígenas y condiciones parar la apropiación de Enciclomedia. *Tesis de maestría*. Pachuca, Hidalgo, México: Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.

MOLINA, A. (2008) Constelaciones de cultural política juvenil: El caso de los instructores de CONAFE-Hidalgo. *Tesis doctoral*. Pachuca, Hidalgo, México: Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.

PODESTÁ, S. (2012) "Experiencia(s) de empoderamiento: re-construyendo positivamente sus culturas." *Currículo sem Fronteiras* Vol. 12 No. 1, 13-35.

RAMOS, J. (2011) "Conflicto identitario en maestros indígenas (México)." en: L. Elisa, & A. C. Hecht, Educación Intercultural Bilingüe en América Latina y el Caribe: Balance, desafíos y perspectivas. Argentina: Equitas. pp. 132-147.

SAENGER, C. B. (2005) Identidad/alteridad en el tratamiento de la distancia sociocultural en los dispositivos de formación de enseñantes de lenguas extranjeras. El caso de los formadores de las licenciaturas de enseñanza del francés lengua extranjera (FLE) en México (70-2004). *Tesis Doctoral*. Cuernavaca, Morelos, México: Universidad Autónoma de Morelos-Université Paris III.

SUÁREZ, H. (2008) "Producción y transformación cultural. Elementos para una teoría de la transición simbólica." en: H. J. Suárez, *El sentido y el método. Sociología de la cultura y análisis de contenido.* México: El Colegio de Michoacán-UNAM-IIS. pp. 39-56.

TOURAINE, A. (1997) ¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

YURÉN, T. (2005) "Ethos y autoformación en los dispositivos de formación de docentes." en: Y. T. otros, Ethos y auformación del docente. Análisis de dispositivos de formación de profesores. Barcelona: Pomares. pp. 19-45.

YURÉN, T. (2008) Aprender a aprender y a convivir. México: Juan Pablos.

#### **ANEXO**

#### Guía de entrevista a docentes

Objetivo de la investigación: Recuperar la trayectoria del docente de educación indígena en sus dimensiones familiares, comunitaria, escolar, profesional y laboral

#### ORIGEN, USO DE LA LENGUA Y PARTICIPACIÓN COMUNITARIA

- 1. Podría platicarme un poco sobre tu vida cuando eras niño(a) dónde vivías, cómo era la relación con tus padres y con tus abuelos
- 2. ¿Qué es lo que más recuerdas de la vida en tu familia? (en qué tareas participabas, gusto por hacerlas, con relación a las fiestas –familiares y del pueblo- prohibiciones sobre la lengua o tradiciones).
- 3. ¿Qué tipo de participación tenían tus padres en la comunidad o pueblo donde vivían?
- 4. ¿Actualmente, vives en la misma localidad? (si cambio por qué y cómo es su participación y la de su familia en esta comunidad o localidad)
- 5. ¿Hablas actualmente algunas lengua (la hablaste alguna vez en tu vida), dónde, cómo y cuándo la aprendiste (o por qué dejaste de hablarla)?
- 6. Cuando eras niño, qué querías ser y hacer de grande (expectativas profesionales o laborales), consideras que se logró, ¿por qué... te hubiera gustado dedicarte a otra cosa?

#### **TRAYECTORIA ESCOLAR**

- 7. Cuéntame un poco sobre tus experiencias en la escuela, desde que iniciaste tu educación formal, ¿cómo eran tus maestros (bilingües o no, procedencia)?, ¿a qué tipo de modalidad asististe (lengua se comunicaban)?, ¿qué fue lo que más te gustó o desagradó de tu experiencia escolar?, (¿tuviste alguna experiencia en lo particular con la utilización de lengua o las tradiciones indígenas, tanto con tus maestros como con tus compañeros?)
- 8. En pocas palabras: ¿cómo definirías tu experiencia en la escuela como alumno (problemas de aprendizaje, malos tratos, discriminación,...)?
- 9. ¿Consideras que has tenido una trayectoria escolar exitosa, por qué?

#### **INGRESO Y PRÁCTICA DOCENTE**

- 10. ¿Cómo fue que ingresaste a la docencia, por qué? (tipo de formación inicial, dificultades enfrentadas).
- 11. Te has seguido formando después de haberte iniciado en la docencia (tipo, razones, dificultades y ventajas)
- 12. Describe de manera general cómo es su práctica docente (qué la caracteriza, principales aciertos y dificultades, cómo afronta sus problemas en la docencia).
- 13. ¿Cuál es el papel de la comunidad en relación a su práctica docente? (tratamiento pedagógico de los saberes locales, participación de la comunidad en temas particulares, ninguna relación, no es importante, rescate de la lengua y tradiciones comunitarias...)
- 14. ¿Has participado en el diseño o elaboración de algún material dirigido a la educación indígena, cómo valorarías esa experiencias? (¿qué tipo, cómo se incorporó o no los saberes indígenas, es acorde con las necesidades de la práctica docente indígena?)
- 15. ¿Conoce alguna propuesta didáctica o metodológica que contribuya a la inclusión de los saberes indígenas en la práctica docente? (en especial el documento "parámetros y marcos curriculares", libro cartonero, entre otros)
- 16. ¿Qué materiales bibliográficos tiene la escuela para el desarrollo de la lengua indígena en la escuela?
- 17. ¿A qué o a quién recurres cuando tienes algún problema para el desarrollo de algún contenido de tipo de indígena en tu práctica docente?
- 18. ¿En los últimos cinco años, has participado en algún curso de formación o actualización docente (en especial indígena)? ¿cuál es tu opinión sobre ellos? (tipo, pertinencia, aportes, criticas, papel de los asesores).

- 19. Menciona el tipo de competencias que posees para llevar a cabo los proyectos para educación indígena (uso de la lengua –comunicación-, saberes comunitarios, capacidad de indagación, capacidad de convocatoria comunitaria, planeación, diseño, organización o pensamiento procedimental...).
- 20. ¿Tu escuela o tú, han participado en algún proyecto que implique la revaloración de los saberes indígenas?

#### GESTIÓN ACADÉMICA Y SITUACIÓN LABORAL

- 21. ¿Consideras que existen diferencias entre el trabajo de un docente de primaria que labora en la modalidad indígena y el que trabaja en la modalidad general, por qué?
- 22. ¿En general, cómo valoras tu experiencia como docente, qué cambiarías y por qué? (está satisfecho(a), inconforme)
- 23. ¿Qué tipo de apoyos recibes por parte de las autoridades educativas (director, supervisor, apoyo técnico-pedagógico, jefe de sector) y en el desarrollo de su práctica como docente indígena?
- 24. ¿Consideras que los apoyos que otorgan las autoridades mencionadas, son diferentes para los docentes de escuelas generales, por qué?
- 25. ¿Cuál es el papel de tu escuela frente a las características de la comunidad (diversidad, prácticas, saberes, involucramiento de los profesores, alumnos y padres de familia) y qué dificultades ha enfrentado y cómo las ha superado?
- 26. ¿Qué opinión tienes del modelo de educación intercultural bilingüe (EIB) (ventajas y desventajas)?
- 27. ¿Qué piensas acerca de trabajar la lengua y cultura indígena en la escuela?
- 28. ¿Crees que el manejar una lengua indígena es una ventaja o desventaja para los alumnos?
- 29. ¿Consideras que el profesor que trabaja en una escuela indígena debe tener algún tipo de estímulo?, ¿cuál y por qué?

#### **PERCEPCIONES GENERALES**

- 30. ¿Cuáles son los principales obstáculos que enfrenta la educación intercultural bilingüe?
- 31. ¿Cómo te imaginas que será la educación indígena en los próximos diez años?
- 32. ¿Consideras que tu trabajo docente ha contribuido en la mejora de las condiciones de la localidad donde trabajas?
- 33. ¿Cuáles son los retos que como profesor de educación indígena debe enfrentar para responder a las necesidades educativas de los alumnos?
- 34. ¿En qué medida su trabajo como docente de educación indígena ha contribuido a tu realización personal (qué lugar ocupa en tu vida)?
- 35. ¿Te sientes comprometido con su profesión, por qué?
- 36. ¿Te sientes orgulloso de ser maestro indígena, por qué?
- 37. ¿Quieres agregar algún comentario o algo que no haya sido considerado en esta entrevista y sea importante para alcanzar los objetivos de esta investigación?

¡Gracias!

#### **Autora**

Alma Epifanía López-Quiterio.

Universidad Iberoamericana de la Ciudad de México.

Doctora en Ciencias de la Educación. Departamento de Educación, Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación (INIDE). Posdoctorante de la Universidad Iberoamericana de la Ciudad de México.

E-mail: <u>aelopezq@hotmail.com</u>

#### Citado.

LOPÈZ-QUITERIO, Alma Epifanía (2018). "Propuesta metodológica para estudiar la identidad del docente de educación indígena: México". Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social - ReLMIS. N°15. Año 8. Abril - Septiembre 2018. Argentina. Estudios Sociológicos Editora. ISSN 1853-6190. Pp. 9-23. Disponible en: http://www.relmis.com.ar/ojs/index.php/relmis/article/view/186

#### Plazos.

Recibido: 07/11/2016. Aceptado: 05/06/2017

Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social. N°15. Año 8. Abril – Septiembre 2018. Argentina. ISSN 1853-6190. Pp. 24-43.



# Determinantes del rendimiento en la prueba PISA aplicando modelos multinivel: Argentina, 2012.

Performance determinants in PISA test results applying multilevel models:

Argentina, 2012

#### **Víctor Eduardo Torres**

#### Resumen

El propósito de este artículo es describir el empleo de los modelos multinivel utilizando la prueba PISA 2012. Se presentan, resumidamente, sus principales características conceptuales y, al mismo tiempo, se realizan las estimaciones en torno al rendimiento de los alumnos en la prueba considerando tres alternativas de desarrollo.El principal interés radica en analizar de qué manera los modelos multinivel brindan herramientas de análisis útiles y válidas en las Ciencias Sociales, y resaltar que es una metodología que debiera ser tenida en cuenta cuando los datos disponibles hayan sido originados a partir de un sistema de muestreo polietápico.

En este caso, los resultados aportan evidencias que es relevante considerar la estructura jerárquica de los datos considerando una segunda jerarquía que agrupa a los individuos, quienes conforman la primera (los alumnos son el primer nivel y las escuelas el segundo). Estos modelos multinivel, cuando su uso es pertinente, brindan mejores estimadores y explican parte de la variabilidad que existe debido a diferencias en las unidades del segundo nivel, que quedaría oculto si el método de estimación fuera el tradicional mínimos cuadrados ordinarios.

Palabras clave: regresión multinivel; prueba PISA; escuelas; Argentina.

#### **Abstract**

The aim of this article is to describe the use of multilevel models based on PISA 2012 data. The paper contains a summary of the main aspects of the technique and –at the same time- three different models are estimated using as a dependent variable the students performance. The main interest is focused on analyzing how this kind of models provide useful and valid tools to analyze Social Science's data, and on considering multilevel models when data has been gathered after using multiple level sampling techniques.

In this case, results indicate that it is relevant to consider the hierarchical structure of the data, acknowledging a second level that groups several members (students are the first level and schools are the second one). These multilevel models, when appropriate, provide better estimations and explain part of the variability that exists because of differences in second level unities, which would be hidden if the estimation was run with ordinary least squares.

**Keywords:** multilevel regression; PISA test; schools; Argentina.

#### Introducción<sup>1</sup>

Es frecuente que en las fuentes de datos empleadas en los estudios dirigidos al ámbito educativo se agrupen casos de acuerdo a diferentes estructuras jerárquicas donde cada una de ellas incluye a otra. Por ejemplo, los alumnos de una clase conforman una jerarquía (la de menor nivel) y ésta pertenece a una escuela (que constituye otra), la que a su vez forma parte de determinado distrito o provincia. Esta situación provoca que –como demostraron Aitkin y Longford (1986)– ya no sea pertinente realizar estimaciones mediante el modelo de regresión lineal tradicionalmente utilizado, porque dicha metodología supone que las observaciones (los alumnos, en este caso) son independientes entre sí, lo cual no es cierto cuando se trabaja con agrupaciones de este estilo.

El agrupamiento mencionado es una consecuencia surgida de los procedimientos de selección de muestras en donde la recolección de los individuos se realiza luego de diferentes etapas: se eligen aleatoriamente algunas unidades geográficas y, de aquellas que resultaron escogidas en esa instancia, se realiza un proceso similar con otras divisiones geográficas menores hasta que finalmente se escogen los individuos que constituyen la muestra final (Hox, 1995). Esto significa que si una unidad geográfica no resultara seleccionada, automáticamente los individuos que pertenecen a ella quedarían descartados del estudio. Es por ello que la selección por etapas provoca la creación de jerarquías, lo que es necesario tener en cuenta a la hora de realizar las estimaciones respectivas (Murillo Torrecilla, 2008).

Por otra parte, si dos individuos seleccionados aleatoriamente provienen del mismo conjunto, cabe esperar que tiendan a poseer más similitudes que si se escogieran dos de diferentes conglomerados. Esto ocurre cuando –por ejemplo- se analizan rendimientos educativos: los alumnos que pertenecen a una misma escuela son propensos a obtener resultados más homogéneos entre sí que si se eligieran dos de diferentes establecimientos. Esto se explica porque comparten las condiciones educativas que influyen en su rendimiento y que son diferentes a las que poseen los de otra escuela. No sólo eso, también tienden a presentar similitudes en el entorno extraescolar que puede contribuir en el rendimiento educativo. Esta presencia de homogeneidad entre los individuos es una característica muy importante que es necesario considerar a la hora de realizar los análisis estadísticos e interpretar los resultados que se obtienen.

Esto último sustancia y justifica el empleo de los modelos Multinivel (también conocidos como modelos lineales jerárquicos, modelos mixtos o modelos de efectos aleatorios). Si bien esta propuesta es similar a emplear un modelo de regresión lineal habitual, su principal ventaja es que permite considerar el efecto que provoca la mencionada jerarquización de los individuos. Si se omitiera esto provocaría que generalmente fueran subestimados los errores estándar de los coeficientes de regresión del modelo obtenido y –en consecuencia- los intervalos de confianza serán muy pequeños, al igual que los valores p asociados a ellos. Esto podría llevar a la conclusión que una variable independiente tiene un efecto real cuando –en realidad- el mismo se debe al azar.

Así, la estimación correcta de los errores estándar será realizada solamente si en el análisis es considerada la variación entre los grupos presentes al momento de construir la muestra, y en ese sentido los modelos multinivel proveen una manera eficiente de resolver esto. Por el contrario, si no se consideraran los efectos provenientes de estructuras jerárquicas se abre la posibilidad de incurrir en la falacia ecológica y la falacia atomística: la primera se produce cuando se interpretan resultados a nivel individual a partir del contexto al que dichos individuos pertenecen, mientras que la segunda aparece cuando se realiza una inferencia a partir de la variabilidad grupal utilizando como base datos a nivel individual (Sánchez y Ocaña, 1999).

Con el objetivo de aportar al debate acerca de la diversidad metodológica se propone analizar los resultados según se utilice mínimos cuadrados ordinarios y modelos multinivel. Para ello es que en este trabajo se emplea ambas alternativas y se compara cómo afecta a las conclusiones la aplicación de cada método. El foco de análisis se centra en el rendimiento de los

-

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> Agradezco las observaciones y reflexiones realizadas por la Dra. María Sol Minoldo Torres al momento del desarrollo del artículo.

alumnos de Argentina en el área de matemáticas según el relevamiento realizado mediante la prueba PISA 2012.

A tal fin, interesa conocer el rol que tiene las escuelas y un indicador construido por la OCDE el cual resume el contexto socioeconómico al que pertenece (conocido como ESCS: Estatus Social, Económico y Cultural). Estas variables se utilizarán como predictoras del puntaje obtenido y se incluirán en un análisis de regresión lineal tradicional y en un modelo de regresión multinivel el cual –a su vez- se estimará bajo dos variantes: en primer lugar, con ordenada al origen fija y en segundo término con distintas pendientes para cada escuela en cada país. Esos resultados permitirán, por un lado, considerar la mejor estrategia metodológica a utilizar mientras que, en segundo término, analizar los resultados respectivos a cada país y obtener evidencias que permitan comprender mejor el puntaje obtenido en la prueba.

Para ello, se ha utilizado como base el documento preparado por Fiona Steele (2012) donde se hace un abordaje minucioso del procedimiento a realizar cuando se pretende emplear Modelos Multinivel.

La estructura del trabajo es la siguiente: en la en la primera parte se presenta el marco conceptual de los modelos multinivel y el fundamento de su utilización. Luego se expone de manera breve el modelo bajo mínimos cuadrados ordinarios y las principales características, la estimación y la lectura de las principales aspectos acerca de tres modelos multinivel: el primero no incluye variables independientes, el segundo incluye ordenada al origen aleatoria y una variable independiente en el nivel 1 mientras que en el tercer caso se estima la versión con pendiente aleatoria para cada grupo y una variable independiente en el nivel 1. Finalmente, en la última sección, se extraen algunas conclusiones.

#### Marco conceputal y fundamentación

Como se ha presentado en la Introducción, los modelos multinivel son una extensión del modelo de regresión lineal clásico donde se establecen diferentes niveles jerárquicos en función a las unidades muestrales que se han utilizado al recolectar la muestra. Así, los individuos siempre constituyen el nivel 1 y las unidades a las que pertenecen son los niveles superiores. Por ejemplo, en el ámbito educativo, las escuelas serían el nivel 2.

Es preciso recordar que dentro de los supuestos requeridos para la utilización del modelo de regresión lineal, se necesita la independencia en los residuos, la homocedasticidad (o igualdad de varianzas) de los residuos y los pronósticos, la normalidad de los residuos tipificados y que las observaciones sean independientes. Si no se cumple alguna de estas condiciones, esto podría llevar a la interpretación conclusiones erróneas respecto de los coeficientes, asignando relaciones estadísticamente significativas cuando en realidad éstas no lo son. Esto ocurre a través de la subestimación de los errores estándar de los coeficientes bajo regresión lineal tradicional debido a que si se utilizaran mínimos cuadrados ordinarios se obtendrían estimadores sesgados e incosistentes (Snedecor y Cochran, 1967; Snijders y Bosker, 1999).

Por ello, la principal ventaja que presentan los modelos multinivel es que al considerar las diferentes jerarquías en las variables independientes es posible separar la variabilidad propia de los individuos bajo objeto que se origina a partir de los grupos a los que pertenecen. En otras palabras, es posible incorporar al análisis la influencia del contexto en el comportamiento de cada uno de los individuos.

En el ámbito educativo, Aitkin y Longford demostraron en el año 1986 que los estudiantes de un mismo grupo comparten una serie de experiencias que les son diferentes a las de otros grupos y -del mismo modo- los alumnos de una escuela tienen en común una serie de características que pueden diferir de las de otros establecimientos (como ser instalaciones, nivel socioeconómico de los alumnos, etcétera). Esto da fundamento a tener en cuenta de manera explícita las situaciones del contexto.

A tal fin, con los modelos multinivel se estiman y construyen varios modelos de regresión lineal para cada jerarquía analizada (por lo tanto, hay conceptos que son conocidos a partir de la metodología tradicional), pero los modelos de un nivel están relacionados con los del nivel

superior. Sin embargo, también aparecen algunos términos diferentes: coeficientes fijos y aleatorios y coeficiente de partición de la varianza.

Si la metodología empleada es mínimos cuadrados ordinarios, los coeficientes siempre son fijos ya que son los mismos para todos los individuos debido a que no se consideran distintos grupos que conforman la muestra. En cambio, en los modelos multinivel aparece una (o más) jerarquía que agrupa a los individuos y por ello la estimación para cada grupo puede desviarse de la estimación general o global. En este caso, la parte fija es la que es común a todos los individuos mientras que la parte aleatoria es la específica a cada una de ellos.

Por su parte, y como se analizará con mayor detalle, el coeficiente de partición de la varianza brinda un indicador de homogeneidad entre las distintas unidades de la jerarquía más alta y al interior de ellas. Por ejemplo, si muestra está conformada por alumnos que fueron seleccionados a partir de un conjunto de escuelas, con este indicador es posible conocer la "importancia" que tienen de las escuelas en el total de la varianza (Goldstein, 2003). Esto significa que si la varianza entre escuelas fuese grande, pero al mismo tiempo pequeña al interior de cada una de ellas, puede concluirse que las escuelas juegan un rol importante en la dispersión y que los alumnos que asisten a cada una tienen un comportamiento similar entre sí.

Esto último es algo que suele ocurrir cuando en un determinado entorno están presentes factores que de manera amplia impactan en un radio de acción, provocando efectos de manera favorable o desfavorable según el caso. Por ejemplo, en el ámbito educativo puede presentarse cuando una escuela tiene infraestructura muy diferente al promedio de los establecimientos, de manera tal que los alumnos que allí asistan compartirán ese aspecto y en última instancia incidan en el rendimiento de todos ellos. En este sentido, aunque todavía es un tema que es parte del debate, hay autores como Murillo y Roman (2011) que señalan la asociación entre rendimiento académico y recursos de las escuelas. Por su parte, Cervini Iturre (2010) arribó a que la magnitud del 'efecto escuela' en la educación primaria y secundaria de Argentina era similar a la estimación correspondiente para los países desarrollados y que la comparación sólo es posible cuando se utilizan modelos jerárquicos.

En cuanto a los antecedentes de trabajos que hayan abordado los resultados de la prueba PISA con análisis multinivel, son numerosos los aportes realizados y la enunciar a todos ellos no es posible en este trabajo. Sin embargo, sólo por citar algunos, puede mencionarse al estudio de Krüger (2013) donde se estudia la incidencia de la segregación estudiantil por nivel socioeconómico sobre la equidad educativa en la escuela secundaria argentina, el de Marchionni, Vázquez y Pinto (2012) donde se exploran los determinantes de la desigualdad en el desempeño educativo de los estudiantes educativos empleando los datos de la prueba PISA 2012. Asimismo, también puede mencionarse el de Fischman y Gentili (2006) donde se estima un modelo multinivel con tres jerarquías (estudiantes, escuelas y país) y variables relacionadas con la eficacia escolar donde el rendimiento en la prueba de matemáticas es la variable dependiente y el estudio consideró 32 países; el de Jiménez y Paz (2014) donde cuantifican y explican los cambios ocurridos en los resultados de las pruebas de 2000, 2006 y 2009 evaluando el efecto de características sociales, económicas y demográficas de los alumnos y su entorno. Finalmente, Formichella (2011) analizó mediante la prueba PISA 2006 los factores de determinantes de la calidad educativa en la Argentina y estudió el tipo de gestión escolar.

A partir del esquema conceptual de los modelos multinivel, éstos pueden construirse con ordenadas al origen y pendientes fijas o aleatorias de manera tal que los resultados permitan describir en mejor forma el problema planteado. No siempre una misma estrategia de modelado implica el mejor resultado, ya que la variabilidad de los datos bajo estudio pueden implicar que estructuras más simples sean las más adecuadas (incluso utilizando la regresión lineal tradicional).

Estas alternativas permiten probar relaciones entre variables del contexto y aquellas específicas de los individuos bajo análisis, siendo esta posibilidad una de las principales fortalezas que tiene el método en cuestión y que será aplicado en el presente trabajo.

#### El modelo de regresión de mínimos cuadrados ordinarios

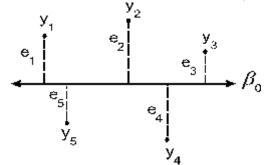
Previo a desarrollar los modelos multinivel, es conveniente partir del modelo más simple de todos que considera un solo nivel y donde la variable dependiente es el promedio de la variable y pero no se incorporan variables independientes (conocido como 'modelo nulo') el que puede ser expresado de la siguiente manera:

$$y_i = \beta_0 + e_i$$
 Ec. 1

donde  $y_i$  es el valor de la variable dependiente y para el individuo *i*-ésimo (i=1, 2, ..., n),  $\beta_0$  es el promedio de y en la muestra, y  $e_i$  es el residuo para el individuo *i*-ésimo; es decir la diferencia entre el valor observado de la variable y para dicho individuo y la media poblacional.

De acuerdo a los supuestos necesarios para utilizar este tipo de método, se requiere que los residuos presenten distribución Normal con media cero y varianza  $\sigma^2$ , es decir  $e_i \sim N(0, \sigma^2)$  y el método de estimación se realiza mediante Mínimos Cuadrados Ordinarios (MCO).

Gráfico 1. Residuos en una estimación bajo MCO



Fuente: Elaboración propia.

La varianza representa una medida resumen de la dispersión alrededor de la media, y en el caso particular que su valor fuese 0 es porque todos los individuos asumen el mismo valor en la variable dependiente, con lo que  $y_i = \beta_0$  y –en términos del Gráfico 1- significa que todos los puntos se ubican sobre la recta  $\beta_0$ . Por el contrario, si la varianza fuera grande habría gran dispersión de los puntos, alejándose de este modo de la recta.

#### **Modelos multinivel**

Por su parte, en los modelos multinivel es posible considerar diferentes valores en el promedio de la variable dependiente de acuerdo a la cantidad grupos que participen del análisis. Esto significa que –por ejemplo- si los alumnos fueron escogidos a partir de una muestra de escuelas, se estima el promedio de la variable bajo análisis para cada una de ellas y los alumnos de cada institución constituyen un grupo.

La forma más sencilla de representación de estos modelos es cuando se trabaja con dos niveles, en los que los individuos pertenecen al nivel 1 (alumnos) y están anidados con los grupos que conforman el nivel 2 (escuelas). Bajo este esquema, se representa como  $y_{ij}$  al valor de la variable y para el individuo i que pertenece al grupo j, por lo tanto el tamaño total de la muestra es  $n = n_1 + n_2 + n_3 + ... + n_j$ .

Debido a esta jerarquía es posible dividir los residuos en tantos componentes según niveles se trabaje. Por ello, en esta metodología es posible separar los residuos en dos partes: los referidos al nivel grupo -u<sub>j</sub>- y los individuales, e<sub>ij</sub>. Al adaptar el modelo expresado en la ecuación 1 a una estructura con dos niveles, ésta se convierte en

$$y_{ij} = \beta_0 + u_i + e_{ij}$$
 Ec. 2

Al igual que en el primer caso,  $\beta_0$  representa el promedio general estimado de la variable dependiente considerando todos los grupos al mismo tiempo. Sin embargo, debido a que se trabaja con j grupos, cada uno de ellos tiene su propia media. Así, para el j-ésimo grupo su promedio es  $\beta_0 + u_j$ , siendo el residuo grupal  $u_j$  la diferencia entre la media general y la de dicho grupo específico.

Por otra parte, a nivel individual el residuo  $e_{ij}$  es la diferencia entre el valor que asume la variable dependiente para el *i*-ésimo individuo y la media del grupo al que pertenece. Esto último puede representarse como  $e_{ij} = y_{ij} - (\beta_0 + u_i)$ . Así,  $e_{ij}$  es una cuantía del desvío que tiene cada caso particular respecto al grupo donde pertenece.

En la figura 2 se grafica los valores para individuos pertenecientes a dos grupos: los del grupo 1 son los simbolizados con círculos, mientras que los del 2 mediante cuadrados. El promedio general de todos los individuos es la línea continua gruesa ( $\beta_0$ ) mientras que el de los grupos 1 y 2 se representa mediante las líneas punteadas. El desvío de cada grupo respecto a la media general es, respectivamente,  $u_1$  y  $u_2$  mientras que –por ejemplo- la distancia entre  $y_{31}$  y la línea de puntos y<sub>1</sub> representa el residuo del tercer individuo que forma parte del grupo 1,  $e_{31}$ . Como puede observarse, en este caso el promedio del grupo 2 es mayor que la media general mientras que la del grupo 1 es inferior, por lo que  $u_2$  es positivo y  $u_1$  es negativo.

 $\begin{array}{c|c}
y_{22} & \overline{y}_{2} \\
\downarrow u_{2} > 0 \\
\downarrow u_{1} < 0 \\
\hline
y_{31} \\
y_{31}
\end{array}$ 

Gráfico 2. Residuos bajo un modelo Multinivel.

Fuente: Elaboración propia.

Esta metodología utiliza como supuesto que tanto los residuos de ambos niveles siguen una distribución normal con media cero:  $u_j \sim N(0, \sigma_u^2)$  y  $e_{ij} \sim N(0, \sigma_e^2)$ . Por su parte, la varianza total compuesta por dos partes: la varianza entre grupos  $\sigma_u^2$ , que captura la variabilidad del promedio de cada grupo respecto a la media general y la varianza intra grupos  $\sigma_e^2$ , que representa la variabilidad de cada individuo respecto a la media de su propio grupo.

Si  $\sigma_e^2$  fuera igual a cero, todos los individuos del grupo 1 se ubicarían sobre la línea  $\beta_0 + u_1$  y los casos pertenecientes al grupo 2 coincidirían con la línea  $\beta_0 + u_2$  (círculos y cuadrados, respectivamente en el gráfico 2). Esto significaría que toda la variabilidad estaría explicada por la discrepancia entre ambos grupos, pero que dentro de cada uno de ellos habría total homogeneidad. Por el contrario, si  $\sigma_u^2$  fuera cero, el valor de la variable dependiente para todos los individuos de ambos grupos sería el mismo, con lo que las líneas de promedio de ambos conjuntos también coincidían entre sí y -por añadidura- con la de la media general. En el gráfico 2 se muestra lo que ocurre habitualmente donde existe variabilidad tanto dentro de los grupos como entre ellos.

Sin embargo, a partir de lo anterior, surge un concepto importante: el factor de partición de la varianza o VPC por sus siglas en inglés. Este representa la proporción de la varianza total que es explicada por la varianza entre grupos, y se define como (Ec. 3)

relmis.com.ar

$$VPC = \frac{\sigma_u^2}{\sigma_u^2 + \sigma_s^2}$$

En el denominador de la ecuación 3 se encuentra la varianza total, la cual resulta de la sumar la varianza entre grupos con la dentro de cada grupo. Por lo tanto, el VPC varía entre 0 (en caso que  $\sigma_u^2$  sea 0, que equivale a total homogeneidad entre todos los individuos de todos los grupos) y 1 (si  $\sigma_e^2 = 0$ , esto se produce cuando no hay dispersión dentro de cada grupo, pero sí entre ellos). De este modo, por ejemplo si el VPC fuera 0.35, significa que el 35% de la variación total es debido a variabilidad entre grupos y el 65% es dentro de ellos.

#### Prueba de hipótesis

Para saber si es conveniente el empleo de mínimos cuadrados ordinarios o un modelo multinivel, se establece como prueba si no existen diferencias entre los grupos, por lo que la hipótesis nula que se plantea es  $H_0$ :  $\sigma_u^2=0$ . Para ello, se usa como fuente de comparación los modelos expresados en las ecuaciones 1 y 2 mediante una prueba de ratio de verosimilitud que se define como:

$$LR = -2 \log L_1 - (-2 \log L_2)$$

donde  $L_1$  y  $L_2$  los valores máximo verosímiles del modelo bajo Mínimos Cuadrados Ordinarios (Ec. 1) y el multinivel (Ec. 2).

Si se rechaza la hipótesis nula implicaría que hay evidencias de diferencias 'reales' entre los grupos, en cuyo caso es preferible el modelo multinivel en relación al de mínimos cuadrados ordinarios. Sin embargo, si esto no ocurriera podría estimarse un modelo de un solo nivel, pero para ello es necesario realizar un análisis más profundo porque es posible que las diferencias entre grupos se revelen luego de agregar variables explicativas que hasta este punto no han sido incorporadas.

Para contrastar si los efectos de las escuelas son estadísticamente significativos es necesario llevar a cabo la prueba donde se comparan los logaritmos máximo verosímil. A tal efecto, es necesario extraer el efecto aleatorio de las escuelas y estimar el modelo de regresión bajo mínimos cuadrados ordinarios, es decir:

puntaje
$$_{ij} = \beta_0 + e_{ij}$$

Al estimar ambos modelos utilizando los datos provistos por la prueba PISA del año 2012 para Argentina (en la prueba de matemáticas), el test resultante es:

LR = 2(-32245.80 - -34055.87) = 3620.14 con un grado de libertad ya que hay un solo parámetro de diferencia entre los modelos,  $\sigma_u^2$ . El valor de una distribución Chi Cuadrado con 1 grado de libertad al 5% de significación es 3.84, por lo cual hay evidencias estadísticamente significativas que las escuelas tienen efecto sobre el puntaje promedio y por ello es conveniente estimar un modelo multinivel en lugar de uno tradicional.

A partir de la estimación del modelo descripto en la ecuación 2 se obtuvo el resultado expuesto en la tabla 1. La media general estimada corresponde al valor consignado en la línea  $\beta_0$  y la estimación de la varianza total es la suma de  $\sigma_u^2$  y  $\sigma_s^2$ .

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> Todas las estimaciones del trabajo fueron realizadas utilizando el software Stata versión 12.0

Tabla 1. Modelo multinivel con efecto escuela. Prueba PISA 2012 (Argentina)

Parametro	Argentina		
βο	389.57		
$\sigma_u^2$	3310.49		
$\sigma_e^2$	2831.82		
Varianza Total	6142.31		
VPC	0.54		
Prueba de Razón de Verosimilitud	3620.14**		

Fuente: Elaboración propia en base a PISA (OECD, 2012)

De la tabla anterior puede subrayarse dos aspectos importantes: en primer lugar, la tabla muestra una estimación del puntaje promedio de todas las escuelas, 389.57. En segundo término, cabe detenerse en el análisis del VPC. Según la prueba anterior que se realizó, las escuelas son relevantes para el análisis pero este indicador informa con precisión que el 54% de la varianza en el puntaje es explicado por diferencias entre escuelas, lo que es una medida de cómo éstas inciden para explicar la variabilidad en el puntaje en la prueba, independientemente del promedio estimado. Es decir, podría suceder que al comparar dos países uno de ellos tuviese un puntaje promedio ostensiblemente menor pero que -al mismo tiempo- su VPC fuera menor, por lo que el efecto de la escuela a la que los alumnos asisten presentaría un rol menos importante y el resultado no estaría tan condicionado a que establecimiento asisten.

Al incorporar las escuelas al análisis, es posible revisar el desvío que tiene cada de ellas respecto a la media general donde –como cabe esperar- algunas apartaron su promedio por encima y otras por debajo (lo que origina residuos positivos y negativos, respectivamente). Gráficamente, esto puede analizarse a continuación donde se expone el residuo correspondiente a cada escuela y se incluye el intervalo de confianza del 95% para cada una de ellas.

Gráfico 3. Residuos por escuela. PISA 2012: Argentina

Fuente: Elaboración propia en base a PISA (OCDE, 2012).

La amplitud del intervalo de confianza de cada escuela depende de la estimación del error estándar de cada una de ellas, el cual es inversamente proporcional a la cantidad de individuos que formaron parte de la muestra. Aquí, en general, los intervalos de confianza de cada una son parecidos ya que es similar el tamaño muestral en cada institución.

El análisis de los residuos es importante porque éstos representan el desvío que cada escuela tiene respecto al promedio general, y en aquellas cuyo intervalo de confianza no incluye al cero (que es el desvío medio general de todas las escuelas) significa que hay diferencia estadísticamente significativa respecto del promedio, considerando un intervalo de confianza del 95%. Así, en la parte izquierda del gráfico 1 se encuentran todas aquellas escuelas cuyo puntaje promedio es menor al general mientras que ocurre lo inverso con aquellas que están más a la derecha. En todos los casos, esos desvíos son los  $u_{\rm j}$  que surgen en la ecuación 2 y que se mencionaban como  $\beta_0 + u_{\rm j}$ .

## Modelo multinivel con ordenada al origen aleatoria y una variable independiente en el nivel 1

Hasta acá, el análisis no ha incluido variables independientes, pero para realizar un abordaje más completo es necesario incorporar aspectos que estén relacionados a la variable explicada y que ayuden a obtener evidencias más claras. Por ello en este apartado se presenta una versión la cual extiende el modelo multinivel propuesto en la ecuación 2 agregando una variable independiente en el nivel  $\mathbf{1}$ , denominada  $x_{ij}$ . Los subíndices i y j significan que los valores contenidos en esta variable asumen un valor para cada individuo dentro de cada grupo.

La alternativa más simple de los modelos multinivel con una variable explicativa es la que contiene sólo ordenada al origen aleatoria, siendo su expresión formal

$$y_{ij} = \beta_0 + \beta_1 x_{ij} + u_j + e_{ij}$$
 Ec. 3

En este modelo la relación global entre y y x está representada por una recta con ordenada al origen  $\beta_0$  y pendiente  $\beta_1$ , pero para el grupo j es  $\beta_0$  +  $u_j$  (superior o inferior) de acuerdo al valor de su desvío  $u_j$ . Al igual que en la ecuación 2,  $u_j$  es el efecto grupo o residuo el cual se asume que siga una distribución normal con media cero y varianza  $\sigma_u^2$ . Este modelo es conocido como modelo con ordenada al origen (o intercepto) aleatoria por la posibilidad que tiene de variar aleatoriamente según cada grupo.

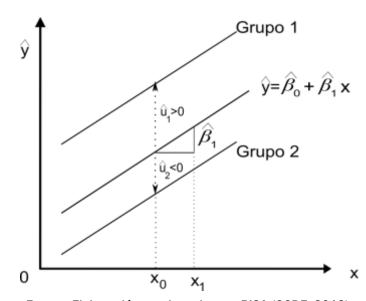
Todo modelo multinivel puede descomponerse en dos partes: una parte *fija* que especifica la relación entre las variables independientes y la media de la variable dependiente, y una parte *aleatoria* que contiene los residuos del nivel 1 y 2. La parte fija de la expresión 3 es  $\beta_0 + \beta_1 x_{ij}$  (cuyos parámetros son  $\beta_0 y \beta_1$ ), mientras que la parte aleatoria es  $u_i + e_{ij}$  (con parámetros  $\sigma_{v}^2 y \sigma_{s}^2$ ).

Otra manera de expresar este modelo, y donde se resalta que la ordenada al origen es propia para cada grupo (cada escuela en este trabajo), es plantear la expresión 3 en dos ecuaciones

$$y_{ij} = \beta_{0j} + \beta_1 x_{ij} + e_{ij}$$
 Ec. 4  
 $\beta_{0i} = \beta_0 + u_i$ 

A partir de la expresión 4 puede percibirse que  $\beta_{0j}$  puede ser diferente para cada j debido a la influencia del desvío que cada grupo tiene respecto al global. Por otra parte, al ser la pendiente ( $\beta_1$ ) un solo parámetro, significa que para todos los conjuntos es la misma. Gráficamente, este modelo puede expresarse mediante diferentes líneas paralelas, tal como se observa a continuación.

Gráfico 4. Estimación con un modelo Multinivel y ordenada al origen aleatoria



Fuente: Elaboración propia en base a PISA (OCDE, 2012).

#### Estimación utilizando una variable independiente continua

A los fines de estimar un modelo de esta clase, se utilizará una variable independiente que es un indicador resumen del contexto socioeconómico al que pertenece cada alumno. Dicha variable, denominada ESCS (Estatus Social, Económico y Cultural) condensa otros tres índices (Estatus de mayor ocupación de los padres, mayor nivel de instrucción de los padres -en años y posesiones del hogar) y tiene media cero con desviación estándar uno para los países de la OCDE. Cuando para un país el promedio de este indicador es negativo significa que el nivel social, económico y cultural del mismo es inferior al promedio OCDE, como es el caso de todos los países de América Latina. Sin embargo, hay otros con promedio superior al promedio de OCDE, como Canadá, los países escandinavos, Estados Unidos y Japón (OCDE, 2010).

Al incorporar el Estatus Social, Económico y Cultural como variable explicativa del rendimiento del alumnado, se consigue una medida de variabilidad y asociación entre ambos aspectos. En este caso, al realizar la estimación correspondiente al modelo multinivel con ordenada al origen aleatoria y donde ESCS es una variable del nivel 1, la ecuación respectiva es

puntaje
$$_{ii}$$
 = 398.044 + 11.052 \* ESCS $_{ii}$  Ec. 5

Tabla 2. Modelo multinivel sin variable independiente versus modelo multinivel con ordenada al origen. Prueba PISA 2012 (Argentina)

Parámetro		ultinivel s <mark>i</mark> n lependiente	Modelo con ordenada al origen aleatoria y variable ESCS		
	Estimación	Error Estándar	Estimación	Error Estándar	
βο	389.57		398.04	3.49	
B <sub>1</sub> (ESCS)	7-9		11.052	0.770	
$\sigma_u^2$ (entre)	3310.49		2556.09		
$\sigma_e^2$ (dentro)	2831.82		2738.46		
Varianza Total	6142.31		5294.55		
VPC	0.54		0.48		

Fuente: Elaboración propia en base a PISA (OECD, 2012).

La interpretación de este modelo, de acuerdo a parte derecha de la tabla 2, significa que la ordenada al origen estimada es 398.04 +  $\hat{u}_j$  para la escuela j y la varianza entre escuelas en el intercepto es 2556.09; lo que significa que el 95% de las ordenadas al origen de las escuelas se encontrará entre 398.04  $\pm$  (1.96 \*  $\sqrt{2556.09}$ ) = 298.95 y 497.14 puntos. Es decir, si el ESCS de un alumno fuera 0 y asistiera a una escuela donde el promedio se ubica en el 2.5% inferior de la distribución del puntaje promedio de escuelas, se espera que su resultado en la prueba sea hasta 298.95 puntos, mientras que superaría los 497.14 si perteneciera a un establecimiento cuyo resultado promedio esté en el 2.5% más alto de la distribución.

Al incluir el ESCS en el nivel 1, disminuyó la varianza existente en esa jerarquía (de 2831.82 a 2738.46), aunque el mayor decremento se produjo en la varianza correspondiente al nivel 2 -escuelas- de 3310.49 a 2556.09. Esto ocurre porque la distribución de la variable ESCS presenta diferencias entre las escuelas que integran la muestra, lo cual es esperable ya que dentro de cada establecimiento educativo tienden a agruparse alumnos de similar condición socioeconómica. Como se había visto, la varianza total en el puntaje según el modelo nulo fue 6142.31 mientras que luego de incluir la variable ESCS es 5294.55, lo que significa que la proporción de la varianza original explicada por ESCS es (6142.31-5294.55) / 6142.31 = 13.8%, lo que da cuenta de su importancia. Por otra parte, bajo esta alternativa el VPC es 2556.09/5294.55 = 48.2% por lo que, después de incluir el ESCS, el 48.2% de la varianza en el rendimiento es explicado por diferencias entre escuelas.

## Modelo multinivel con pendiente aleatoria para cada grupo y una variable independiente en el nivel 1

Como se explicó, el modelo con intercepto aleatorio asume que la relación entre la variable dependiente y x es la misma para cada grupo, lo que equivale a decir que la pendiente  $\beta_1$  es fija para todos ellos. Si se relaja este supuesto y se permite que la pendiente varíe aleatoriamente, se arriba al modelo con pendiente aleatoria:

$$y_{ij} = \beta_0 + \beta_1 x_{ij} + u_{0j} + u_{1j} x_{ij} + e_{ij}$$
 Ec. 6

lo que también puede presentarse de manera equivalente como

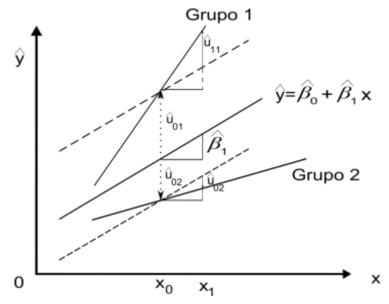
$$y_{ij} = \beta_0 + \beta_1 x_{ij} + e_{ij}$$
  
 $\beta_{0j} = \beta_0 + u_{0j}$  Ec. 7  
 $\beta_{1j} = \beta_1 + u_{1j}$ 

Al comparar la ecuación 6 con la propuesta expresada en 2, ahora se ha agregado un nuevo término,  $u_{1j}x_{ij}$ , y también un subíndice '0' al  $u_j$ . Los efectos aleatorios  $u_{0j}$  y  $u_{1j}$  siguen un supuesto de distribución normal con media cero y varianzas  $\sigma_{u0}^2$  y  $\sigma_{u1}^2$ , respectivamente, y covarianza  $\sigma_{u01}$ . En este caso, la pendiente de la línea de regresión promedio es  $\beta_1$  mientras que la pendiente de la línea para el grupo j es  $\beta_1+u_{1j}$ .

El término  $\sigma_{u01}$  es la covarianza entre la ordenada al origen y la pendiente de cada grupo, donde un valor positivo implicaría que los grupos con más altos residuos del intercepto  $u_{0j}$  también tienden a tener más altos residuos correspondientes a la pendiente  $u_{1j}$ . Sin embargo, necesita también ser interpretado el signo de la covarianza junto con el signo de la ordenada al origen y la pendiente de la línea promedio. Por ejemplo, si  $\beta_0$ ,  $\beta_{1y}\sigma_{u01}$  son positivos implica que los grupos con alto intercepto ( $\beta_0 + u_{0j}$ ) tienden a tener pendientes que son más inclinadas que el promedio (alto  $\beta_1 + u_{1j}$ ), y al mismo tiempo que los grupos con baja ordenada al origen también tienen pendientes más planas que el promedio. En términos gráficos, se produce una separación de la línea del grupo respecto al promedio. Pero si  $\sigma_{u01}$  fuera negativo, implicaría que los grupos con alta ordenada al origen tienen las pendientes más planas que la línea del promedio general, mientras que los grupos con bajo intercepto tienen pendientes mayores que el promedio. En este caso, si se representara de manera gráfica, esto llevaría a que las líneas de cada grupo ser acercarían al promedio y se reduciría la brecha inicial.

El término  $u_{1j}x_{ij}$  puede ser interpretado como una interacción entre el grupo (o escuela) y x. Sin embargo, el modelo de efectos aleatorios presenta una ventaja respecto al de efectos fijos ya que en estos últimos las interacciones implican la inclusión de mayor cantidad de parámetros.

Gráfico 5. Estimación con un modelo Multinivel con ordenada al origen y pendiente aleatoria



Fuente: Elaboración propia en base a PISA (OCDE, 2012).

#### Interpretación de las distintas pendientes

Con base a la figura 5 puede observarse que a lo largo del rango de la variable independiente x, el grupo 1 presenta valores más altos en la variable dependiente que el grupo 2. Sin embargo, la diferencia entre ambos se incrementa a medida que x también lo hace, llevando a una divergencia aún mayor en. Por lo tanto, además del valor particular que puede asumir la variable independiente, también es particularmente importante el grupo al que pertenece cada observación.

A su vez, la pendiente de la línea de cada grupo provee información sobre otro aspecto importante de cada uno de éstos: aunque en el grupo 2 se observan menores valores en la variable dependiente que en el 1, su pendiente más plana implica que –comparado con el otro grupo- las diferencias son menores ante cambios unitarios en la variable independiente. Por el contrario, si bien el grupo 1 registra mayores valores que el 2 ante cambios unitarios en la variable independiente se registran mayores variaciones en la variable dependiente.

#### Estimación del modelo

Al estimar este modelo con la variable independiente ESCS, lo que se permite es que la relación entre ambas difiera entre escuelas. La tabla 3 muestra los resultados de ajustar un modelo de pendiente aleatoria entre el puntaje y el ESCS, comparándolo con el modelo de ordenada al origen aleatoria estimado previamente. Como se observa, no hay sustanciales diferencias en los parámetros estimados presentes en ambos modelos ( $\beta_0$ ,  $\beta_1$ ,  $\sigma_{u0}^2$  y  $\sigma_{e}^2$ ) donde se percibe una leve disminución en esta varianza dentro de escuelas.

Sin embargo,  $\beta_1$  y  $\sigma_{u0}^2$  tienen una interpretación diferente cuando se emplea un modelo de pendiente aleatoria:  $\beta_1$  = 10.98 es la pendiente la escuela 'promedio' mientras que la pendiente estimada para la escuela j será 10.98 +  $\hat{u}_{1j}$ . Por su parte, la varianza de la ordenada al origen ahora es interpretada como la varianza –a nivel de escuela- cuando ESCS = 0.

La prueba estadística que contrasta el modelo de pendiente aleatoria con el de ordenada al origen aleatoria brinda evidencia si el efecto del ESCS varía a través de las escuelas. La hipótesis

nula de esta prueba es que los dos parámetros adicionales surgidos en esta última modalidad (la covarianza entre el intercepto y la pendiente para cada escuela,  $\sigma_{u01}$ , y la varianza de la pendiente entre escuelas,  $\sigma_{u1}^2$ ) son simultáneamente iguales a cero. Para ello, se utiliza una prueba de razón de verosimilitud donde se analizan los valores de cada modelo, en este caso es:

LR = 2 (-31638.84 - -31642.12) = 6.56 con dos grados de libertad, lo cual pertenece a la zona de rechazo y por lo tanto se encuentra evidencia que el efecto de ESCS difiere a través de las escuelas y que es meritorio realizar la estimación considerando aleatoria tanto la ordenada al origen como la pendiente.

En este caso, el efecto del ESCS para la escuela j se estimó en  $10.98 + \hat{u}_{1j}$  y 24.86 la varianza de las pendientes entre escuelas. Para la escuela 'promedio' se espera un incremento de 10.98 puntos en el resultado de la prueba ante cada incremento unitario en el ESCS. Además, se estima que el intervalo del 95% para las pendientes de las escuelas estará comprendido entre  $10.98 \pm 1.96\sqrt{24.86} = 1.20$  y 20.76 mientras que la varianza del intercepto -estimada en 2671.32- se interpreta como la varianza entre escuelas cuando el ESCS = 0.

Tabla 3. Modelo multinivel con ordenada al origen aleatoria versus modelo multinivel con pendiente aleatoria. Prueba PISA 2012 (Argentina)

	Modelo con ordenada al origen aleatoria		Modelo con pendiente aleatoria	
Parámetro	Estimación	Error Estándar	Estimación	Error Estándar
βο	398.044	3.49	397.05	3.57
B <sub>1</sub> (ESCS)	11.052	0.770	10.98	.845
Parte aleatoria, nivel escuela				
$\sigma_{u0}^2$ (Varianza del intercepto)	2556.09		2671.32	8
$\sigma_{u1}^2$ (Varianza de la pendiente)			24.86	
$\sigma_{u01}^{[]}$ (Covarianza)			100.45	
Parte aleatoria, nivel alumno				
σ <sub>ε</sub> <sup>2</sup> (Varianza dentro)	2738.46	3	2719.02	2
Varianza Total	5294.55			3)
VPC	0.48	V - 51870YOW	27:5555 - EUG-SYNY	<del>0.</del>

Fuente: Elaboración propia en base a PISA (OECD, 2012)

En cuanto a la covarianza, al ser positiva (100.45), significa que las escuelas con alta ordenada al origen (puntaje por encima de la media) tienden a tener también una pendiente con mayor inclinación que el promedio, lo que se traduce en un efecto que –a medida que crece el ESCS- se amplía la diferencia en el puntaje obtenido.

La covarianza entre intercepto y pendiente puede observarse en el gráfico 6 donde se presenta los residuos de cada uno  $(\hat{u}_{0j} \ y \ \hat{u}_{1j})$ . En el sector donde el valor de ambos residuos se aproxima a cero, se encuentran aquellas escuelas que se espera que posean líneas cercanas a la media general: puntaje similar al promedio (intercepto) y efecto promedio del ESCS (pendiente). Teniendo en cuenta que la línea promedio tiene ordenada al origen 397.05 y pendiente 10.98, una escuela situada en el cuadrante de arriba y a la derecha (con residuos positivos, tanto para intercepto como pendiente) tendrá una ordenada al origen y una pendiente por encima del promedio, con lo que se amplían los efectos producidos ante incrementos en el ESCS. Por el contrario, aquellas escuelas que están en el cuadrante inferior izquierdo son aquellas que tienen intercepto y pendiente menor que el promedio, por lo tanto dentro de éstas se suavizan los efectos ante incrementos en el ESCS.

Q - -100 Intercepto (uoj)

Gráfico 6. Estimación de residuos y pendiente. Modelo Multinivel con pendiente y ordenada al origen aleatoria. PISA 2012: Argentina.

Fuente: Elaboración propia en base a PISA (OCDE, 2012)

#### Síntesis y conclusión

El objetivo de este artículo es contribuir al debate sobre la diversidad metodológica poniendo de relieve las situaciones bajo las cuales es conveniente considerar el uso de los modelos multinivel, aplicando esta metodología a la prueba PISA 2012 en su versión realizada para los alumnos de Argentina. A tal fin, se utiliza como variable dependiente el puntaje que los alumnos obtuvieron, el cual es una variable cuantitativa y por lo que también el análisis podría ser encarado mediante una regresión lineal.

Sin embargo, debido a que los alumnos son el último paso de un sistema de muestreo donde previamente fueron seleccionadas otras unidades jerárquicas, es posible que los modelos multinivel brinden mejores respuestas que los de regresión lineal estimados bajo mínimos cuadrados ordinarios. Esto se explica porque las unidades que conforman la jerarquía 2 (en este caso las escuelas) pueden presentar homogeneidad a su interior de manera tal que según el grupo al que los individuos tengan –entre ellos- un comportamiento similar pero que sea dispar al de otros grupos. Si esto fuera omitido, es posible que la regresión lineal simple establezca como ciertas relaciones que en realidad no existen.

Para ello, y como primer paso, se hizo una prueba estadística que compara el modelo de regresión lineal con el multinivel y a partir de allí se obtuvo evidencia que en este caso las escuelas tienen un rol importante como para emplear el modelo multinivel. A partir de allí, se avanzó en la construcción de un modelo que incluye el Estatus Social, Económico y Cultural (ESCS) de cada alumno como variable independiente y además el modelo se lo especifica con ordenada al origen aleatoria. En esta modalidad, se permite que cada escuela tenga su propio intercepto pero la pendiente (el efecto que presenta el ESCS) es el mismo en cada institución. Luego, bajo otra alternativa, se propuso construir el modelo que permite que cada escuela tenga su propio intercepto y su propia pendiente, liberando así que cada una tenga una estimación individual de cómo incide el ESCS en el rendimiento de los alumnos.

De este modo, lo que es importante resaltar es que en las investigaciones que se realizan en Ciencias Sociales es posible que el contexto pueda influir en el objeto bajo estudio. En este caso los resultados indican que las escuelas tienen incidencia en el rendimiento de los alumnos de Argentina en la prueba PISA. Dentro de los factores que pueden explicar esto es que en algunos

re	lm	is.	CO	m	aı	•

establecimientos hayan dedicado más tiempo que en otros al preparado de la prueba y que -por otra parte- este resultado esté dando un indicio de que haya diferencias materiales que luego se traduzcan en variabilidad a la hora del rendimiento.

Una alternativa de avance sería indagar si esto se replica en los demás países de América Latina y cuál es la cuantía del efecto. Otra posibilidad de continuar con el trabajo consiste en incluir más variables independientes al modelo ya que en este caso sólo se utilizó un índice que sintetiza la situación de cada alumno pero que es posible complementarlo con otras variables más.

#### Bibliografía

AITKIN, M. y LONGFORD, N. (1986) "Statistical Modelling Issuess in School Effectiveness Studies." *Journal of the Royal Statistic Society*, vol. 149, p. 1-43.

ALDERETE, M. y FORMICHELLA, M. (2015) "El aporte del acceso a las TIC al rendimiento educativo: un modelo multinivel para Argentina" en: La Reunión Anual. Asociación de Economía Política. Disponible en <a href="https://www.aaep.org.ar/anales/works/works2015/Alderete\_AAEP2015.pdf">www.aaep.org.ar/anales/works/works2015/Alderete\_AAEP2015.pdf</a>. Fecha de consulta, 01/12/2016.

CERVINI ITURRE, R. (2010) "El 'efecto escuela en la educación primaria y secundaria: El caso de Argentina." *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8 (1), pp. 7-25. Disponible en <a href="http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55113489002">http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55113489002</a>. Fecha de consulta, 31/07/2017.

FISCHMAN, G. y GENTILI, P. (2006) "Un Estudio Multinivel Basado en PISA 2003: Factores de Eficacia Escolar en el área de Matemáticas." *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 14 (29). Disponible en <a href="http://epaa.asu.edu/epaa/v14n.29">http://epaa.asu.edu/epaa/v14n.29</a> Recuperado 13/02/2017.

FORMICHELLA, M. (2011) "¿Se debe el mayor rendimiento de las escuelas de gestión privada en la Argentina al tipo de administración?" Revista de la CEPAL, N° 105, p. 151-166.

GOLDSTEIN, H. (2003) Multilevel Statistical Models, New York: Arnold.

HOX, J. J. (1995) Applied multilevel analysis. Amsterdam, The Netherlands: TT-Publikaties.

JIMÉNEZ, M. y PAZ, J. (2014) "Los resultados de las pruebas PISA en la Argentina. Una comparación intertemporal: 2000, 2006 y 2009" en: Instituto De Estudios Laborales Y Del Desarrollo Económico (IELDE). Facultad de Ciencias Económicas, Jurídicas y Sociales. Universidad Nacional de Salta (UNSa). Disponible en <a href="http://www.economicas.unsa.edu.ar/ielde/download.php?file=items\_upload/WPIelde\_Nro12.pdf">http://www.economicas.unsa.edu.ar/ielde/download.php?file=items\_upload/WPIelde\_Nro12.pdf</a>. Fecha de consulta 22/02/2017.

KRÜGER, N. (2013) "Segregación Social y Desigualdad de Logros Educativos en Argentina." Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 21 (86). Disponible en <a href="http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1352">http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1352</a>. Fecha de consulta 25/02/2017.

MARCHIONNI, M.; VÁZQUEZ, E. y PINTO, F. (2012) "Desigualdad educativa en la Argentina. Análisis en base a los datos PISA 2009" en: Documentos de trabajo. UNICEF Argentina. (May 2012). Disponible en <a href="https://mpra.ub.uni-muenchen.de/56420/">https://mpra.ub.uni-muenchen.de/56420/</a>. Fecha de consulta 12/12/2016.

MURILLO TORRECILLA, F. J. (2008) "Los modelos multinivel como herramienta para la investigación educativa." *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 1. p. 45-62.

MURILLO, F. J., ROMAN, M. (2011) "School infrastructure and resources do matter: analysis of the incidence of school resources on the performance of Latin American students." *Revista School Effectiveness and School Improvement*, V. 22, N° 1, p. 29-50.

OECD (2010) "El programa PISA de la OCDE. Qué es y para qué sirve" en: *Paris: OCDE.* Recuperado de <a href="http://www.oecd.org/pisa/39730818.pdf">http://www.oecd.org/pisa/39730818.pdf</a> fecha de recuperación: 07/02/2017.

OCDE (2012) Database PISA 2012. Recuperado de http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisa2012database-downloadabledata.htm.

SÁNCHEZ-CANTALEJO E y OCAÑA-RIOLA R (1999) "Los modelos multinivel o la importancia de la jerarquía." *Gaceta Sanitaria* 1999; 13, (5), p. 391-398.

relmis.com.ar		

SNEDECOR, G. W. y COCHRAN, W. G. (1967) *Statistical Methods*. 6<sup>th</sup> Edition. *Ames*: The Iowa State University Press.

SNIJDERS, T. A. y BOSKER, R. J. (1999) *Multilevel Analysis: An Introduction to Basic and Advanced Multilevel Modeling*. London: Sage Publications.

STELE, F. (2008) Introduction to Multilevel Modelling Concepts. Center for Multilevel Modeling. Recuperado de http://www.bristol.ac.uk/media-library/sites/cmm/migrated/documents/5-concepts-sample.pdf

## **Anexo**

# Modelo multinivel sin variables independientes

Performing EM optimization:

Performing gradient-based optimization:

Iteration 0: log likelihood = -32245.803Iteration 1: log likelihood = -32245.803

Mixed-effects ML regression Number of obs = 5908 Group variable: SCHOOLID Number of groups = 226

Obs per group: min = 1

avg = 26.1max = 35

Random-effects Parameters	Estimate	Std. Err.	[95% Conf. ]	Interval]
SCHOOLID: Identity var(_cons)	3310.485			
var(Residual)	2831.318	•	•	

LR test vs. linear regression: chibar2(01) = 3620.13 Prob >= chibar2 = 0.0000

relmis.com.ar \_\_\_\_\_

# Modelo multinivel con ESCS como variable independiente y ordenada al origen aleatoria

Performing EM optimization:

Performing gradient-based optimization:

Iteration 0: log likelihood = -31642.116
Iteration 1: log likelihood = -31642.116

Mixed-effects ML regression

Group variable: SCHOOLID

Number of obs = 5819

Number of groups = 226

Obs per group: min = 1

avg = 25.7

max = 35

Wald chi2(1) = 206.17

prommat	Coef.	Std. Err.	Z	P> z	[95% Conf.	Interval]
ESCS		.7696963 3.491216			9.543211 391.2013	12.56036

Random-effects Parameters	Estimate	Std. Err.	[95% Conf.	Interval]
SCHOOLID: Identity var(_cons)	2556.088			
var(Residual)	2738.461	•	•	

LR test vs. linear regression: chibar2(01) = 2343.36 Prob >= chibar2 = 0.0000

#### Modelo multinivel con ESCS como variable independiente y pendiente aleatoria

Mixed-effects Group variable	-			Number of			
				Obs per g	roup:	min = avg = max =	
Log likelihood	d = -31638.837			Wald chi2 Prob > ch			168.80
prommat	Coef. S	td. Err.	Z	P>   z	[95%	Conf.	Interval]
ESCS _cons	10.98309 397.0512 3			0.000			12.63996
Random-effec	cts Parameters	Estim	ate Std	. Err.	[95%	Conf.	Interval]
school: Unstru	actured sd(ESCS)	4.986	311 1.5	06135	2.758	3484	9.01339

LR test vs. linear regression: chi2(3) = 2349.92 Prob > chi2 = 0.0000

sd(cons)

sd(Residual)

corr(ESCS,\_cons)

#### **Autor**

#### Víctor Eduardo Torres.

Centro de Investigaciones sobre Cultura y Sociedad (CIECS), Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Universidad Nacional de Córdoba (UNC), Argentina

51.68483 2.690821

.3897737 .1731202

52.14417 .5024426

46.67106

.0114397

51.16864 53.1383

57.2372

.6704863

Investigador del CONICET. Doctor en Demografía por la UNC. Profesor Ayudante del Departamento de Estadística y Matemática de la UNC.

E-mail: torresedu@gmail.com

#### Citado.

TORRES, Víctor Eduardo (2018). "Determinantes del rendimiento en la prueba PISA aplicando modelos multinivel: Argentina, 2012". Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social - ReLMIS. N°15. Año 8. Abril - Septiembre 2018. Argentina. Estudios Sociológicos Editora. ISSN 1853-6190. Pp. 24-43. Disponible en: http://www.relmis.com.ar/ojs/index.php/relmis/article/view/202

## Plazos.

Recibido: 17/03/2017. Aceptado: 15/08/2017.

Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social. N°15. Año 8. Abril – Septiembre 2018. Argentina. ISSN 1853-6190. Pp. 44-57.



# "Recomienzos" en la formación en investigación educativa en la Universidad Nacional de San Luis, Argentina. Análisis de programas académicos

"Restarts" in educational research training at the National University of San Luis, Argentina. Analysis of syllabus

#### Lorena Di Lorenzo

#### Resumen

El presente artículo problematiza la formación en investigación educativa en las universidades nacionales, especialmente partiendo de una profunda preocupación por la impronta del modelo educativo occidental en las universidades latinoamericanas que tiñe contenidos, autores, metodologías, formas de investigar, entre otros.

Es por ello que este trabajo realiza un primer análisis de las propuestas de formación en investigación en las carreras del Profesorado y Licenciatura en ciencias de la educación en la Universidad Nacional de San Luis, teniendo en cuenta el perfil del egresado en el Plan de Estudios de la carrera y los programas académicos de las asignaturas metodológicas.

Se visualizan tensiones como: a) formación orientada a la lectura de textos académicos y artículos científicos; b) formación orientada al asesoramiento: "el metodólogo sabe"; c) problematización y discusión versus aplicación de conceptos y herramientas; d) formación tradicional versus pluralidad de metodologías; y e) formación orientada a la lectura de manuales de metodología.

Palabras clave: formación; investigación; educación; programas académicos; metodología.

#### Abstract

This article problematizes training in educational research at national universities. It specifically begins with the deep concern of the stamp that western educational models leave at Latin-American Universities, staining contents, authors, methodologies, and ways of researching, among others.

In consequence, this paper focuses first on the analysis of the approaches on research training in teaching degrees and Educational Sciences at the National University of San Luis. It takes into account the graduate's profile in the syllabus of the degrees and the academic programs of the methodological subjects.

Different tensions have been observed, such as: a) training aimed at academic texts and scientific articles; b) training aimed at counseling: "the methodologist knows"; c) Problematization and discussion versus applying concepts and tools; d) Traditional training versus plurality of methodologies; and e) Training aimed at reading methodology manuals.

Keywords: training; research; education; syllabus; methodology.

#### 1. Introducción

A partir del descubrimiento de América comienza una historia transmitida de generación en generación, un cuerpo unitario... algunos pocos comenzaron a nombrar las cosas, constituyéndose el mundo colonial y con él una gran narrativa universal.

De la mano se configura la ciencia moderna en general y las ciencias sociales en particular, imponiendo una forma para producir conocimiento: "las investigaciones coloniales" impregnan el ambiente intelectual.

La investigación en las universidades argentinas en general y en la Universidad Nacional de San Luis (UNSL) en particular, ha construido sus cimientos desde una formación que llamo *tradicional*, caracterizada por una fuerte tradición positivista, que durante décadas se concentró en la enseñanza de la metodología cuantitativa con un fuerte peso en las estadísticas.

Esta tradición en la formación investigativa se edificó a partir del modelo canónico, que establece cada uno de los pasos a seguir para obtener el grado o posgrado académico; en consecuencia, la enseñanza de la metodología, desde esta concepción, se limita a transmitir dichas reglas. En este marco la formación en investigación presenta rasgos fuertemente instrumentales, propiciando una gran separación entre teoría y práctica. Por un lado las clases teóricas en las cuales se transmiten las técnicas, los procedimientos para diseñar y poner en marcha una investigación y, por otro lado, la práctica donde se espera que el alumno aplique dichas reglas, dividiendo la formación en investigación en dos partes que no siempre se pueden conectar.

Además de esta formación lineal y vertical, ya que el metodólogo es el que maneja las técnicas y el alumno el que va a implementarlas, la investigación educativa "científica" con "estatus" se concentró en las universidades (con escasa presencia en otras instituciones), dejando por fuera la dimensión política, los sentimientos, corazonadas, deseos, novedades, etc. que no encajaron ni encajan con las técnicas y el canon.

A esta formación instrumental y apolítica se le sumó el fuerte peso del enfoque cuantitativo, resaltando que las pocas investigaciones cualitativas realizadas en el mundo académico hoy, son generalmente verificacioncitas, en las que los estudiantes reproducen las teorías que han visto durante su formación de grado. Otras formas de investigar parecen no encajar con el canon y por ende se pone en duda su cientificidad.

Esta situación problemática es la génesis de mi plan de tesis doctoral. En este trabajo, se realiza un primer análisis de las propuestas de formación en investigación a partir de los programas académicos de las asignaturas metodológicas para las carreras de ciencias de la educación y los requisitos institucionales para la presentación de los trabajos finales (tesis).

#### 2. Marco conceptual

# 2.1. La formación tradicional en investigación educativa

Pensar en cómo se instalaron las investigaciones en las universidades latinoamericanas en general y en Argentina en particular, exige remontarnos en la historia.

La ciencia moderna contribuyó a construir una gran narrativa, imponiendo lugares al enunciar. Desde el período colonial, se fue produciendo la autorización de determinadas voces y la negación y el silenciamiento de muchas experiencias y sujetos.

Esta ciencia se caracteriza por la hermandad positivismo-colonialismo, y los intelectuales han contribuido a ejercer una violencia epistémica al constituir al sujeto colonial como otro.

La concepción del otro durante la Conquista, trajo consigo la negación de la identidad del otro, afirmando la inferioridad de los indios y su evidente salvajismo.

El trasplante y sustitución cultural, de la mano de imposiciones y traducciones culturales, tendieron a una nueva hegemonía cultural.

En este escenario, el modelo occidental capitalista colonizó la memoria, los saberes, conocimiento, afectividades... Siguiendo a Lander (2000), con la conformación colonial del mundo se produce una profunda separación: por un lado "occidente", representando lo moderno y avanzado, y el "otro" caracterizado por el resto de los pueblos y culturas.

Las disciplinas se definen como los campos para el estudio de los otros. Se convirtieron en la única forma válida, objetiva y universal de conocimiento. Sus categorías, conceptos y perspectivas se convierten no sólo en categorías universales para el análisis de cualquier realidad, sino también en proposiciones narrativas que definen el deber ser.

De esta manera las ciencias sociales impusieron y definieron el destino de los otros. Legitimaron la misión civilizadora/normalizadora a partir de la deficiencia de otras sociedades.

Defendiendo el carácter universal de los saberes científicos euro-céntricos, se abordó el estudio de todas las demás culturas y pueblos.

En este marco las ciencias sociales, en hermandad con el positivismo, comenzaron a producir ciencia bajo los preceptos del modelo canónico, viajando e instalándose en todas las universidades del mundo.

La ciencia para este paradigma descubre y retrata la realidad a partir de la lente eurocéntrica y de esta manera los intelectuales contribuyen a profundizar a las desigualdades y la colonialidad.

Los investigadores inician el juego y, en términos de Bourdieu (2005), establecen las reglas de manera unilateral y sin negociaciones previas. En algunos casos a pesar de intentar reducir la violencia simbólica a partir de la elección de técnicas más abiertas y escuchas activas, el producto final son relatos narcisistas o descripciones teórico-céntricas.

El emblema de la investigación científica en las universidades, es decir aquello que la representa o por lo menos la ha representado históricamente, es lo que algunos llaman el modelo dominante de la ciencia (Boaventura, 2011).

Este modelo se ha caracterizado por una formación que llamo tradicional. Dicha formación se impuso en las universidades como la única forma válida y autorizada para producir investigaciones científicas y para enseñar a investigar.

La formación tradicional en investigación en las universidades argentinas, como se mencionó en la introducción, se ha caracterizado por una fuerte tradición positivista, que durante décadas se concentró en la enseñanza de la metodología cuantitativa con un fuerte peso en las estadísticas.

Esta tradición en la formación investigativa (requisitos de tesis, becas de investigación y materias metodológicas) se edificó a partir del modelo canónico y la prominencia del positivismo. Actualmente se siguen priorizando los enfoques cuantitativos y las pocas investigaciones cualitativas son generalmente verificacionistas, reproducen las teorías que los estudiantes han visto durante su formación de grado.

Este modelo hegemónico para formular una investigación, en términos de Boaventura de Sousa (2011), el paradigma dominante de hacer ciencia, brinda sus requisitos de objetividad, rigurosidad y protocolo claramente establecidos, los cuales hay que seguir al pie de la letra para obtener el grado o posgrado académico. En consecuencia, la enseñanza de metodología se limita a transmitir dichas reglas.

Las universidades en el contexto neoliberal han contribuido a la consolidación de un modelo instrumental y apolítico en las formas de llevar a cabo investigaciones científicas y de enseñar la metodología. En este sentido afirma Sirvent:

(...) varios de los parámetros y criterios de evaluación de nuestras políticas científicas son "anticientíficos" porque no facilitan la generación de las condiciones objetivas necesarias para la formación en el oficio de investigador y para el crecimiento de nuestros investigadores jóvenes en el alma y el corazón de la ciencia: la creatividad, la libertad, la autonomía y el pensamiento reflexivo y crítico (2015: 1).

El mencionado modelo instrumental se traduce en una enseñanza vertical y lineal de las reglas, instrumentos y técnicas a aplicar para llevar adelante una investigación.

La formación tradicional propicia una fuerte separación entre teoría y práctica. Por un lado, las clases teóricas en las cuales se transmiten las técnicas, los procedimientos para diseñar y poner en marcha una investigación y, por otro lado, la práctica donde se espera que el alumno *lleve a la práctica* dichas reglas, dividiendo la formación en investigación en dos partes no retroalimentadas, sino que una es condición para la otra.

Guba y Lincoln (1994) afirman que este punto de vista busca conocer la realidad tal cual es, y que dichos conocimientos pueden ser resumidos en proposiciones generalizables a distintas situaciones, libres de cuestiones.

Desde lo metodológico, esta perspectiva defiende el monismo metodológico al considerar que sólo existe un único modo de construir conocimiento científico, el de las Ciencias Naturales. Por ello es que emplean diseños prefijados de investigaciones.

Desde lo ontológico (naturaleza de la realidad), esta corriente de pensamiento asume una visión realista (comúnmente llamado "realismo ingenuo") porque considera que la realidad tiene existencia propia, es independiente de quien la estudia y está gobernada por leyes naturales e inmutables (no pueden cambiar) que pueden ser explicadas, predichas y, en algunos casos, controladas mediante metodologías adecuadas. Por lo tanto, existe una fuerte primacía del objeto frente al sujeto, de lo exterior frente a lo interior y de lo objetivo frente a lo subjetivo.

Desde lo epistemológico, esta perspectiva se adscribe a la concepción positivista de la ciencia, sosteniendo que la realidad puede ser conocida y aprehendida *tal cual* es, puesto que *la realidad percibida* es *la realidad misma*, no admite mayores complejidades. Desde este punto de vista, se debe construir conocimientos objetivos en la medida que la realidad es observable, cuantificable y replicable.

La preocupación de esta visión está focalizada en el descubrimiento de conocimientos teóricos generalizables (aplicables a todos los contextos, universales), y asépticos (neutrales desde el punto de vista valorativo) que tiendan al establecimiento de relaciones causales.

Los métodos cuantitativos (descriptivo e inferencial) son considerados los más adecuados porque emplean un conjunto de procedimientos de selección de los sujetos (muestreos aleatorios), de recolección de información (tests normalizados o construidos), de análisis de datos (estadística descriptiva o inferencial), que garantizan una supuesta eficiencia, rigor y objetividad. En cuanto a lo axiológico, desde esta perspectiva se defiende la neutralidad valorativa de los profesionales. Los mismos deben estudiar y actuar científicamente sobre el mundo sin involucrarse políticamente con los sectores con los que trabajan, porque ello afectaría la validez de los procedimientos empleados. Según este modelo, la eliminación de los juicios de valor preserva la pureza científica y evita la contaminación de las interpretaciones ideológica-políticas que afectan la naturaleza del trabajo científico.

Este modelo clásico de ciencia, parte de considerar la realidad como pre-existente y sus pretensiones objetivas conllevan a una relación objeto-objeto. El "otro" objeto de conocimiento se construye a partir de una identidad cultural centralizada, excluyente y exclusiva, que con su discurso dirige todos los demás.

Este modelo se cimentó sobre una enseñanza fuertemente instrumental, donde enseñar a investigar consiste en transmitir las reglas del modelo canónico, que hay que aplicar correctamente para hacer ciencia.

En cuanto a la relación teoría-práctica, este modelo de formación asume una visión tecnocrática. Esta perspectiva establece una tajante división entre los creadores (teóricos) y aplicadores (prácticos).

La teoría metodológica proporciona la guía para la práctica investigativa, el "metodólogo" es el que conforma el área metodológica y está formado en metodología de la investigación. Son los que manejan las técnicas y a los que se acude ante problemas de aplicación, quedando por fuera instancias reflexivas, políticas y de articulación teórico-disciplinar y metodológica.

La ausencia de dichas instancias de reflexión y articulación teórico-práctica suele conllevar a diversas problemáticas en el desarrollo de prácticas investigativas y en la construcción de las tesis de licenciaturas. Por ello, entiendo las dificultades en la construcción de tesis como cualquier impedimento teórico, metodológico, afectivo, etc. que provoca una interrupción en el avance reflexivo de una investigación.

#### 2.2. Formación rizomática en investigación educativa y alfabetización política investigativa

Con formación rizomática¹ en investigación educativa, aludo al crecimiento en los márgenes de otro tipo de prácticas distintas al modelo hegemónico de hacer ciencia que se presenta como un único camino autorizado para investigar. En los márgenes crecen otras formas...

La formación rizomática investigativa hace referencia a la búsqueda de diferentes estrategias metodológicas que permitan promover la formación de investigadores, transgrediendo el modelo instrumental.

La reflexividad, propia de una formación rizomática, ubica a la metodología en un lugar secundario. La reflexividad como forma de construcción de conocimientos con otros a partir de una comunicación no violenta y sin directrices, ubica a la subjetividad como requisito de objetividad.

Como menciona Grosfoguel (2013), necesitamos movernos del universalismo a un pluriversalismo, romper con el canon de las ciencias sociales, tarea dura y poco sencilla, ya que nuestras universidades están occidentalizadas. En estas universidades los intelectuales aprenden una epistemología racista-sexista, es decir aprenden las teorías producidas por hombres de cinco países, aniquilando, negando e inferiorizando saberes, conocimientos y autores de otros lugares del mundo.

Romper con el canon implica trascender el mero cuestionamiento en pos de modificaciones concretas en las universidades en términos de gestión, currícula, requisitos de aprobación, etc.

Reconocer que la ciencia no es una actividad objetiva y neutral, sino que es una actividad encarnada en un cuerpo y en contextos históricos-culturales específicos.

Reconocer y poner en marcha una pluralidad epistémica que permita una articulación y diálogo entre diversos autores sobre un mismo tema.

Redefinir el rol del investigador social, reconociendo al otro como sí mismo y con ello construir conocimientos.

El "otro" para el paradigma dominante quedó y queda reducido a un sistema de variables, desprovistos de especificidades históricas culturales.

En este sentido, la geopolítica del conocimiento (Mignolo en Walsh, 2002) ha contribuido a impedir que el conocimiento se genere desde otras fuentes y ha privilegiado trabajos que contienen y reproducen el conocimiento geopolíticamente marcado. La interculturalidad pone en tensión la idea de que lo que vale como conocimiento está en ciertos lugares y viene de ciertos lugares.

Las universidades fueron y son parte de los diseños globales del mundo moderno colonial y, como dice Mignolo (en Walsh, 2002), debe pensarse en relación a la distribución planetaria de las riquezas. En este sentido, hay una estrecha conexión entre conocimiento y economía, y en consecuencia ambos son campos de lucha. De aquí la invitación a un pensamiento crítico que emerge desde la colonialidad, por la descolonización, tanto económica como intelectual.

Concuerdo con Mignolo en que la descolonización intelectual deberá contribuir a la descolonización en otras áreas (económicas, políticas, sociales). ¿De qué manera? Comenzando a utilizar metodologías interculturales, esto es, investigar temáticas de la filosofía andina (Estermann y Peña, 1997), pluri-metodologías y la emergencia de nuevos sujetos revolucionarios

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> El concepto de rizomas es tomado en el marco argumentativo del curso de posgrado denominado "Rizomas metodológicos: Desestabilizaciones desde la no representatividad y fronteras en la investigación" CLACSO, 2014.

que reemplazan a la clase obrera: los movimientos ecologistas, movimientos estudiantiles, indígenas... que construyan una hegemonía popular, no sólo en el terreno de la investigación y la producción del conocimiento, sino también que cumplan un papel activo en las transformaciones del Estado. La traducción y la interculturalidad se convierten en dos estrategias centrales no sólo para producir transformaciones en el campo intelectual, sino también en la lucha hacia un Estado que no sólo reconozca la diversidad, sino que revele y ponga en juego la diferencia colonial y que todos los sectores tengan una participación activa en todas las áreas de la vida.

Las metodologías interculturales permiten mostrar cómo las diferencias entre los sectores sociales no son necesariamente antagónicas. Sectores particulares puedan articular las demandas de otros sectores mediante la construcción de equivalencias, en términos de Esguerra y Jaisson (2014): interseccionalidad.

La interculturalidad y la interseccionalidad no pueden construirse desde el modelo hegemónico de hacer ciencia, es decir, desde la racionalidad científica que abogó por la unidad a partir del estudio metódico y que se cimentó sobre los principios de orden, estabilidad y reversibilidad.

La interculturalidad y la interseccionalidad necesitan una teoría rizomática de la ciencia, que presente a la actividad científica como un tejido de constituyentes heterogéneos inseparablemente asociados que presente la paradoja de lo uno y de lo múltiple. Un tejido de eventos, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares que constituyen nuestro mundo fenoménico. La complejidad se presenta con los rasgos de lo enredado, el desorden, la ambigüedad, la incertidumbre...

Una ciencia rizomática que construya la realidad a partir de un panorama vertiginoso de multiplicidades, que se dirija a la complejidad; una ciencia que no elimine al sujeto como productor de conocimiento; una ciencia atravesada por los cambios y las dislocaciones en búsqueda de una verdad en constante reelaboración desde diferentes apuestas gnoseológicas.

En la formación rizomática, la formación política de investigadores ocupa un lugar central, y está abocada a la búsqueda de formas *diversas* de investigar en el campo educativo.

Formación política en el marco de lo que Giroux llama "alfabetización política", como aquel proceso:

(...) mediante el cual la persona se convierte en autocrítica respecto de la naturaleza históricamente construida de la experiencia propia. El hecho de poder mencionar la experiencia propia significa "leer" el mundo y comenzar a comprender la naturaleza política de los límites y las posibilidades que conforman a la sociedad en general (2003: 233).

En este sentido, la formación política de investigadores los ubica como sujetos que cuestionan el carácter reproductor de los significados que circulan en un momento histórico determinado en el campo científico, y generan condiciones para la producción de significados sobre experiencias que apunten a la construcción de un proyecto social emancipador.

#### 3. Objetivo y metodología de trabajo

Con la finalidad de analizar las propuestas de formación en investigación educativa en la Universidad Nacional de San Luis, comencé a realizar un examen de los requisitos para presentar los trabajos finales de licenciatura (tesis) y de los programas académicos de las asignaturas encargadas de abordar dicha temática. En este sentido trabajé con cinco asignaturas, de las cuales tres corresponden al profesorado en ciencias de la educación y dos a la licenciatura en ciencias de la educación (cabe aclarar que soy egresada y docente actualmente de dicha carrera).

Para analizar los programas seguí el procedimiento general de análisis que propone Miles y Huberman (citado por Rodríguez Gómez, 1996).

-Reducción de información: trabajé con un criterio temático, teniendo en cuenta de cada asignatura: objetivos que persiguen, contenidos que abordan, metodología didáctica que emplean y bibliografía que seleccionan.

-Codificación y categorización: no partí de categorías pre-fijadas teóricamente, sino que a partir de los temas que fueron emergiendo, comencé a construir ejes que permitieran comprender aspectos de las propuestas de formación. De esta manera construí cinco categorías de análisis.

# 4. La investigación educativa en la UNSL: análisis de las propuestas de formación a partir de programas académicos

La Facultad de Ciencias Humanas está conformada por dos Departamentos: el Departamento de Educación y Formación Docente y el Departamento de Comunicación. El primero aglutina las carreras del Profesorado y Licenciatura en ciencias de la educación, entre otras.

Además, la facultad se encuentra organizada por áreas. Una de ellas, objeto de estudio en este trabajo, es el área metodológica, encargada del dictado de las diversas asignaturas de investigación que plantea el plan de estudios de las carreras de educación.

Revisando el perfil del egresado del profesorado y licenciatura en ciencias de la educación en el plan de estudios 20/99, llama la atención la importante mención a la formación en investigación (de seis aspectos, cinco refieren a la investigación). En este sentido se menciona:

- Capacidad para una construcción y revisión crítico-reflexiva del conocimiento pedagógico.
- Conocimientos teórico-prácticos en el campo de las Ciencias de la Educación y en el quehacer investigativo para producir conocimientos con idoneidad y rigurosidad científica.
- La construcción de un compromiso ético-político en su práctica profesional, docente e investigativa.
- Capacidad para analizar y comprender la problemática educacional en toda su complejidad abordándola desde una óptica flexible, creativa y comprometida.
- Formación para la integración de equipos interdisciplinarios de investigación, docencia, asesoramiento, etc. (Plan de estudios 1999: 5).

Para lograr este perfil, la carrera cuenta con un bloque importante de asignaturas que abordan la problemática investigativa, presenta un área de la praxis que son espacios que buscan acercar a los estudiantes a la realidad educativa y articular teoría y práctica. Si bien no tienen contenidos explícitos de investigación, las praxis suelen utilizar varias herramientas metodológicas.

Las materias del Profesorado propiamente destinadas a la formación en investigación son: investigación educativa I, investigación educativa II y epistemología. La licenciatura incorpora dos asignaturas más: praxis IV (la práctica investigativa) y el taller de tesis. En este marco es menester resaltar las incumbencias que plantea el plan de estudios:

El licenciado en ciencias de la educación puede: "diseñar, dirigir, ejecutar y evaluar proyectos de investigación educativa" (Plan de estudios 1999: 2).

El profesor en ciencias de la educación puede "participar en la elaboración y ejecución de proyectos de investigación educativa" (Plan de estudios 1999: 3).

En este marco es importante mencionar que ambas carreras buscan que sus egresados puedan construir y llevar adelante proyectos de investigación, pero sólo el licenciado puede dirigir y evaluar los mismos. Esta potestad se logra gracias a dos materias más, es decir que cursar praxis IV y el taller de tesis le brinda los conocimientos necesarios para una función de coordinación que no tiene el profesor en ciencias de la educación.

Luego de analizar el perfil del egresado a partir de la impronta del plan de estudios, analicé las propuestas de formación en investigación, visualizando fundamentos, objetivos, contenidos, trabajos prácticos y bibliografía de los programas académicos de las materias destinadas a la investigación educativa. Esto permitió caracterizar los siguientes rasgos de la formación en investigación educativa.

#### a) Formación orientada a la lectura de textos y artículos científicos

En las propuestas de trabajos prácticos, tres asignaturas proponen: "Crear un espacio favorable para un trabajo grupal de lectura y comentario de textos claves, que posibilite una efectiva incorporación de conceptos-herramientas epistemológicas" (Programa de Epistemología, 2016: 1).

Respecto a los informes de investigación mencionan: "Trabajo Práctico Nº1: Análisis de un informe de investigación" (Programa Investigación I, 2016: 1).

"Trabajo Práctico N° 3. Tema Proceso de investigación: Análisis de informes de investigación y reconstrucción del proceso. Análisis de instrumentos- Análisis de elementos comunes y diferenciales" (Programa Investigación II, 2016:2).

En las citas se observa que epistemología persigue analizar textos claves de epistemólogos como por ejemplo Kuhn, Popper, etc. con objetivos de comprensión e incorporación de conceptos. Investigación I y II proponen el análisis de artículos de investigación, aunque no se especifica el nivel de análisis, pareciera que el foco está puesto en reconstruir los momentos que siguieron otros investigadores. Queda el interrogante respecto al tipo de informes que seleccionan los docentes: ¿investigaciones locales? ¿Informes ricos en diversidad de enfoques y/o métodos? ¿Ricos en pluralidad política, epistemológica, etc.?

#### b) Formación orientada al asesoramiento: "el metodólogo sabe"

En los objetivos, un programa menciona: "Orientar y asesorar en las distintas decisiones y acciones que implica el proceso de elaboración del Trabajo Final. Orientar en la formulación y elaboración de un proyecto de Trabajo Final en el campo de las Ciencias de la Educación" (Programa taller de tesis, 2016:1).

El equipo de cátedra se ubica en una posición epistemológica de portador de los conocimientos metodológicos. La transformación epistemológica de una construcción conjunta entre sujeto-sujeto (objeto) no puede levantar sus cimientos en una formación que prepare al investigador como el poseedor de todo el conocimiento. Orientar y asesorar ubica al metodólogo en el lugar de poseedor de todo el conocimiento y, con ello, la creencia en el estudiante de que al aprobar la materia ya posee tal conocimiento.

El investigador, desde la reflexividad, es inerte a todo proceso investigativo; sin embargo, creo que debemos seguir discutiendo la etiqueta, nombre o título de "investigador", esta nomenclatura ya lo ubica en un superior epistemológico y en una relación asimétrica. Si el compromiso de la reflexividad es considerar a todos los sujetos como seres epistemológicos, debemos romper con el dualismo investigador-investigados.

Es fundamental re-significar la formación en investigación entendiendo el conocimiento como construcción, el cual es posible a partir del diálogo, acortando las distancias entre educador y educando.

# c) Tensiones en la formación: problematización de la realidad e investigación educativa versus aplicación de contenidos metodológicos

En este aspecto algunos programas mencionan:

El mismo se basa en una epistemología dialéctica que parte de la problematización de la realidad educativa y el campo de la investigación educativa situados en un contexto socio-histórico-político. Esto sienta las bases para la decisión de los abordajes metodológicos -cualitativos, cuantitativos o mixtos- de problemáticas educativas con la finalidad de producir conocimientos científicos válidos y evaluar la validez de los conocimientos producidos que permitan, describir, comprender, explicar o transformar la compleja realidad educativa (Programa Praxis IV, 2016:1).

En consonancia con el hecho de que la transformación de la sociedad actual toca el contenido y la práctica de la investigación educativa, abriendo nuevos campos de estudio, generando nuevas preguntas de investigación y nuevas prácticas investigativas, investigación educativa II sitúa a los estudiantes ante dicha realidad y propicia la reflexión crítica sobre sobre ello a lo largo del programa (Programa Investigación II, 2016:1).

(...) reflexionar y debatir sobre las dimensiones metodológica-instrumental, epistemológica, política y teórica que aportan a su formación investigativa como futuros profesionales de las Ciencias de la Educación en el diseño, dirección y ejecución, en equipos interdisciplinarios de investigaciones educativas de manera idónea (Programa praxis IV, 2016:1).

Realizar exposiciones orales en grupo y/o singulares, en las que sea posible hablar y escuchar al otro, argumentar y debatir, dar y pedir razones, expresar lo propio y construir lo común, con libertad y rigor conceptual (Programa de epistemología, 2016:1).

La problematización aparece como un eje común en tres espacios, donde la reflexión y discusión sobre las transformaciones del campo educativo y su correlato con la investigación son ejes de preocupación. Por ello, resalto objetivos orientados a argumentar y debatir, ya que ubican a los estudiantes en un rol activo en su encuentro con los contenidos investigativos, propiciando los docentes espacios reflexivos.

La formación en investigación educativa necesita profundizar prácticas educativas que estimulen la pregunta y la capacidad de diálogo de sus estudiantes, no persigue negar momentos explicativos narrativos del profesor, sino una postura dialógica, abierta, curiosa, indagadora y no pasiva, en la que profesor y alumnos se asumen como seres epistemológicamente curiosos.

A pesar de buscar espacios de discusión, en otros pasajes de los programas se pueden visualizar rasgos instrumentales. En la fundamentación de una asignatura mencionan:

"Al llegar a este Taller, han completado su formación en metodología de la investigación en Educación en los aspectos teóricos y epistemológicos. Todo lo aprehendido en estos tramos formativos se pone en juego y se re-significa en el Taller de Tesina, puesto que los alumnos se encuentran ante el gran desafío de construir un objeto de estudio propio" (Programa taller de tesis, 2016:1).

En los objetivos mencionan: "Conocer, comprender y aplicar conceptos básicos" (Investigación I, 2016:1)

En los trabajos prácticos mencionan: "Ejercicios: análisis descriptivo y cálculo de probabilidades" (Investigación I, 2016:1)

"b) En cada encuentro de Trabajos Prácticos: Crear un espacio favorable para un trabajo grupal de lectura y comentario de textos claves, que posibilite una efectiva incorporación de conceptos-herramientas epistemológicas" (Programa de epistemología, 2016:1).

A partir de todo lo aprendido, aplicar conceptos, ejercicios, efectiva incorporación de conceptos y herramientas, estas se convierten en la contracara de la problematización. Quizás en el aula se busca generar instancias que permitan trascender la dimensión instrumental, buscando discutir los conceptos aplicados (aspectos a seguir profundizando).

La formación en investigación que se sustente desde una praxis no puede priorizar la dimensión práctica o la teórica, o propiciar que una prescriba a la otra. Por el contrario, intenta constantemente articular dialécticamente la teoría y la práctica, la acción y la reflexión.

#### d) Tensiones en la formación: pluralismo versus formación tradicional

Respecto al enfoque que transmiten los docentes mencionan: "Proceso de investigación tradicional: pasos y momentos" (Investigación I, 2016:1).

Tipos de enfoques y su relación con los supuestos y paradigmas de la investigación. Diferencias entre el enfoque tradicional y los enfoques alternativos. Enfoques alterativos

Investigación etnográfica, estudios biográficos, investigación narrativa, investigación colaborativa; investigación cooperativa, investigación acción participativa; sistematización de experiencias como forma de investigación social. Cartografía social. (Investigación II, 2016: 1)

Esta asignatura, que se dicta conjuntamente para alumnos de 3er año de la Licenciatura y Profesorado en Ciencias de la Educación, aborda las problemáticas en el campo de la educación desde una perspectiva pos-positivista, proporcionando de este modo una particular manera de ver el mundo acorde a criterios científicos (Investigación I, 2016:1).

En los contenidos, una cátedra se posiciona concretamente desde la perspectiva tradicional pos-positivista, aunque la otra pone en discusión diferentes enfoques que llaman "alternativos" al hegemónico. Esto se considera valioso ya que la formación abre la posibilidad al estudiante a conocer diversas formas para investigar.

Sin embargo, el formato final que se desprende de las cuatro materias metodológicas es el siguiente: diseño, trabajo de campo, análisis e informe. Este modelo, independiente de que sea cualitativo o cuantitativo, se sostiene en todos los programas, sin dejar posibilidades para pensar los movimientos de esas etapas en una investigación acción participativa o cartográfica, por ejemplo.

Este modelo se refuerza en los requisitos que pide la universidad para los trabajos finales (denominación equivalente a una tesis de grado): "art. 9: el plan de trabajo explicitará, el título, los objetivos, el problema una fundamentación del mismo y la metodología a utilizar" (Ordenanza Reglamentaria trabajo final de licenciatura: 2011: 2).

Pensar en métodos interculturales implica reconocer que no existe "uno" como argumentó la ciencia clásica o, a pesar de los esfuerzos actuales por reconocer los multi-enfoques en la academia, los modelos de presentación y los requisitos responden al modelo canónico.

## e) Formación orientada a la lectura de manuales de metodología

Revisando la bibliografía llaman la atención los autores. En las asignaturas de investigación se trabaja con manuales y en epistemología hay ausencia de autores latinoamericanos y de discusiones respecto a las epistemologías del sur o decoloniales.

Sería importante profundizar el estudio de la bibliografía del resto de las materias de la carrera, ya que ellas se convierten en los marcos teóricos con los que los estudiantes analizarán la información en sus investigaciones.

Los marcos teóricos y disciplinares proporcionan una determinada perspectiva para mirar el mundo, una especie de lente que filtra las interpretaciones.

#### 5. "Recomenzar": desafíos en la formación en investigación

Recomenzar (Roig, 1973) es el desafío como investigadores de construir la historia de nuestros pueblos. Narrar como el modelo dominante de hacer ciencia aterrizó en las universidades latinoamericanas, imponiendo una forma para producir conocimiento: *las investigaciones coloniales*, impregnando el ambiente intelectual e invisibilizando la dimensión política de la investigación y la ciencia.

Uno de los propósitos es "... ir creando los propios códigos desde los cuales ese mundo puede ser comprendido dentro de determinados horizontes de universalidad" (Roig, 1973: 274).

Aunque la ciencia clásica lo niegue, la ciencia es un gran aparato de poder de dominación al servicio de centros de poder económico, político y social. Es un poderoso campo de imposición de verdad y sus pretensiones de objetividad no hacen más que perpetuar el orden colonial.

Empezar a deconstruir estos supuestos es comenzar a pensar en una ciencia con fines emancipadores.

Abogo por una formación en investigación en el marco de las metodologías interculturales. La reflexividad es crucial y es fundamental privilegiar estudios cualitativos con instrumentos de investigación abiertos, que permitan la construcción conjunta del conocimiento, con la suficiente vigilancia para que el discurso sobre el otro no se convierta en un relato narciso y unipersonal. En consonancia apuesto a la ruptura del rol o rótulo de investigador como requisito de superación del dualismo sujeto-objeto.

Otro aspecto es la búsqueda y utilización de categorías propias de la filosofía andina (Estermann y Peña, 1997) para analizar e interpretar la información y en consonancia buscar fuentes propias de esta filosofía. Recomenzar es reconocer que antes del descubrimiento de América, esta no era tierra de nadie, sino que había una filosofía propia que debe buscar un lugar alternativo de enunciación. Esta filosofía comienza a entrar en diálogo con las ciencias sociales en equidad de condiciones.

No será suficiente investigar temáticas propias de la filosofía andina si la información es interpretada con categorías euro-céntricas o teórico-céntricas. Esto conllevaría a la transformación de las propuestas curriculares revisando contenidos.

Otro aspecto importante de las metodologías interculturales debe ser la comunicación científica, es decir pensar, construir y crear jornadas, encuentros y espacios que permitan ir tejiendo redes de intercambio de la filosofía andina, que permita construir redes que hilen distintas formas de alteridad, para soñar y compartir esperanzas y sueños. A su vez, estos encuentros y redes se convierten en importantes instancias para sistematizar estas producciones.

En este sentido, la geopolítica del conocimiento ha contribuido a impedir que el conocimiento se genere desde otras fuentes y ha privilegiado trabajos que contienen y reproducen el conocimiento geopolíticamente marcado. La interculturalidad pone en tensión la idea de que lo que vale como conocimiento está en ciertos lugares y viene de ciertos lugares.

Si bien la investigación cualitativa ha ingresado en la academia, en nuestra universidad vivimos momentos de recomienzos. Tanto los formatos para que presenten tesis nuestros estudiantes, como los requisitos y/o partes de los formatos para presentar proyectos de investigación para ser financiados, siguen presos del racionalismo instrumental. Es aquí donde los intelectuales tenemos un gran desafío al sacar nuestros informes finales o parciales a la calle, no para que las universidades en las que trabajamos sean una empresa próspera, con reputación, sino que posibilite instituyentes, nuevos enfoques de investigación con objetivo de intervención social. Una investigación que no sólo construye conocimientos rigurosos, sino que busca transformaciones.

Al visibilizar la dimensión política de la investigación, ésta se convierte en una potente arma para disputar comprensiones y transformaciones del mundo.

La ciencia es un poderoso campo de imposición de verdad y sus pretensiones de objetividad no hacen más que perpetuar el orden colonial, empezar a deconstruir estos supuestos con investigadores es comenzar a pensar en una ciencia con fines emancipadores.

Una ciencia que se cimenta en "conocimientos situados":

(...) necesitamos aprender en nuestros cuerpos, provistas de color y visión, como ligar el objetivo a nuestros escáneres políticos y teóricos para nombrar donde estamos y donde no... Así de manera no tan perversa, la objetividad deja de referirse a la falsa visión que promete trascendencia de todos los límites y responsabilidades para dedica a una encarnación particular y específica (Haraway, 1995: 326).

Todo conocimiento es encarnado, tiene cuerpo, un espacio y un tiempo. A partir de aquí, la invitación a situarnos ¿Por qué estoy aquí y no en otro lugar? ¿Cómo entro en contacto con la investigación? ¿Qué temas he investigado hasta el momento? ¿Qué quiero investigar? ¿Con quiénes? ¿De qué manera?

Recomenzar a partir del respeto por la realidad cultural de todos los pueblos. Siguiendo a Boaventura de Souza (2011) emerge una nueva episteme bajo las siguientes premisas:

- la comprensión del mundo excede a la comprensión occidental del mundo;
- la diversidad del mundo es infinita;
- esta diversidad infinita no puede ser monopolizada por una teoría general.

Recomenzar con intelectuales en un lugar de suma importancia. Siguiendo a Spivak (2003), estos tienen un papel central en la producción de la historia como narración y, en consecuencia, con la ruptura de la universalidad de la ciencia.

Recomenzar... escuchando las propias voces y hablando de los propios lugares y territorialidades, quebrando los discursos de verdad científica.

Dentro de las transformaciones en el mundo intelectual, el desafío consiste en la descolonización de las ciencias sociales. Siguiendo a Grosfoguel (2013), los aspectos cruciales son: revertir el epistemicidio, erguirse sobre la diversidad epistemológica, romper con el canon impuesto y leer autores con la misma seriedad que leemos a los autores de los cinco países sobre un mismo tema.

Al descolonizar la ciencia, se descolonizan las investigaciones. La reflexividad como forma de construcción de conocimientos con otros, a partir de una comunicación no violenta y sin directrices, ubica a la subjetividad como requisito de objetividad.

La metáfora recomienzos invita a reflexionar acerca de la crisis del modelo hegemónico para formular una investigación, con sus requisitos de objetividad, rigurosidad y protocolo claramente establecido, el cual solo hay que seguir al pie de la letra para obtener el grado o posgrado académico.

#### Recomenzar invita a:

- la visibilización y desnaturalización de discursos y prácticas coloniales de dominación;
- revisión y reflexión de las propias prácticas investigativas, prestando especial atención a las imposiciones metodológicas y los peligros de la traducción y la comprensión de sujetos que solo refuercen nuestras posiciones;
- ejercicio de una racionalidad utópica, que critique las formas de dominación y presente mundos mejores;
- investigaciones que narren mundos otros e investigaciones participativas o militantes que traten de vivirlos.

## 6. Bibliografía

BOAVENTURA DE SOUZA, Santos (2011) Una epistemología del sur. Buenos Aires: CLACSO.

BOURDIEU, Pierre (2005) La miseria del mundo. México: Fondo de Cultura Económica.

ESGUERRA C. y JAISSON B. (2014) "Interseccionalidad y políticas públicas LGBTI en Colombia: usos y desplazamientos de una noción crítica." *Revista de Estudios Sociales N* ° 49. p. 19-32.

ESTERMANN, José y PEÑA, Antonio (1997) Filosofía Andina. Puno: IECTA-IQUIQUE Archivo.

GIROUX, Henry A. (2003) La escuela y la lucha por la ciudadanía. México: Siglo XXI Editores.

GROSFOGUEL (2013) "¿Qué significa descolonizar las ciencias sociales?". Disponible en: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=FOHBLmFHI5E">https://www.youtube.com/watch?v=FOHBLmFHI5E</a>>. Fecha de consulta, 03/10/2016.

GUBA, E.G. y LINCOLN, Y. S. (1994) "Competing Paradigms in Qualitative Research", en: Denzin, N. K., Lincoln, Y. S. (eds.), *Handbook of Qualitative Research* Cap. 6, Sage Publications, California. Traducción de Mario E. Perrone. p. 105-117.

HARAWAY, D. (1995) "Conocimientos situados" en: Ciencia, cyborgs y mujeres. Valencia: Cátedra.

LANDER, Edgardo (2000) La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO.

ORDENANZA REGLAMENTARIA TRABAJO FINALES DE LICENCIATURA (2011) Disponible en <a href="http://humanas.unsl.edu.ar/archivospdf/ord\_cd\_006\_2011.pdf">http://humanas.unsl.edu.ar/archivospdf/ord\_cd\_006\_2011.pdf</a>>. Fecha de consulta, 15/07/2016.

PLAN DE ESTUDIOS DE LAS CARRERAS DE PROFESORADO Y LICENCIATURA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (1999). Disponible en humanas.unsl.edu.ar/archivospdf/PE\_Lic\_Cs\_Educacion\_20\_99.doc. Fecha de consulta 22/06/2016.

PROGRAMAS DE EPISTEMOLOGÍA (2016) Licenciatura en Ciencias de la Educación. Disponible en <a href="http://planesestudio.unsl.edu.ar/index.php?action=car&fac=4&car=1&plan=20/99&version=1>">http://planesestudio.unsl.edu.ar/index.php?action=car&fac=4&car=1&plan=20/99&version=1>">http://planesestudio.unsl.edu.ar/index.php?action=car&fac=4&car=1&plan=20/99&version=1>">http://planesestudio.unsl.edu.ar/index.php?action=car&fac=4&car=1&plan=20/99&version=1>">http://planesestudio.unsl.edu.ar/index.php?action=car&fac=4&car=1&plan=20/99&version=1>">http://planesestudio.unsl.edu.ar/index.php?action=car&fac=4&car=1&plan=20/99&version=1>">http://planesestudio.unsl.edu.ar/index.php?action=car&fac=4&car=1&plan=20/99&version=1>">http://planesestudio.unsl.edu.ar/index.php?action=car&fac=4&car=1&plan=20/99&version=1>">http://planesestudio.unsl.edu.ar/index.php?action=car&fac=4&car=1&plan=20/99&version=1>">http://planesestudio.unsl.edu.ar/index.php?action=car&fac=4&car=1&plan=20/99&version=1>">http://planesestudio.unsl.edu.ar/index.php?action=car&fac=4&car=1&plan=20/99&version=1>">http://planesestudio.unsl.edu.ar/index.php?action=car&fac=4&car=1&plan=20/99&version=1>">http://planesestudio.unsl.edu.ar/index.php?action=car&fac=4&car=1&plan=20/99&version=1>">http://planesestudio.unsl.edu.ar/index.php?action=car&fac=4&car=1&plan=20/99&version=1>">http://planesestudio.unsl.edu.ar/index.php?action=car&fac=4&car=1&planesestudio.unsl.edu.ar/index.php?action=car&fac=4&car=1&planesestudio.unsl.edu.ar/index.php?action=car&fac=4&car=1&planesestudio.unsl.edu.ar/index.php?action=car&fac=4&car=1&planesestudio.unsl.edu.ar/index.php?action=car&fac=4&car=1&planesestudio.unsl.edu.ar/index.php?action=car&fac=4&car=1&planesestudio.unsl.edu.ar/index.php?action=car&fac=4&car=1&planesestudio.unsl.edu.ar/index.php?action=car&fac=4&car=1&planesestudio.unsl.edu.ar/index.php.action=car&fac=4&car=1&planesestudio.unsl.edu.ar/index.php.action=car&fac=4&car=1&planesestudio.unsl.edu.ar/index.php.action=car&fac=4&car=1&planesestudio.unsl.edu.ar/index.php.action=ca

PROGRAMAS DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA I (2016) Licenciatura en Ciencias de la Educación. Disponible en <a href="http://planesestudio.unsl.edu.ar/index.php?action=car&fac=4&car=1&plan=20/99&version=1>">http://planesestudio.unsl.edu.ar/index.php?action=car&fac=4&car=1&plan=20/99&version=1>">http://planesestudio.unsl.edu.ar/index.php?action=car&fac=4&car=1&plan=20/99&version=1>">http://planesestudio.unsl.edu.ar/index.php?action=car&fac=4&car=1&plan=20/99&version=1>">http://planesestudio.unsl.edu.ar/index.php?action=car&fac=4&car=1&plan=20/99&version=1>">http://planesestudio.unsl.edu.ar/index.php?action=car&fac=4&car=1&plan=20/99&version=1>">http://planesestudio.unsl.edu.ar/index.php?action=car&fac=4&car=1&plan=20/99&version=1>">http://planesestudio.unsl.edu.ar/index.php?action=car&fac=4&car=1&plan=20/99&version=1>">http://planesestudio.unsl.edu.ar/index.php?action=car&fac=4&car=1&plan=20/99&version=1>">http://planesestudio.unsl.edu.ar/index.php?action=car&fac=4&car=1&plan=20/99&version=1>">http://planesestudio.unsl.edu.ar/index.php?action=car&fac=4&car=1&plan=20/99&version=1>">http://planesestudio.unsl.edu.ar/index.php?action=car&fac=4&car=1&plan=20/99&version=1>">http://planesestudio.unsl.edu.ar/index.php?action=car&fac=4&car=1&plan=20/99&version=1>">http://planesestudio.unsl.edu.ar/index.php?action=car&fac=4&car=1&plan=20/99&version=1>">http://planesestudio.unsl.edu.ar/index.php?action=car&fac=4&car=1&plan=20/99&version=1>">http://planesestudio.unsl.edu.ar/index.php?action=car&fac=4&car=1&plan=20/99&version=1>">http://planesestudio.unsl.edu.ar/index.php?action=car&fac=4&car=1&planesestudio.unsl.edu.ar/index.php.action=car&fac=4&car=1&planesestudio.unsl.edu.ar/index.php.action=car&fac=4&car=1&planesestudio.unsl.edu.ar/index.php.action=car&fac=4&car=1&planesestudio.unsl.edu.ar/index.php.action=car&fac=4&car=1&planesestudio.unsl.edu.ar/index.php.action=car&fac=4&car=1&planesestudio.unsl.edu.ar/index.php.action=car&fac=4&car=1&planesestudio.unsl.edu.ar/index.php.action=car&fac=4&car=1&planesestudio.unsl.edu.ar/index.

PROGRAMAS DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA II (2016) Licenciatura en Ciencias de la Educación. Disponible en <a href="http://planesestudio.unsl.edu.ar/index.php?action=car&fac=4&car=1&plan=20/99&version=1>">http://planesestudio.unsl.edu.ar/index.php?action=car&fac=4&car=1&plan=20/99&version=1>">http://planesestudio.unsl.edu.ar/index.php?action=car&fac=4&car=1&plan=20/99&version=1>">http://planesestudio.unsl.edu.ar/index.php?action=car&fac=4&car=1&plan=20/99&version=1>">http://planesestudio.unsl.edu.ar/index.php?action=car&fac=4&car=1&plan=20/99&version=1>">http://planesestudio.unsl.edu.ar/index.php?action=car&fac=4&car=1&plan=20/99&version=1>">http://planesestudio.unsl.edu.ar/index.php?action=car&fac=4&car=1&plan=20/99&version=1>">http://planesestudio.unsl.edu.ar/index.php?action=car&fac=4&car=1&plan=20/99&version=1>">http://planesestudio.unsl.edu.ar/index.php?action=car&fac=4&car=1&plan=20/99&version=1>">http://planesestudio.unsl.edu.ar/index.php?action=car&fac=4&car=1&plan=20/99&version=1>">http://planesestudio.unsl.edu.ar/index.php?action=car&fac=4&car=1&plan=20/99&version=1>">http://planesestudio.unsl.edu.ar/index.php?action=car&fac=4&car=1&plan=20/99&version=1>">http://planesestudio.unsl.edu.ar/index.php?action=car&fac=4&car=1&plan=20/99&version=1>">http://planesestudio.unsl.edu.ar/index.php?action=car&fac=4&car=1&plan=20/99&version=1>">http://planesestudio.unsl.edu.ar/index.php?action=car&fac=4&car=1&plan=20/99&version=1>">http://planesestudio.unsl.edu.ar/index.php?action=car&fac=4&car=1&plan=20/99&version=1>">http://planesestudio.unsl.edu.ar/index.php?action=car&fac=4&car=1&planesestudio.unsl.edu.ar/index.php.action=car&fac=4&car=1&planesestudio.unsl.edu.ar/index.php.action=car&fac=4&car=1&planesestudio.unsl.edu.ar/index.php.action=car&fac=4&car=1&planesestudio.unsl.edu.ar/index.php.action=car&fac=4&car=1&planesestudio.unsl.edu.ar/index.php.action=car&fac=4&car=1&planesestudio.unsl.edu.ar/index.php.action=car&fac=4&car=1&planesestudio.unsl.edu.ar/index.php.action=car&fac=4&car=1&planesestudio.unsl.edu.ar/index

PROGRAMAS DE PRAXIS IV LA PRÁCTICA INVESTIGATIVA (2016) Licenciatura en Ciencias de la Educación. Disponible en <a href="http://planesestudio.unsl.edu.ar/index.php?action=car&fac=4&car=1&plan=20/99&version=1">http://planesestudio.unsl.edu.ar/index.php?action=car&fac=4&car=1&plan=20/99&version=1</a>. Fecha de consulta, 13/10/2016.

PROGRAMAS DE TALLER DE TESIS (2016) Licenciatura en Ciencias de la Educación. Disponible en <a href="http://planesestudio.unsl.edu.ar/index.php?action=car&fac=4&car=1&plan=20/99&version=1>">http://planesestudio.unsl.edu.ar/index.php?action=car&fac=4&car=1&plan=20/99&version=1>">http://planesestudio.unsl.edu.ar/index.php?action=car&fac=4&car=1&plan=20/99&version=1>">http://planesestudio.unsl.edu.ar/index.php?action=car&fac=4&car=1&plan=20/99&version=1>">http://planesestudio.unsl.edu.ar/index.php?action=car&fac=4&car=1&plan=20/99&version=1>">http://planesestudio.unsl.edu.ar/index.php?action=car&fac=4&car=1&plan=20/99&version=1>">http://planesestudio.unsl.edu.ar/index.php?action=car&fac=4&car=1&plan=20/99&version=1>">http://planesestudio.unsl.edu.ar/index.php?action=car&fac=4&car=1&plan=20/99&version=1>">http://planesestudio.unsl.edu.ar/index.php?action=car&fac=4&car=1&plan=20/99&version=1>">http://planesestudio.unsl.edu.ar/index.php?action=car&fac=4&car=1&plan=20/99&version=1>">http://planesestudio.unsl.edu.ar/index.php?action=car&fac=4&car=1&plan=20/99&version=1>">http://planesestudio.unsl.edu.ar/index.php?action=car&fac=4&car=1&plan=20/99&version=1>">http://planesestudio.unsl.edu.ar/index.php?action=car&fac=4&car=1&plan=20/99&version=1>">http://planesestudio.unsl.edu.ar/index.php?action=car&fac=4&car=1&plan=20/99&version=1>">http://planesestudio.unsl.edu.ar/index.php?action=car&fac=4&car=1&plan=20/99&version=1>">http://planesestudio.unsl.edu.ar/index.php?action=car&fac=4&car=1&plan=20/99&version=1>">http://planesestudio.unsl.edu.ar/index.php?action=car&fac=4&car=1&plan=20/99&version=1>">http://planesestudio.unsl.edu.ar/index.php?action=car&fac=4&car=1&planesestudio.unsl.edu.ar/index.php?action=car&fac=4&car=1&planesestudio.unsl.edu.ar/index.php.action=car&fac=4&car=1&planesestudio.unsl.edu.ar/index.php.action=car&fac=4&car=1&planesestudio.unsl.edu.ar/index.php.action=car&fac=4&car=1&planesestudio.unsl.edu.ar/index.php.action=car&fac=4&car=1&planesestudio.unsl.edu.ar/index.php.action=car&fac=4&car=1&planesestudi

RODRÍGUEZ GÓMEZ, G. y Otros (1996) Metodología de la Investigación Cualitativa. España: Aljibe.

ROIG, A. (1973) "Bases metodológicas para el tratamiento de las ideología", en: VVAA (comp.), Hacia una filosofía de la liberación latinoamericana. Buenos Aires: Bonum. pp. 217 – 244.

SIRVENT, María-Teresa (2015) "Enseñar a investigar en la universidad. Contextos, propósitos y desafíos en la formación metodológica de grado y de posgrado", Ponencia presentada en el Seminario Internacional de Educação Superior – RIES Rede GEU, Faculdade de Educação de la Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil.

SPIVAK, G. (2003) "¿Puede hablar el subalterno?", Revista Colombiana de Antropología, Vol. 39 enero diciembre, p. 297.

WALSH, Catherine (2002) "Las geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Entrevista a Walter Mignolo" en: *Indisciplinar las Ciencias Sociales. Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Perspectivas de lo andino*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar.

#### Autora.

#### Lorena Di Lorenzo.

Departamento de Educación y Formación Docente, Universidad Nacional de San Luis (UNSL), Argentina.

Magíster en Ciencias Sociales, con mención en Investigación Social, Escuela de Trabajo Social, Universidad Nacional de Córdoba. Profesora del Departamento de Educación y Formación Docente en la asignatura Investigación Educativa II del Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación (UNSL).

E-mail: lorenanataliadilorenzo@gmail.com

#### Citado.

DI LORENZO, Natalia (2018). "'Recomienzos' en la formación en investigación educativa en la Universidad Nacional de San Luis, Argentina. Análisis de programas académicos". Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social - ReLMIS. N°15. Año 8. Abril - Octubre 2018. Argentina. Estudios Sociológicos Editora. ISSN 1853-6190. Pp. 44-57. Disponible en: http://www.relmis.com.ar/ojs/index.php/relmis/article/view/223

#### Plazos.

Recibido: 18/07/2017. Aceptado: 27/12/2017.

Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social. N°15. Año 8. Abril – Septiembre 2018. Argentina. ISSN 1853-6190. Pp. 58-78.



# Enseñar metodologías de investigación en la formación profesional: un diálogo interdisciplinario entre la sociología y la terapia ocupacional

Teaching research methodologies in professional training: an interdisciplinary dialogue between sociology and occupational therapy

## **Diego Solsona Cisternas**

#### Resumen

El siguiente artículo se presenta como un esfuerzo por explicitar una experiencia pedagógica en el marco del ejercicio de la enseñanza de las metodologías de la investigación en una disciplina perteneciente a las ciencias de la salud como lo es la terapia ocupacional. El trabajo intenta dar cuenta de las implicancias de enseñar metodologías de la investigación en el contexto de que el docente proviene de una formación vinculada a las ciencias sociales y se encuentra con el desafío de adecuar su acervo de conocimiento metodológico a los problemas de investigación propios de la terapia ocupacional.

El autor establece las similitudes que existen entre los objetos de estudio de la sociología y la terapia ocupacional, los cuales en algún punto llegan a mimetizarse, además de identificar homologaciones en los planos de la investigación (ontológico, gnoseológico, epistemológico y técnico) entre ambas disciplinas e insistir en ciertas coincidencias conceptuales entre la sociología y la terapia ocupacional. Finalmente, se hace hincapié en la importancia de determinar los objetivos pedagógicos a la hora de impartir cátedras de metodologías y la obligatoriedad de dialogar inteligentemente con disciplinas diferentes a las provenientes de las ciencias sociales.

Palabras clave: sociología; terapia ocupacional; metodologías de la investigación; objetivos pedagógicos; interdisciplinariedad.

#### **Abstract**

The following article is presented as an effort to explain an educational experience in the exercise of teaching methodologies of research in a discipline pertaining to the health sciences as it is occupational therapy. The article attempts to explain the implications of teaching research methodologies when a teacher comes from related social science training and meets the challenge of adapting its collection of methodological knowledge to occupational therapy research problems.

The author establishes similarities between the objects of study of sociology and occupational therapy, which at some point reach each other, in addition to identifying investigation levels (ontological, knowledge, epistemological and technical) to blend between the two disciplines. Finally it emphasizes the importance of identifying the pedagogical objectives when teaching methodologies and the need to talk intelligently with those from different social sciences disciplines.

**Keywords:** sociology; occupational therapy; research methodologies; pedagogical objectives; interdiscipline.

#### 1. Introducción y contexto inmediato

El ejercicio de la enseñanza en metodologías de la investigación supone un desafío mayúsculo para quienes cumplen con la labor pedagógica de transmitir estos conocimientos. Pero este desafío aumenta su complejidad y grado de dificultad cuando el auditorio al que nos enfrentamos no maneja nuestro mismo lenguaje y códigos referidos a lo que significa la investigación científica en el mundo académico.

La investigación social es uno de los quehaceres prioritarios de la práctica sociológica. En nuestros procesos de formación estamos constantemente expuestos a asignaturas obligatorias como "metodologías de la investigación",¹ prácticas de investigación, seminario de grado, etc. Sin embargo, a medida que empezamos a tomar contacto con otras disciplinas muy diferentes a la sociología o a cualquier otra ciencia social, constatamos que no todas las carreras universitarias depositan el mismo interés en la investigación científica; no, al menos, de una forma prioritaria.

El año 2015 el autor del artículo llega a la Universidad de Magallanes, específicamente al departamento de Terapia Ocupacional donde imparte las cátedras: Bases científicas de la investigación; Metodología de la investigación 1; Metodología de la investigación 2 y Seminarios de tesis.² Estas asignaturas continuas se imparten por primera vez, y su existencia es producto de la creación de una nueva malla curricular que empezó a ejecutarse el año 2014. De esta adecuación curricular se infiere la relevancia otorgada al área de "investigación científica" en la formación profesional de los futuros terapeutas ocupacionales. No obstante, en este contexto vale la pena preguntarse: ¿Qué objetivos pedagógicos debería plantearse un académico que proviene de una disciplina diferente y, por ende, tiene objetos de estudio e intereses intelectuales diferentes a los de la terapia ocupacional? Y, además, considerando que los estudiantes de terapia ocupacional en el ejercicio de su vida profesional se dedicarán mayoritariamente a intervenciones de carácter clínico en personas para promover su participación activa en ocupaciones significativas de la vida diaria e instrumental, no teniendo como objetivo principal la investigación científica.

Vale destacar que la Universidad de Magallanes es la única institución de educación superior pública de una región caracterizada por el aislamiento geográfico y territorial, y cuya realidad se puede describir desde dos perspectivas. En primer lugar, la realidad interna de la Universidad de Magallanes: esta casa de estudios es el "único" centro de educación superior para una región que supera aproximadamente los 200.000 habitantes. Este detalle no es menor, debido a que los estudiantes de la región, generalmente, no tienen otra opción que estudiar en esta universidad (a menos que emigren al norte del país. Otro efecto de lo anterior es que en Chile existe un sistema de admisión llamado "Prueba de selección universitaria", que contempla la evaluación de conocimientos en lenguaje, matemáticas, ciencias sociales y ciencias exactas o naturales;3 la mayoría de los estudiantes de esta Universidad, entran "sin ese puntaje": se hace una excepción por el aislamiento (para evitar que salgan de la región) lo que tiene algunos efectos para la experiencia docente. Sin ninguna pretensión de poner en la palestra una especie de juicio educacional o moral, hemos percatado desde la experiencia docente que los estudiantes llegan a la Universidad con algunas carencias en conocimientos de ciencias básicas, en falta de motivación para el conocer, con poca curiosidad intelectual y otras debilidades asociadas a los hábitos de escritura y lectura. Esto trasciende a la investigación, por ejemplo, en la construcción de marcos teóricos, ya que nos enfrentamos a estudiantes sin costumbre de leer, de sintetizar y hacer discutir lo leído.

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> Si bien me refiero a metodologías en plural, entiéndase que la mayoría de las escuelas de sociología, incluida la escuela que me formó (Universidad de Concepción, Chile) presentan los ramos de metodologías por separado. Lo cualitativo y lo cuantitativo son expuestos bajo la lógica binaria de dos caminos excluyentes.

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> Queda establecida la existencia de cuatro asignaturas continuas relacionadas a la investigación, de lo que se infiere la importancia que le otorgan los directivos de la carrera de terapia ocupacional a la investigación científica como una prioridad, la cual queda reflejada en esta adecuación de la malla curricular.

<sup>&</sup>lt;sup>3</sup> Me parece importante establecer que no comparto esta dicotomía positivista convencional que separa a las ciencias sociales de las ciencias exactas, como una especie de devaluación del ejercicio científico de quienes hacemos ciencias sociales.

En segundo lugar, hay una realidad regional vinculada a la existencia de dos colectivos de intervención predilectos de la terapia ocupacional: las personas en situación de discapacidad y los adultos mayores. Según la última Encuesta Nacional de Discapacidad (ENDISC, 2015) un 24,1% de las personas de la región tienen algún tipo de discapacidad, y casi un 20% de la población es adulto mayor. En ambos grupos de estudio somos la segunda región con mayor prevalencia a nivel nacional. Esto constituye que para los terapeutas ocupacionales la investigación en estas temáticas se hace prioritaria en aras de intervenir de forma pertinente en lo que refiere a los contextos sociales de estos grupos.

En términos de adherencias teóricas-epistemológicas, vale la pena destacar que esta escuela adhiere a las "ciencias de la ocupación", tanto para sus quehaceres prácticos de intervención e investigación, aunque también paulatinamente se han ido incorporando conceptos y posibilidades de intervención derivadas de las "epistemologías del sur", lo que será desarrollado en el capítulo que sigue.

Finalmente, vale la pena considerar de qué manera lo interdisciplinario puede emerger como una herramienta que coopere en la tarea de enseñar metodologías de la investigación a los estudiantes de pre-grado.

#### 2. Situando la terapia ocupacional

La terapia ocupacional es una disciplina vinculada convencionalmente al ámbito de la salud, pero en realidad tiene su residencia epistemológica en las "ciencias de la ocupación" (Carson and Clark 1991). La terapia ocupacional nace en 1917,4 cuando Eleonor Clarke Slagle, en la ciudad de Chicago, intenta establecer rutinas ocupacionales<sup>5</sup> para pacientes psiquiátricos en un contexto particularmente caracterizado por flujos migratorios e indicios de exclusion social. El origen de la terapia ocupacional es eminentemente "social", inspirado en varios movimientos, tales como el de las artes y los oficios (recuperar el sentido de pertenencia con el trabajo prolijo y artesanal), el tratamiento moral (intervenir a los pacientes psiquiátricos desde una perspectiva más humana) y los movimientos feministas (reivindicación de derechos de las mujeres en pos de conquistar nuevas oportunidades ocupacionales para un colectivo que vivía en un contexto de derechos negados) (Morrison, Olivares y Vidal, 2011).

Como cualquier disciplina que se jacta de ser científica, la terapia ocupacional siente la obligación de validarse epistemológicamente como "verdad" ante la comunidad científica (Carrasco y Olivares, 2008: 2). Esta intención de validación como "verdad" revela un sesgo positivista en las pretensiones de legitimidad científica que ha perseguido la terapia ocupacional; situación que es casi transversal a todas las disciplinas que nacen en el contexto de la modernidad y el triunfo de la racionalidad como sustentos epistemológicos que definen el conocimientos científico como seguro y confiable. El sesgo positivista en la génesis de la terapia ocupacional no se condice con nuevas visiones sobre el ejercicio científico, sobre todo considerando que la investigación científica, desde una concepción relativamente convencional, se entiende como:

(...) una forma de conocimiento que se caracteriza por la construcción de evidencia empírica elaborada a partir de la teoría aplicando reglas de procedimiento explicitas. En su contenido la investigación es temporal-histórica, acotada y acumulativa, está sujeta a inexactitudes y por lo tanto, es parcial o totalmente refutable (Sautu, 2011:1).

\_

<sup>&</sup>lt;sup>4</sup> Es una interpretación de la fecha de fundación, ya que para muchos otros terapeutas ocupacionales, la disciplina nace en 1892, siendo su fundadora Jane Addams.

<sup>&</sup>lt;sup>5</sup> Habría que aclarar que los terapeutas ocupacionales entienden la ocupación no como sinónimo de trabajo, sino como cualquier actividad que posea una forma, función y significado (como se hace, para que se hace y qué sentido tiene lo que se hace), en contraposición a la cosmovisión hegemónica occidental intrínseca al capitalismo que concibe la ocupación como el trabajo productivo (Hannam 1997).

Cuadro 1: Los cuatro planos de la investigación según la terapia ocupacional.

Plano de la investigación	Concepción de la terapia ocupacional				
Plano ontológico	El ser humano como un ser ocupacional				
Plano gnoseológico	Se pueden conocer las dinámicas relacionales del ser humano, a través de sus ocupaciones.  Adherencia al método científico.  Extrapolación de técnicas propias de las ciencias sociales (estrategias metodológicas cuantitativas y cualitativas.)				
Plano epistemológico					
Plano técnico					

Fuente: Elaboración propia con base en (Piovani et al. 2006)

No obstante, como en toda disciplina, existen disensos con respecto a las bases epistemológicas de la terapia ocupacional y su ejercicio investigativo. Muchos terapeutas ocupacionales no están de acuerdo con que tenga que existir algo así como "ciencias de la ocupación" para intervenir o investigar en terapia ocupacional (Sanz, 2015 Pollard y Kronenberg, 2005). Las críticas a las ciencias de la ocupación se fundamentan en el hecho de que las mismas son producto de debates anglosajones (Estados Unidos, Canadá, Australia, etc.) y desconocen, o no consideran, los particulares contextos o coordenadas socio-históricas en que se produce la realidad latinoamericana o africana, por ejemplo. No obstante, no solo se quedan en la crítica, sino que hay un ímpetu propositivo que incorpora como posibilidad contra-hegemónica lo que se denominan las "epistemologías del sur". Estas epistemologías son un posicionamiento defendido por el sociólogo portugués Boaventura de Sousa Santos (2011; 2012), para quien:

(...) es el reclamo de nuevos procesos de producción de conocimiento; de valorización de conocimientos válidos científicos y no científicos y de nuevas relaciones, más colaborativas, entre diferentes tipos de conocimientos a partir de la incorporación como conocimiento legítimo de las prácticas de las clases y grupos sociales que han sufrido, de manera sistemática, destrucción, opresión y discriminación causadas por el capitalismo, el colonialismo y todas las naturalizaciones de la desigualdad en las que se han desplegado (Sanz, 2015.)

Esta concepción epistemológica no solo viene a presentarse como una posición antagónica a las ciencias de la ocupación sino que también, por sus planteamientos plurales y holísticos, promueve la posibilidad de dialogar con otros saberes y formas de producir conocimiento, como por ejemplo, la sociología o las ciencias sociales en general.

# 3. El sociólogo y su sociología: "Enfrentarse a la novedad desde sus sesgos y atravesamientos profesionales propios"

Comenzar a trabajar en una disciplina asociada a las ciencias de la salud como lo es la terapia ocupacional después de haber sido formado en las ciencias sociales, y específicamente en la sociología, trasciende el hecho de ser una experiencia personal y biográfica, para establecerse como el tránsito de un campo a otro. Si bien es cierto que hoy es totalmente común y recurrente ser formado en una disciplina y pasar a formar a profesionales de otra, es innegable que se presentan algunas dificultades para quien está experimentando esta migración académica. En el fondo, estamos hablando del traspaso de un campo a otro, campo en un sentido "bourdieano", es decir, como un conjunto de relaciones de fuerza entre agentes o instituciones, en la lucha por formas específicas de dominio y monopolio (Bourdieu, 1987). Pero también existe un campo académico como un espacio complejo compuesto por productores (investigadores y académicos), distribuidores (profesores e instancias de difusión), consumidores (estudiantes, investigadores y estudiosos) e instancias legitimadoras y distribuidoras del bien (universidades e institutos de

investigación) (Sánchez, 2007.) El traspaso de una institución a otra significa salir de la "zona de confort" y comprender las dinámicas y relaciones de un campo académico diferente al local.

En mi caso, desde la sociología y como docente e investigador, es decir, desde el modelo citado, como productor y distribuidor, debo relacionarme con otros productores y distribuidores y, sobre todo, con los consumidores por antonomasia de los espacios educativos: los estudiantes. Mi propia subjetividad como sociólogo se manifiesta en la emergencia de ciertos estereotipos y prejuicios con respecto a lo que significa en la práctica situarse en otro campo de conocimiento, y esto se concatena con el hecho de que existen ciertos supuestos propios de mi formación que funcionan como *habitus*, también en un sentido "bourdieano", es decir, "como esquemas mentales y prácticos resultado de la incorporación de visiones y divisiones sociales objetivas que configuran principios de diferencia y pertenencia a ciertos campos, principios que por cierto son el resultado de una serie de disposiciones incorporadas en el curso de una trayectoria (Bourdieu y Wacquant, 1995: 4).

Algunos de estos supuestos, por ejemplo, son: pensar que la sociología es una ciencia social constituida y con límites sólidos, a diferencia del nuevo campo de la terapia ocupacional que, por ser una disciplina más "joven", carecería de ese estatus, cuando en realidad hay muchas voces que al unísono declaran el carácter "multiparadigmatico" de la sociología como si fuera una ventaja. Barriga y Henríquez (2005: 2) advierten que este planteamiento es nefasto "porque la inconmensurabilidad de paradigmas de la multiparadigmaticidad de los cuales muchos sienten orgullo, no es más que un reconocimiento tácito de que no podemos compartir conocimientos básicos sobre nuestro que hacer". Lo cierto es que si nos remitimos a la definición de paradigma de Kuhn (1979) como "formas de respuesta", Briones (1999) comenta que la función de los paradigmas debe consistir en ofrecer modelos de problemas y soluciones a la comunidad científica, y no ser planteados como posturas irreductibles a priori.

Otro estereotipo tiene que ver con concebir a la terapia ocupacional como disciplina que no tiene claro sus límites epistemológicos y adherencias paradigmáticas, como si la sociología si las tuviera. Aún existen abiertos los antiquísimos debates sobre los objetivos de la sociología (explicar o comprender vs. nomológico/ideográfico). Sus metodologías derivadas funcionan como dogmas y posiciones antagónicas (cuantitativos versus cualitativos). Por más que se pretenda establecer que estos debates están superados y que hoy día la regla debería ser apostar a la complementariedad de las posibilidades de comprender y hacer la sociología, lo cierto es que aún hay disputas por los prestigios de cientificidad, y aún hay quienes se aferran a las disposiciones aprehendidas en sus trayectorias para defender como verdaderos reductos polares ciertas formas de entender y ejercer la sociología.

A pesar que mi formación y la escuela de sociología en la que estudié/estudio es plural e incluyente en cuanto a los contenidos que ofertan las posibilidades epistemológicas y prácticas de entender y hacer la sociología, uno tiende a identificarse, o mejor dicho, abanderizarse por ciertas posturas, devaluando e incluso siendo peyorativo con otras posibilidades teóricas, metodológicas y técnicas diferentes a las que adherimos, lo que peligrosamente podría extrapolarse a identificar otras disciplinas o ciencias como "menos científicas". Superar dichos prejuicios cristalizados en habitus es más que una cuestión de voluntad. La comprensión de lo que hacen otros profesionales aumentará en la medida en que superemos esas distancias cognitivas (simbólicas y reales) que establecemos con otras disciplinas y formas de conocimiento y reconozcamos que podemos enriquecer nuestras perspectivas del ejercicio científico y docente si aceptamos que podemos nutrirnos de otras formas de saberes, superando nuestros propios sesgos y localismos profesionales e institucionales. Tal como afirman Barriga y Henríquez (2005: 2): "la ciencia avanza en la medida que sus panoramas y puntos de vista son plurales más que excluyentes y que cualquier exclusion de conocimientos se debe hacer en función de la calidad del aporte a nuestra comprensión del fenómeno y no de una postura ideológica "a priori".

# 4. Las diferencias como oportunidades de encuentro. Cuando la terapia ocupacional empieza a dialogar con la sociología

Cuando uno comienza a desmenuzar las bases epistemológicas de la terapia ocupacional, sorprendentemente va constatando que existen similitudes extraordinarias con las bases del conocimiento que sustentan la investigación en la sociología. Podemos establecer un dialogo "interdisciplinario" entre ambas disciplinas, entendiendo lo interdisciplinario como "Cierta razón de unidad, de relaciones y de acciones recíprocas, de interpretaciones entre diversas ramas del saber llamadas disciplinas científicas" (Pérez Matos y Setien Quesada, 2008: 9).

El ejercicio de la interdisciplinariedad contempla "la transferencia de métodos de una a otra disciplina", y promueve el análisis desde distintas miradas científicas a problemas, cuya complejidad es tal, que con el aporte de cada una de las disciplinas se pueden desentrañar las diferentes dimensiones de la realidad social (Taborda, Copertari, Ruiz Briz, Gurevich y Firpo, 2005).

Una de las cosas que llaman la atención y que pueden verse reflejadas en la experiencia del ejercicio de la enseñanza de metodologías, es el hecho de que la antiquísima dicotomía entre lo cualitativo y lo cuantitativo –que históricamente en sociología se han presentado como lógicas binarias excluyentes— es una pugna que hemos exportado o extrapolado a otro tipo de ramas disciplinares como es el caso de la terapia ocupacional.<sup>6</sup> Esta afirmación puede corroborarse con el número de seminarios de grado realizados en los últimos dos años, donde podemos observar una preminencia de investigaciones de corte cualitativa por sobre investigaciones de corte cuantitativa. La cosmovisión de los alumnos es que la investigación cuantitativa, al ser numérica-estadística, es difícil y compleja. En tal sentido, muchos estudiantes comentan: "profe yo no sé nada de números, no me gustan, eso es para los ingenieros". Por el contrario, piensan que la investigación cualitativa es más "amable" e incluso la caracterizan como "entretenida".

Si bien en el discurso, y según el planteamiento de diversos investigadores de las ciencias sociales, los métodos cualitativos y cuantitativos y sus respectivos paradigmas de explicación y comprensión deberían ser complementarios y no excluyentes (Bericat, 1998; Briones, 1999; Denzin, 1970; Barriga y Henríquez, 2003, etc.), la realidad es que pareciese que los alumnos prefieren un tipo de estrategia metodológica por sobre otra, en función de ciertos dogmas que operan como "imaginarios" anclados y naturalizados en el que hacer investigativo.<sup>7</sup>

Briones (1999) sugiere que el antagonismo entre las metodologías cualitativas y cuantitativas guarda relación con una especie de incompatibilidad de los paradigmas que lo sustentan (explicativo-empirista-realista y, por otro lado, interpretativo-comprensión.) Nunca está de más establecer que es el objeto de estudio lo que determina el método que vamos a utilizar en una investigación. Los métodos no son dogmas de interpretación, sino herramientas heurísticas, las cuales tributan utilidad, en cuanto son pertinentes para medir, explicar o comprender lo que nos proponemos como metas u objetivos en nuestros estudios.

-

<sup>&</sup>lt;sup>6</sup> El solo hecho que se planteen las asignaturas como "metodología de la investigación 1", con una orientación cuantitativa, y "metodología de la investigación 2", con una orientación cualitativa, nos revela parcialmente la intención de dicotomizar ambas estrategias investigativas.

<sup>&</sup>lt;sup>7</sup> No solamente existen juicios livianos, estéticos y subjetivos como plantear que lo cuantitativo es difícil y aburrido, y lo cualitativo accesible y entretenido, sino que también operan los supuestos filosóficos del conocimiento que dicotomizan lo cuantitativo como objetivo (desde el positivismo) y lo cualitativo como subjetivo y poco confiable.

Figura 1: Número de seminarios de investigación en los últimos dos años por estrategia metodológica utilizada

investigaciones cualitativas.

Año 2015: 8

Año 2016: 6

Año 2016: 2

Fuente: Elaboración propia.

Al revisar los títulos en las portadas de los seminarios de investigación de los alumnos de terapia ocupacional, fácilmente uno podría confundirse y pensar que se trata de tesis de alguna carrera de ciencias sociales, por ejemplo: "Imaginarios sociales sobre las mujeres, Duovision de una comparación entre grupos etarios" o "Imaginarios de la discapacidad en las políticas públicas". Sin embargo, dicha coincidencia no es casualidad, sino que responde más bien a ciertos acercamientos metodológicos entre la sociología y la terapia ocupacional.

El hecho de que la terapia ocupacional no se ubique de forma total en las denominadas ciencias de la salud, sino que de forma *sui generis* posea su propia declaración científica, emergiendo en el contexto de una ciencia que le sirva como respaldo epistemológico y cuyo nombre es ciencias de la ocupación, le otorga a esta disciplina un carácter "nómade", por así decirlo, donde se produce una especie de apertura insospechada hacia el diálogo con disciplinas y saberes que, *a priori*, parecen estar en una ubicación polar muy alejada de su propia naturaleza teórica y práctica. En este contexto, pareciese existir un diálogo interdisciplinario entre la sociología y la terapia ocupacional. Esta última toma "prestado" no solo sus estrategias metodológicas de investigaciones, sino también algunos aparatos conceptuales, además de coincidir en la centralidad de la sociedad, sus relaciones, interacciones y dinámicas para comprender el desempeño ocupacional de las personas en el contexto del mundo moderno.

Los terapeutas ocupacionales se dieron cuenta que una de sus tareas fundamentales era diferenciarse de otras disciplinas como la kinesiología, la psiquiatría o la fisiatría. Es decir, era necesario delimitar las fronteras y linderos del campo praático y teórico de la terapia ocupacional. Para dicha empresa, la investigación se convierte en una necesidad ineludible.

Históricamente se tiende a pensar que la terapia ocupacional se entiende dentro de la omnipotente hegemonía de las intervenciones clínicas biomédica. De hecho, en un principio, el paradigma dominante de la terapia ocupacional fue el denominado "mecanicista", basado esencialmente en el neopositivismo lógico de carácter deductivo-cartesiano. Esto generaba un conflicto identitario para una disciplina que se había declarado en su génesis como "social-ocupacional", y donde los fundamentos holistas y humanistas ya no tienen cabida (Morrison, Olivares y Vidal, 2011). El paradigma mecanicista promovía la rehabilitación y la recuperación de funcionalidad como objetivo principal de la terapia ocupacional, lo que la homologaba con ciencias médicas tradicionales, y cuyas investigaciones eran principalmente cuantitativas. En la década de los 70 se recupera el carácter "social" de la terapia ocupacional y se apuesta por un paradigma holístico-complejo que concibe a esta disciplina como un área de conocimiento y práctica que se interesa por las actividades humanas y su relación con la salud. No obstante, para algunos la terapia ocupacional aún se considera como una "práctica bastante caótica y de estructura laxa, es decir, una práctica constituida por técnicas de diferentes concepciones y valoraciones del ser humano, formando una verdadera amalgama teoría-practica". (Da Rocha Medeiros, 2003: 3).

En este contexto los terapeutas ocupacionales asumen que el ejercicio profesional hoy en día requiere una práctica reflexiva basada en evidencia científica, además de habilidades relacionadas con una sensibilidad humanística (Baeza, 2002) del profesional para abordar la subjetividad de los intervenidos.

La necesidad de comprender las subjetividades, sentidos, significados e imaginarios de las ocupaciones por parte de los sujetos o colectivos intervenidos, ha obligado a la terapia ocupacional a transitar por veredas desconocidas y a establecer diálogos fértiles y verosímiles con las ciencias sociales.

Cuadro 2: Objetos de estudio de los terapeutas ocupacionales y su relación con la sociología y otros saberes de las ciencias sociales. (Similitud de objetos de estudios)

Objeto de estudio	Referentes de las ciencias sociales			
Imaginarios sociales de la discapacidad	Sociología (Baeza, 2008, 2015; Carretero 2002; Castoriadis, 1979; Silva, 2014; etc.)			
Representaciones sociales de la discapacidad intelectual en funcionarios de la salud	Psicología (Moscovici, 1961)			
Análisis del significado de ser mujer y madre en personas con discapacidad intelectual.	Sociología del género y feminismos (Kirkwood, 1990; De Barbieri, 1992; Scott, 1999; Butler, 1990, etc.)			
Discursos intergeneracionales sobre las ocupaciones de las mujeres y violencia simbólica.	Sociología del género (Salinas y Lagos, 2014) Violencia simbólica (Bourdieu, 1999; Aravena y Baeza, 2002.)			
Forma, función y significado de la capoeira y sus posibilidades terapéuticas.	Antropología y sociología de la juventud (Silva, 2002; Sepúlveda, 2013; Scarpetta, 2012.)			

Fuente: Elaboración propia.

No obstante, no solamente hay objetos de estudio de la terapia ocupacional que se nutren de referentes de las ciencias sociales. También hay técnicas de producción y recolección de datos que se extrapolan desde la sociología, siendo los más utilizados, y en coherencia a la preminencia de investigaciones cualitativas, la entrevista semi-estructurada, el grupo de discusión, la observación no participante y las encuestas.

Cuadro 3: Cantidad de seminarios de investigación por técnicas de recolección y producción de datos en los últimos 2 años.

Técnicas de recolección y producción de datos	Numero de seminarios de investigación qu la utilizan.		
Entrevista semi-estructurada	14		
Grupos de discusión	1		
Observaciones participantes.			
Encuestas.	3		
Análisis de datos secundarios.	1		

Fuente: Elaboración propia.

## 5. "Mimetizaciones" conceptuales entre las ciencias de la ocupación y la sociología

La sociología y la terapia ocupacional no solamente comparten abordajes metodológicos, estrategias técnicas, instrumentos de recolección o producción de datos y miradas epistémicas similares. Las ciencias de la ocupación también emplean definiciones conceptuales y taxonomías teóricas que provienen principalmente de la sociología clásica. A continuación, algunos ejemplos:

#### Alienación ocupacional

La alienación es un concepto tradicionalmente relacionado con Marx, sin embargo, Hegel y Feuerbach ya habían utilizado el concepto, aunque no desde una perspectiva económica. En el contexto de las sociedades capitalistas, la alienación consiste en la deshumanización o negación del ser humano. Su irrupción no es algo natural o azaroso, sino que se establece como consecuencia nociva e histórica de una estructuración social y económica específica (Marx y Engels 1994)

Desde esta definición es al menos interesante identificar que la terapia ocupacional nace a principios del siglo XX en la ciudad de Chicago, inspirada en la creciente segregación y exclusion social de diferentes grupos y comunidades dentro del territorio. "Tras la enfermedad, la indigencia y un sentimiento de culpabilidad, no hay nada tan nocivo para la salud y para la vida misma como la falta de una forma apropiada de expresión de las facultades activas" (Jane Addams, 2013: 1) Esta frase, de quien es considerada la "Madre" de la terapia ocupacional, evidencia la esencia de la actividad profesional de los terapeutas, la reivindicación de las ocupaciones, y éstas como promotoras y generadoras de salud.

Esta "apropiada expresión de las facultades activas" a las que refiere Addams, se relacionan directamente con la alienación de corte marxista. La terapia ocupacional, según Verde (2013), se convirtió en "el instrumento con el que, desde posiciones reivindicativas frente al capitalismo industrial, intentó paliar los efectos devastadores de la profunda deshumanización y degradación que observaba como consecuencia de la rápida industrialización de Chicago". Wilcock (1998) fue la primera terapeuta ocupacional en atreverse a establecer y definir el concepto de alienación ocupacional. Sostiene que el materialismo de la sociedad actual incide en que el valor del trabajo remunerado prevalezca sobre el de otras actividades, aunque muchas veces no represente una actividad significativa para los individuos, y asegura que los individuos que se ven sometidos a actividades poco significativas y vacías se convierten en alienantes (Moruno y Fernández, 2012). También Townsend y Wilcock (2000) describen la alienación ocupacional como: "Experiencias prolongadas de desconexión, aislamiento, vacío, falta de sentido de identidad, expresión limitada del espíritu o sensación de falta de sentido (...) como la ausencia de sentido o propósito en las ocupaciones de la vida cotidiana (Moruno y Fernández, 2012: 283).

#### Deprivación socio-cultural

La deprivación socio-cultural que deviene en deprivación ocupacional puede entenderse como una situación que se manifiesta cuando diferentes sujetos y colectivos sociales ven reducidas y devaluadas sus posibilidades ocupacionales, producto de desventajas derivadas de determinismos estructurales y relaciones objetivas de desigualdad (pobreza, discapacidad, bajo nivel educacional, ingresos económicos bajos, etc.). Generalmente las sociedades toleran esta privación y reproducen las condiciones que legitiman, naturalizan y perpetúan esas injusticias (Calzas, Casero y Palomo, 2012).

Este concepto puede relacionarse con el de "capital social", sobre todo, en términos bourdieanos: "El agregado de los recursos reales o potenciales que se vinculan con la posesión de una red duradera de relaciones más o menos institucionalizadas de conocimiento o reconocimiento mutuo" (Bourdieu, 1986: 21). A esto agregamos que el mismo autor afirma que el capital social tiene la particularidad de ser fungible, es decir, tiene la capacidad de convertirse. Por ejemplo, para dicho autor existen tres tipos de capital: el económico (bienes y recursos materiales), el cultural (nivel educacional, estudios, viajes de turismo, visitas a museos, etc.) y social (contactos, personas conocidas, el apellido, tratos preferentes, etc.). La no posesión de estos recursos es una realidad para una gran cantidad de la población mundial. En este contexto, los terapeutas

identifican que las posibilidades ocupacionales y el hecho de que una actividad posea una valoración subjetiva de bienestar y promotora de salud depende, fundamentalmente, de los recursos económicos que los sujetos porten.

En el desarrollo del artículo hemos sugerido algunas relaciones existentes entre la sociología y la terapia ocupacional: desde similares abordajes metodológicos, hasta coincidencias en los objetos de estudio y los aparatos teóricos-conceptuales. Ahora queda hacernos la pregunta por los objetivos en la enseñanza de las metodologías.

## 6. De la enseñanza, la educación y otros debates

Mi postura es que el ejercicio de la enseñanza en la educación universitaria está atravesado, entre otras cosas, por implicancias políticas. En el caso particular de la enseñanza de metodologías, cabe señalar que la investigación tiene lo que yo llamo, de forma sui generis, un "potencial de agencia", en tanto sería ingenuo pensar que la construcción del conocimiento supone la neutralidad del mismo. Aunque no de forma explícita, el conocimiento puede tener una utilidad social, es más, puede ser la "punta de lanza" de transformaciones sociales.

Desde la perspectiva de una pedagogía de la liberación, y específicamente la obra *Pedagogía de la autonomía*, de Paulo Freire (1996), el autor plantea que la enseñanza y la investigación se concatenan en una relación dialéctica, en la cual ambas cosas no pueden disociarse. Por ejemplo, dos alumnas hicieron una investigación sobre el rol de la terapia ocupacional en pacientes oncológicos (niños con cáncer). El estudio tuvo unas repercusiones notables, en la medida de que hasta el momento en el hospital clínico regional no existía un terapeuta contratado en esa área. No solo lograron validar la profesión en ese contexto, sino que también evidenciaron la necesidad de que los niños tengan un ambiente más amigable y lúdico para enfrentarse a una experiencia tan fuerte como es la hospitalización. De hecho, atrajeron prensa regional a la defensa pública de la tesis y, más adelante, se detectó la necesidad de un especialista permanente en la región, lo que provocó un movimiento social llamado "un oncólogo para Magallanes".8

Si la promoción de la enseñanza horizontal trae como efecto un mayor interés y participación de los estudiantes, en la investigación puede darse lo mismo, a no ser por los obstáculos que impone la dominación hegemónica de un modelo tradicional de entender la educación y ejercer la pedagogía. Parafraseando a Foucault, muchas veces las instituciones no tienen la intención de "enseñar" sino de ejercer poder sobre aquellos consumidores de conocimientos. Foucault continúa estableciendo la figura del "enseñante", es decir, aquel que dice "ustedes no saben, pero deberían saber", y a dicha etapa la denomina "culpabilizacion". La segunda parte es aquella donde el discurso es: "eso que deberían saber, lo sé yo y voy a enseñárselas", coincidente, según el autor, con la etapa de la "obligación", "y cuando las sepan, debo cerciorarme que así sea", es lo señala como la etapa final de "verificación" o evaluación (Foucault, en Bell, 1991).

Esto coincide con la dicotomía en los procesos de enseñanza/aprendizaje que establecen Barriga y Henríquez (2003), quienes plantean que existen dos formas reconocidas de enseñar. La primera de ellas es una forma "enciclopédica", aproximada a lo que plantea Foucault, es decir:

(...) una perspectiva que ve en el proceso de enseñanza el traspaso de conocimientos, a menudo estériles, desde el profesor a alumno. Y una segunda posibilidad que establece el entregarle al alumno una suerte de orientación básica que le facilite una forma de trabajo, una forma de enfrentarse al trabajo investigativo, que le permita hacerse las preguntas necesarias para asegurar la rigurosidad necesaria de hacer investigación científica (Barriga y Henríquez, 2003: 3).

Me identifico con esta última postura de la "orientación básica". No obstante, debe haber un margen no estrecho para que los estudiantes se apropien de sus curiosidades e iniciativas de

-

 $<sup>^{8}</sup>$  Las alumnas ganaron el primer lugar en el "Congreso de iniciación científica y profesional" de la Universidad de Magallanes en el 2015.

rel	mi	s.	co	m.	ar
-----	----	----	----	----	----

investigación y las construyan de forma artesanal, prolija, cuidadosa; que sientan una especie de "orgullo" con lo que hacen. Quizá ese orgullo se acentúa cuando el objeto de estudio de los estudiantes es artesanal.

Por ejemplo, dos alumnas que practicaban "Capoeira" decidieron hacer una tesis sobre la forma, función y significado de esta danza. En tal sentido, eligieron realizar una etnografía, evidentemente participante: identificaron los rituales, símbolos, bailes, caracterizaron la vida de los participantes, sus apropiaciones de sentido, etc. El resultado fue una tesis muy prolija, con descripciones detalladas de los contextos y que respondió de forma pertinente a sus objetivos de investigación.

#### 6.1. ¿Hacia una educación a contrapunto?

Según Hargreaves (2003), en el contexto de la sociedad del conocimiento y la información, se presentan nuevas demandas desde lo pedagógico para los docentes. Existirían algo así como tres tipos de docentes: a) los "catalizadores", aquellos que se perciben como funcionales a la reproducción de las formas de vida pragmáticas y consumistas; b) los docentes "victimas", aquellos que rechazan cualquier cambio realizado desde el poder o por las autoridades, pero no cuentan con las herramientas para evitar estos cambios, lo que reduce su fuerza de agencia y terminan paralizados e impotentes ante imposiciones fácticas y c) los educadores a "contrapunto", quienes propician la reflexión crítica en sus estudiantes ante las realidades que se presentan y se comprometen desde una ética profesional a la transformación de estas realidades (López Calva, 2014).

Actualmente estoy dirigiendo una investigación de pre-grado en terapia ocupacional sobre "Significados de usuarios con necesidad de rehabilitación permanente, ante el hecho de la exclusión de FONASA9 de prestaciones de terapeutas ocupacionales". Este trabajo se inspira ante una realidad que no es biomédica ni sanitaria, sino social y política. Los terapeutas ocupacionales están excluidos del sistema FONASA, el cual co-paga o co-financia prestaciones y servicios asistenciales para usuarios de este sistema. Esto significa que muchas personas y familias no pueden acceder a estas prestaciones, teniendo como única opción, pagar el precio particular de estos servicios. Mis alumnas se manifestaron preocupadas ante esta realidad que no se habían cuestionado mayormente, no solo porque no se reconoce a la terapia ocupacional en el sistema público de salud, sino porque sus usuarios quedan desprovistos de servicios al no contar con los recursos o activos financieros para acceder a servicios particulares.

Otra investigación actual se sitúa en la evaluación que hacen dos alumnas del desempeño ocupacional de niños en situación de "vulneración de derechos". Las estudiantes se interesan por identificar cómo esta situación incide en estos niños, asumiendo de forma explícita que su colectivo de estudio e intervención no se define solamente por las adherencias terapéuticas, sino por un contexto familiar, político y social que permea las ocupaciones y desempeños de estos niños.

# 7. La enseñanza de las metodologías de investigación en educación universitaria ¿Cómo enseño yo, viniendo de donde vengo?

En este contexto, ¿Qué enseñar? En ningún caso se pretende establecer una especie de recetario, no obstante, ante la transversalidad y homologación de la actividad científica, estaremos de acuerdo con que hay algunas cosas "universales" ineludibles en cuanto a los contenidos a tratar dentro de una cátedra orientada a la investigación. Barriga y Henríquez (2003, 2004 y 2005) y Cottet (2006) plantean la importancia de la construcción del "objeto de estudio" en la investigación científica, el cual es definido de una forma coloquial y perfectamente entendible como "lo que queremos saber". En cualquier área de investigación una de las tareas más arduas para los científicos es delimitar el tema a estudiar, es decir, problematizar un tema para construirlo en un objeto de estudio. Los autores citados afirman que es importante transmitirle a los estudiantes que la investigación es un proceso de construcción, reflexión y de improvisación ante lo imprevisto.

\_

<sup>&</sup>lt;sup>9</sup> Fondo Nacional de Salud, dependiente del Estado de Chile.

En este contexto, es fundamental que sepan construir un "objeto de estudio". Henríquez y Barriga (2005) nos dan luces con respecto a qué sugerirles a nuestros estudiantes para construir el objeto de estudio. Conceptualizar una representación de un objeto externo es parte de la construcción de un objeto de estudio. Un objeto de estudio puede surgir de nuestros propios intereses, inquietudes y reflexiones o de la imposición de terceros como instituciones u organismos públicos, empresas, etc. Pero ¿Cómo llegamos a un objeto externo y delimitado? ¿Cómo logramos una representación mental de este? Algunas preguntas orientadoras pueden ser ¿Qué quiero saber? ¿Por qué quiero observarlo? ¿Qué características?

Debemos ofrecerles a nuestros estudiantes diferentes enfoques y dejar que ellos evalúen cuál será el más adecuado, además es importante transmitirles que deben necesariamente apoyarse en antecedentes empíricos de investigaciones anteriores (lo que no es sinónimo de excluir otro tipo de conocimientos, incluso los no científicos). Esto implica identificar conceptos, teorías, estrategias metodológicas y técnicas fundamentales que pueden contribuir a la construcción del objeto de estudio. De ellos surgen variables (características y aspectos) y población (casos relevantes) (Barriga y Henríquez, 2003). Para dichos propósitos, los autores citados proponen el proceso de revisión bibliográfica en términos de "fichar", es decir, identificar aspectos esenciales de los artículos o libros revisados ¿Qué se sabe? (datos empíricos) ¿Cómo se sabe? (estrategias metodológicas y técnicas) ¿Cómo se interpreta lo que se sabe? (teoría) ¿Qué supuestos hay detrás de esa interpretación? (lo epistemológico). Esto contribuye a ofrecerles a nuestros estudiantes insumos como "orientación básica" sobre cómo hacer investigación científica.

Un error recurrente en los estudiantes, e incluso en nosotros que hacemos investigación, es plantear en un primer momento temas de estudios demasiado abstractos, etéreos y, por ende, difíciles de observar y medir. Nuestros alumnos deben tener convicción de lo que quieren pero siempre sobre la realidad de lo que podemos encontrar, y justamente la construcción del objeto de estudio sirve para "aterrizar" nuestro tema y problematizarlo en función de sus características observables y medibles en una investigación.

También debemos ser honestos con respecto al potencial de agencia y transformación que pueda tener la investigación. Nuestros estudiantes deben saber que los resultados de una indagación, dependiendo de cómo se presenten y se describan –por ejemplo, desde un enfoque crítico– pueden generar la posibilidad de intervenir las realidades investigadas.

Finalmente, debemos ser capaces de transmitirles a nuestros estudiantes la idea de superar la -ya tan comentada y antiquísima- confrontación antagónica entre metodologías cuantitativas y cualitativas. Para eso los docentes tenemos la responsabilidad de no abanderizarnos ni atrincherarnos metodológicamente en una estrategia por considerarla más científica o simplemente porque nos gusta más. Nuestros alumnos deben saber que la estrategia metodológica se elige en función de la naturaleza del objeto de estudio y, por sobre todo, de los objetivos de la investigación.

En función de intentar responder a *qué y cómo enseñar viniendo de dónde vengo*, creo que los argumentos de una respuesta posible están definitivamente asociados al potencial de la interdisciplina.

Mi formación en la escuela de sociología y, sobre todo en mi Maestría en Investigación Social y Desarrollo, 10 estuvo caracterizada por la apuesta por la interdisciplina. Nuestros profesores constantemente nos invitaban a conocer algunos aspectos básicos del quehacer de otras disciplinas y a comprender las dinámicas disciplinares propias de diversas áreas del conocimiento. Esto implica que para enseñar debo "conocer" lo que hace (intervenciones e investigación), desde dónde lo hace (bases epistemologías y metodologías) y cómo interpreta lo que hace (posibilidades teóricas), en este caso, la terapia ocupacional. Este conocer implica algunas cuestiones ineludibles:

<sup>10</sup> Departamento de Sociología y Antropología de la Universidad de Concepción, Chile.

-Conocer implica "comprender" las raíces históricas, las bases epistemológicas y los fundamentos a través de los cuales se desarrolla y se hace la terapia ocupacional. Para mí fue sumamente provechoso descubrir la cosmovisión de la terapia ocupacional, sus orígenes sociales, sus intervenciones más allá de lo físico, lo patológico y lo biomédico y, por sobre todo, su interés en las causas o determinantes sociales que están vinculados a la salud y a las ocupaciones. Pero también tiene que ver con una línea epistemológica de la construcción del conocimiento que los alumnos comprendan los principales paradigmas desde los cuales se hace investigación (positivismo, racionalismo crítico, teoría crítica, etc.); básicamente los mismos paradigmas que sustentan la investigación en cualquier disciplina científica. No obstante, por ejemplo, las epistemologías del sur o la decolonialidad del poder, son teorías con fundamentos epistemológicos que se localizan más específicamente en las ciencias sociales, sobre todo en la sociología, y que últimamente han adoptado los terapeutas ocupacionales como una posibilidad de adecuar sus intervenciones desde lo "culturalmente pertinente". Es decir, contextualizar su quehacer, distanciándose de tradiciones y retóricas anglosajonas que ciertamente ofrecen conceptos y herramientas útiles, que han sustentado su práctica disciplinar históricamente, pero que eventualmente carecen de respuestas para las realidades particulares, diversas y heterogéneas de Latinoamérica.

-Conocer las estrategias metodológicas y técnicas que la terapia ocupacional utiliza en sus investigaciones. Desde observaciones panorámicas para describir los rituales de la "capoeira", entrevistas en profundidad para describir los significados que le otorgan los adultos mayores a las nuevas ocupaciones que realizan después de jubilarse y pautas estandarizadas para medir desempeño ocupacional o integración sensorial, son las principales técnicas que utilizan los terapeutas ocupacionales en sus investigaciones. Como sociólogo, debo transmitir con énfasis la idea de que la estrategia metodológica y las técnicas de recolección o producción de datos deben decidirse en función de la naturaleza de nuestros objetos de estudio y de las preguntas de la investigación. Siempre hay una o unas técnicas más pertinentes que otras, dependiendo del objeto de estudio.

-Conocer sus intervenciones, terapias pero, por sobre todo, a los sujetos o colectivos de sus intervenciones. Por ejemplo: personas en situación de discapacidad, adultos mayores, personas en situación de calle, personas con problemas de consumos de sustancias, etc. Aquí se hacen más evidentes los aportes de lo interdisciplinario, sobre todo desde el punto de vista teórico. La mayoría de los colectivos de intervención y estudio de la terapia ocupacional son grupos si no excluidos socialmente, al menos altamente vulnerables. Si los terapeutas solo se quedan con una visión reducida de lo disciplinar, asumen que estos sujetos ostentan una condición física o de salud producto de "causas naturales". Los insumos teóricos, no solo de la sociología, sino de las ciencias sociales en general, han contribuido a que la terapia ocupacional conciba a sus sujetos de intervención como seres "biopsicosocioculturales". Es decir, se trasciende esa visión hegemónica clásica del ser humano como un cuerpo, o exclusivamente un cuerpo, y necesitan planteamientos teóricos relacionados a lo social y a la cultura, y las ciencias por antonomasia que tratan estos temas son la sociología y la antropología. No es casualidad que la mayoría de las escuelas de terapia ocupacional en Chile tengan en su planta docente a un antropólogo o sociólogo. Nosotros, los sociólogos, podemos aportar estableciendo conceptos e ideas para interpretar las realidades ocupacionales, desentrañar los mecanismos que generan desigualdades y desventajas objetivas en los colectivos de intervención, a través de los análisis críticos del poder, ofreciendo diferentes posibilidades teóricas de interpretación, como ya se estableció anteriormente, desde Marx, Bourdieu o Foucault, entre otras posibilidades teóricas pertinentes para interpretar fenómenos ocupacionales.

#### 7.1. ¿Cómo enseñar?

#### Moraga afirma:

El desarrollo provechoso de la familia de asignaturas del área de la metodología de investigación, así como también la orientación adecuada de una memoria o un proyecto de título en el pregrado, exige -por una parte- la preparación y disposición para aprender un lenguaje distinto por parte del estudiante, así como también de las

condiciones institucionales adecuadas para facilitar y producir el aprendizaje; y por otra parte, exige también la capacidad del docente para exponer y reflexionar sobre el modo en que -habitualmente- se produce el conocimiento científico, a través de la utilización de recursos pedagógicos que contribuyan a promover, en el estudiante, el interés por el oficio de investigar (Moraga, 2015: 2).

Justamente refiriéndonos a esa reflexión del modo en que se produce el conocimiento científico a través de los insumos pedagógicos que poseemos -muchas veces precarios e insuficientes para la empresa de la promoción y suscitación de interés de nuestros alumnos hacia la investigación a la que se refiere Moraga (2015)- debemos asumir que los docentes de las cátedras de metodología generalmente no tenemos formación pedagógica (Barriga y Henríquez, 2003), por lo tanto recurrimos a didácticas improvisadas y entusiasmo dinámico para paliar las carencias derivadas de no poseer dicha formación. No queremos que los alumnos sean investigadores permanentes, pero sí que manejen ciertos conceptos, que puedan dialogar "inteligentemente" con diferentes profesionales que manejan otras herramientas conceptuales y que producen otro tipo de saberes. Se les exige un seminario de tesis o memoria de título, pero no se le entregan los insumos conceptuales, metodológicos o técnicos para que sean "buenos" 11 investigadores. Los estudiantes necesitan habilidades para generar e interpretar resultados. La investigación debe ser un componente transversal de la formación. Los docentes de las cátedras de metodología tenemos una gran responsabilidad para evitar peligros de un manejo metodológico descontextualizado. Al estudiante no le sirve un conocimiento meramente etéreo, abstracto y metateórico de un proceso de investigación. El alumno necesita que los profesores le enseñen "cómo se ha hecho" (Barriga Y Henríquez 2003). La metodología de la investigación es un proceso riguroso, activo, dinámico, siempre en movimiento, con retroalimentación (feedback) e indagación sobre la que ya existe (Baeza 2002), no como una panacea o un recetario estándar definitivo.

Por lo tanto, debemos presentarnos ante los estudiantes como "investigadores activos" que enseñan no solo lo que se ha hecho, sino lo que se está haciendo. Compartir nuestras experiencias, aciertos y errores, dificultades y equivocaciones: al fin y al cabo la producción científica debe ser transparente; debemos ser honestos en cuanto a nuestras formas para llegar a ciertos resultados. Eso es parte del ejercicio científico: reconocer que lo que produzcamos científicamente a partir de una investigación desde el prisma "popperiano" es abierto, transitorio, acumulativo y susceptible de ser refutado. Consejos y orientaciones en base a experiencias reales de investigación pueden contribuir en los estudiantes al "cómo" enfrentarse al proceso de investigación.

# 8. Conclusiones: ¿Cómo logramos que nuestros estudiantes valoren la investigación en su formación académica

A modo de taxonomía:

El primer desafío es motivarlos al ejercicio de la investigación dentro de su proceso formativo. En el caso de los terapeutas ocupacionales, ofrezco las siguientes razones que se configuran como argumentos concluyentes para establecer la investigación científica como una posible prioridad:

- Desarrollar la base del conocimiento profesional (investigar para saber qué hacer en la práctica como terapeutas). Escrutinio exhaustivo de lo que se sabe y cómo se sabe. Por ejemplo, un grupo de estudiantes ha propuesto una investigación sobre el arte terapia o la musicoterapia como posibilidades o herramientas terapéuticas, yo les pregunté cuál va a ser su colectivo de estudio, a lo que ellos me respondieron, "usuarios con foto depresión". La forma en que podemos validar el conocimiento es a través de la evidencia.

<sup>11</sup> "Bueno" no en su acepción moral. Por el contrario, aquí aludo, en términos epistemológicos, a la ejecución de un proceso prolijo, cuidadoso, bien ejecutado y en donde se cumplen los parámetros más o menos consensuados de lo que es hacer "buena ciencia".

-Generar y validar instrumentos, pautas estandarizadas e intervenciones clínicas, midiendo su eficacia e identificando situaciones a corregir. Por ejemplo, algunos colegas terapeutas ocupacionales y estudiantes para medir integración sensorial, utilizan una pauta estandarizada, totalmente probada y validada. El problema es que quiere medir integración sensorial en niños, y la pauta es respondida por los padres de los niños y por los educadores o profesionales que los intervienen, es decir, no se va directamente a los niños. Sería interesante plantearse otra forma de medición que contemple a los niños, quizá una observación del juego o de otras rutinas de los niños en el formato de una etnografía panorámica. A partir de esto, los estudiantes también serán capaces de identificar las limitaciones de los instrumentos que aplican y ser propositivos en la búsqueda y aplicación de otras formas de medición.

-Documentar e intervenir el impacto de las intervenciones profesionales en aras de difundir y comunicar públicamente qué es lo que hace un terapeuta en la práctica. Por ejemplo, una terapeuta ocupacional Carolina Vásquez realizó una investigación sobre el impacto de la clínica de integración sensorial en niños y niñas entre 4 y 7 años de la comuna de Punta Arenas. Aparte de aplicar pautas estandarizadas, se hicieron entrevistas semi-estructuradas a los padres de los niños intervenidos y, efectivamente, se constataron efectos positivos. Esto es importante, ya que muchos de los niños y niñas diagnosticados con problemas de integración sensorial, en un primer momento, son observados por neurólogos o psiquiatras infantiles quienes los diagnostican como "hiperactivos". Este diagnóstico generalmente va de la mano con un tratamiento farmacológico y una hipermedicalización. La terapia, por su parte, propone al juego y lo lúdico como formas de estimular y promover las habilidades sociales, el control de movimientos y el desarrollo cognitivo. De esta forma, la comunidad puede informarse sobre diagnósticos y tratamientos diferentes a los propuestos por otras disciplinas.

- Establecer identidad en la disciplina (no tiene que ser una exclusiva y excluyente) y diferenciarse de otras que en el imaginario popular tienden a mimetizarse con la terapia ocupacional.
- Conocer lo local y culturalmente pertinente. Idiosincrasia del territorio estructura social, creencias, prácticas culturales, necesidades en salud, oportunidades ocupacionales, sistemas políticos, ideologías e imaginarios que están detrás de las intervenciones médicas o clínicas. Por ejemplo, actualmente una estudiante está desarrollando su tesis sobre pueblos originarios en Puerto Williams (Etnia Yagan). Ella intenta, a través de entrevistas semi-estructuradas y etnografía, comprender y describir cómo la cultura afecta las ocupaciones de los miembros de la comunidad.

-Validarse en áreas como la creación y ejecución de políticas públicas. Compromiso político de los profesionales, vinculados a una denuncia y constatación o diagnóstico de la realidad que supera el romanticismo de las consignas contenidas en un panfleto, es decir, evidenciar en datos y empíricamente las injusticias ocupacionales de las que son víctimas generalmente los usuarios que intervienen. Las terapeutas ocupacionales Melissa Hichins y Daniela Mandiola están trabajando desde algunos años con mujeres con discapacidad intelectual, las cuales sufren de vulneración de derechos, como por ejemplo: accesos restringidos a los servicios de atención en salud, sobreprotección familiar, restricciones a su autonomía y toma de decisiones, barreras para el ejercicio de la maternidad, etc. Las profesionales han desarrollado programas financiados con fondos públicos para prestar un servicio de apoyo a estas mujeres desde un enfoque de derechos humanos, pero estas intervenciones están basadas e imbricadas en la denuncia y en la constatación empírica de estas injusticas. Como se dice: un terapeuta ocupacional no puede evitar lo político.

También, y en base al reconocimiento de que en terapia ocupacional aparentemente hay más intervención que investigación, esto no tiene por qué necesariamente ser excluyente, sino que puede promover una potencial complementariedad. Por ejemplo, podemos utilizar la "investigación-acción" como una forma de plantear el carácter práctico y de agencia transformadora que puede tener una investigación. Se entiende la investigación-acción como una forma de investigación que permite vincular el estudio de los problemas en un contexto determinado con programas de acción social, de manera que se logren de forma simultánea conocimientos y cambios sociales (Kemmis y McTaggart, 1988.) Un grupo de estudiantes hizo una investigación sobre las necesidades de apoyos técnicos y tecnologías asistidas que necesitan personas ciegas. A partir de los hallazgos, gestionaron recursos y confeccionaron "Switch de

medidores de agua" (una alarma que suena cuando un vaso o taza se llena, lo que evita derramamiento de líquido o que las personas se quemen.) Después de implementado este apoyo tecnológico, los estudiantes evidenciaron que no solamente se evitaban daños físicos en las personas ciegas (no quemarse) sino que esto les permitía experimentar un bienestar subjetivo al sentirse independientes y partícipes de la vida social (por ejemplo, recibir visitas y poder servirles una taza de café sin depender de otros). Los efectos de una investigación-acción pueden suscitar eventualmente un mayor interés en la investigación, al comprobar que la generación de conocimientos puede tener un uso o valor social en los usuarios que trasciende las dimensiones de la salud y se instala en el campo de lo social, de lo pragmático, de lo que se puede entender como intervención.

¿De qué sirve lo interdisciplinario en el ejercicio investigativo de dos disciplinas diferentes?

Si entendemos lo interdisciplinario como ese diálogo e intercambio de técnicas, conceptos y métodos investigativos entre diferentes disciplinas, la terapia ocupacional, sin perder su identidad, no tiene problemas en aprehender herramientas heurísticas de otros campos disciplinares para el ejercicio de la investigación. Por otro lado, desde la sociología, para convertir temas de investigación en objetos de estudio, podemos extrapolar los niveles de filosofía de la ciencia identificados por las terapeutas ocupacionales Carrasco y Olivares (2008), quienes hacen el ejercicio de recorrer tres niveles para aterrizar desde lo abstracto a lo empírico12. Plantean que a la hora de delimitar un objeto de estudio, usualmente tanto nuestros alumnos como nosotros (investigadores activos) cometemos el error de proponer temáticas muy generales que estarían en el marco del nivel "Supraordinado" (etéreo, amplio y abstracto, y lo ejemplifican con el concepto "perro"). En un segundo momento, hablan de un "nivel de base" que, siguiendo con el ejemplo del perro, sería un yorkshire, por ejemplo, lo que indica que en este nivel hay especificidad, hay características observables, unidades identificadoras, etc. Sin embargo, solamente en el último nivel - "subordinado" - tendríamos un análogo de lo que en sociología llamamos "objeto de estudio". Es decir, acá tendríamos que hablar de "mi perro", un objeto perfectamente medible, observable, conocido, dominado, etc.

Este modelo nos podría servir en la sociología como insumo pedagógico para enseñar la construcción del objeto de estudio. Un ejemplo final en el intercambio y extrapolación de conocimientos es la posible consideración que deberían hacer las ciencias sociales del concepto "justicia ocupacional", el cual considera las necesidades particulares y subjetivas de los sujetos de intervención, en contraposición con el bullado concepto de "justicia social", tan elaborado ideológicamente como pretendido por las políticas públicas que tienden a homogeneizar grupos para intervenirlos, muchas veces, saltándose los contextos inmediatos. Los ejemplos anteriores son solamente algunos entre tantos, que corroboran lo fértil y productivo que puede ser el diálogo entre dos disciplinas con diferentes naturalezas epistemológicas, tanto en lo conceptual como en lo metodológico, asumiendo que dicho intercambio también sirve para ampliar las acciones pedagógicas en la tarea de enseñar metodologías de la investigación.

Actualmente soy co-investigador del proyecto "Violencia simbólica, alteridad y apartheid ocupacional en la región de Magallanes, la construcción del otro en personas en situación de discapacidad". Esta investigación es financiada por la Dirección de Investigación de la Universidad de Magallanes y es la primera vez que la carrera de Terapia Ocupacional se adjudica un proyecto con este financiamiento. Ciertamente, identificar o describir percepciones, representaciones e imaginarios, es una empresa que requiere de una discusión metodológica intensa. En ese contexto, discutiendo con los terapeutas ocupacionales y con los estudiantes, y considerando que era un proyecto descriptivo-exploratorio, decidimos que la mejor estrategia metodológica era un modelo mixto que contemplara técnicas de producción de datos cuantitativos como una encuesta, y técnicas que resulten en datos cualitativos, como grupos de discusión y entrevistas semi-estructuradas. Y el marco teórico, como insumo ineludible de la investigación, con un provecho heurístico en la discusión de los resultados, fue construido con aportes de la sociología, la terapia ocupacional y las ciencias sociales en general. Desde Bourdieu y Castoriadis, en ciencias sociales,

-

<sup>&</sup>lt;sup>12</sup> Un problema recurrente en la sociología es (des)generalizar una temática amplia y etérea y transformarla en un objeto de estudio desmenuzado, perfectamente observable y medible

relm	is.co	m.ar
------	-------	------

hasta Pollard y Kronemberg, en terapia ocupacional, nutrieron este marco. De esta forma, los colegas y los estudiantes han constatado que "todos los conocimientos, provenientes de diversas disciplinas y saberes" son válidos y pueden tributar utilidad en la compleja empresa de la investigación.

Reflexiones finales en torno a enseñar metodologías de la investigación como ejercicio docente

A pesar de la complejidad de ejercer la docencia en el ámbito de la investigación, el hecho de asumir que algunos elementos en el proceso de investigar son universales o generalizables (o, por lo menos, algunos coinciden transversalmente) nos alivia el peso de la carga en el ejercicio docente.

Recurrir a diferentes métodos de enseñanza incorporando conceptos y técnicas provenientes de otra disciplina, contribuye al fortalecimiento de los diálogos interdisciplinarios y promueve en nuestros estudiantes la habilidad de dialogar inteligentemente con otros profesionales, tanto en los ejercicios de investigación como de intervención, es decir, "comprender" otros lenguajes, "tomar prestado" de otros saberes, reconociendo el provecho heurístico de estos diálogos.

Finalmente, la investigación no se puede enseñar como procedimientos estandarizados, como recetarios, como panaceas exitosas o como ejercicios estáticos. La enseñanza de la investigación en el pre-grado debe ser presentada en tanto nosotros, los docentes, como investigadores activos, debemos enseñar el "cómo se ha hecho", el "cómo se puede mejorar" y, sobre todo, promover en el estudiante la vigilancia epistemológica de un proceso complejo, dinámico y lleno de imprevistos como lo es el ejercicio artesanal de investigar.

#### Bibliografía

ADDAMS, J. (2013) *Hull House: el valor de un centro social*. Madrid: Ediciones Paraninfo y Consejo General del Trabajo Social.

BAEZA, M. (2002) De las metodologías cualitativas en investigación científico-social. Diseño y uso de instrumentos en la producción de sentido. Concepción: Ediciones Universidad de Concepción.

BALL, S.J (2001) Foucault y la educación. España: Morata.

BARRIGA, O y HENRIQUEZ, G (2003). La presentación del Objeto de Estudio. Cinta de Moebio Nº 17, p. 1-11.

BARRIGA, O y HENRIQUEZ, G (2004) "Revalorando lo artesanal: los sustratos de los objetivos pedagógicos en la enseñanza de la metodología de la investigación social. *Investigaciones sociales* N°13, p. 1-16.

BARRIGA, O y HENRIQUEZ, G (2005) "Repensando el conocimiento y la ciencia para la investigación social del siglo XXI: algunas reflexiones preliminares. *Cuadernos de trabajo social* (Universidad San Sebastián, Chile). N°1, p. 1-10.

BERICAT. E (1998) La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social. Barcelona: Editorial Ariel.

BOURDIEU P., (1986) "The forms of capital", in Richardson, J. Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education. Greenwoud, Westport, CT. pp. 241-258.

\_\_\_\_\_ (1987). "Los tres estados del capital cultural" (Trad. M. Landesmmann). Sociológica, N°2 (5), p. 11-17.

BOURDIEU P. y WACQUANT, L. (1995). Respuestas por una antropología reflexiva (Trad. H. Levequque). México: Editorial Grijalbo.

BRIONES. G (1999) Filosofía y teorías de las ciencias sociales: dilemas y propuestas para su construcción. Santiago de Chile: Dolmen ediciones.

CALZAS. J, CASERO S, PALOMO A (2012) "Privación, marginación y desequilibrio ocupacional", publicado y disponible en <a href="http://terapiasociocupacional.blogspot.cl/2012/04/privacion-marginacion-y-desequilibrio.html">http://terapiasociocupacional.blogspot.cl/2012/04/privacion-marginacion-y-desequilibrio.html</a>. Fecha de consulta 05/01/2017.

CANTERO. P (2016) "Hacia los orígenes sociales de la terapia ocupacional", columna de opinión disponible en <a href="http://ocupandolosmargenes.org/269-2/">http://ocupandolosmargenes.org/269-2/</a>. Fecha de consulta 11/03/2017.

CARLSON. E, CLARK. AF (1991) "The Search for Useful Methodologies in Occupational Science", The American .Journal of Occupational Therapy. N°3, p 300-310.

CARRASCO, J, OLIVARES D. (2008) "Haciendo camino al andar: construcción y comprensión de la Ocupación para la investigación y práctica de la Terapia Ocupacional", revista chilena de terapia ocupacional, N° 8, disponible en <a href="http://www.revistas.uchile.cl/index.php/RTO/article/viewFile/55/38">http://www.revistas.uchile.cl/index.php/RTO/article/viewFile/55/38</a>. Fecha de consulta 26/07/2015.

COTTET, P. (2006). "Diseños y estrategias de investigación social: el caso de la ISCUAL". En M. Canales (Ed.), *Metodologías de investigación social. Introducción a los oficios*. Santiago de Chile: LOM ediciones, pp. 185-217.

CUSTARD, C (1998) "Tracing research methodology in occupational therapy"  $Am\ J$  Occup Ther. N°52 (8):676-83.

DA ROCHA MEDEIROS. M.H (2003) *Terapia ocupacional, um enfoque epistemológico e social.* Sao Paulo: Editora HUCITEC- Edufscar.

DENZIN, N. K. (1970). The Research Act in Sociology. Chicago: Aldine.

FREIRE, P. (1996) Pedagogía de la autonomía. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

HANNAM D (1997). "More than a cup of tea: Meaning construction in an everyday occupation". Journal of Occupational Science Australia, N°4(2): p. 69-74.

HARGREAVES, A (2003). Enseñar en la sociedad del conocimiento. Barcelona. Octaedro.

KEMMIS, S. v MCTAGGART, R. (1988). Cómo planificar la investigación acción. Barcelona, Laertes.

KIELHOFNER G, BURKE JP. (1977) "Occupational therapy after 60 years: an account of changing identity and knowledge". *Am J Occup Ther,* N°31(10), p.675-689.

KUHN, T.S. (1979). "Segundas reflexiones acerca de 10s paradigmas". En Suppe, E. (Ed.) La estructura de las teorías científicas. Madrid: Editora Nacional.

LOPEZ CALVA, M (2014) "¿Hacia la construcción de un sistema universitario a contrapunto". Revista de la educación superior, N° 171, pp. 161-169.

MARX K y ENGELS F (1994) La ideología alemana: Feuerbach. Contraposición entre la concepción materialista y la idealista. Valencia, España: Editorial Servei.

MORAGA CATALÁN, M (2015). "Notas sobre el proceso heurístico en la elaboración del objeto de investigación y su expresión teórica". *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación* Social (ReLMIS). N°9, p. 7-21.

MORRISON. R, OLIVARES. D, VIDAL. D (2011) "La Filosofía de la Ocupación Humana y el Paradigma Social de la Ocupación. Algunas reflexiones y propuestas sobre epistemologías actuales en Terapia Ocupacional y Ciencias de la Ocupación". Revista Chilena de terapia ocupacional, N° 11, p.102-119.

MORUNO P, FERNANDEZ, P (2012) "Análisis teórico de los conceptos privación, alienación y justicia ocupacional. *TOG* (A Coruña) N°5, p.44-68.

NAVARRETE SALAS. E (2010) "Ciencia de la ocupación, caminos y perspectivas" *TOG* (A Coruña) N°6, p.132-143. Disponible en <a href="http://www.revistatog.com/suple/num6/erna.pdf">http://www.revistatog.com/suple/num6/erna.pdf</a>. Fecha de consulta 11/12/2016.

PEÑAS FELIZZOLA, O, L (2005). *La investigación en Terapia Ocupacional: Historia, actualidad y perspectivas.* Universidad Nacional de Colombia N°1, p 1-35 disponible en <a href="http://www.bdigital.unal.edu.co/2060/1/INVESTIGACION\_TERAPIA\_OCUPACIONAL.pdf">http://www.bdigital.unal.edu.co/2060/1/INVESTIGACION\_TERAPIA\_OCUPACIONAL.pdf</a>. Fecha de consulta 30/09/2016.

PEREZ MATOS NE, JA, SETIEN QUESADA E. (2008) "La interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad en las ciencias. Una mirada a la teoría bibliológico-informativa". *Revista Acimed,* N°18 p. 1-19.

PIOVANI. J.I et al. (2007), "Producción y reproducción de sentido en torno a lo cualitativo y cuantitativo", en *La metodología de la investigación en debate* (comp.) Néstor Cohen y Juan Piovani, Buenos Aires: EUDEBA y Editorial de la Universidad de La Plata.

POLLARD N, KRONENBERG F (2005) "El marco conceptual de las actividades políticas de la vida diaria, la rehabilitación basada en la comunidad y la terapia ocupacional". Terapia ocupacional: Revista informativa de la Asociación Profesional Española de Terapeutas Ocupacionales, N°38, p.16-24.

SANCHEZ R. A. (2007). "La teoría de los campos de Bourdieu, como esquema teórico de análisis del proceso de graduación en posgrado". Revista Electrónica de Investigación Educativa, N°1 p. 1-21. Disponible en <a href="http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\_arttext&pid=S1607-40412007000100008">http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\_arttext&pid=S1607-40412007000100008</a>. Fecha de consulta 15/03/2017.

SANTOS, B de S (2011) "Epistemologías del Sur". *Utopía y Praxis Latinoamericana*, N°54 p. 17 – 39.

\_\_\_\_\_ (2011-12) "Introducción: las epistemologías del Sur", en CIDOB (org.), Formas-Otras. Saber, nombrar, narrar, hacer. Barcelona: CIDOB Ediciones, pp. 9-22

SANZ-VICTORIA, S (2015) Vivir tras el golpe. Trayectorias sociales de personas que sobreviven a un TCE. Bellaterra, Universitat Autónoma de Barcelona, Departamento de Antropología Social y Cultural. Tesis doctoral disponible en: <a href="http://www.tesisenxarxa.net/handle/10803/288297">http://www.tesisenxarxa.net/handle/10803/288297</a>. Fecha de consulta 15/03/2017.

SAUTU, R. (2011) "Acerca de lo que es y no es investigación en ciencias sociales", en Wainerman, C. y Sautu, R. (comps.) *La trastienda de la investigación,* Buenos Aires: Editorial Manantial, pp. 227-243.

TABORDA M, COPERTARI S, RUIZ BRIZ, E, GUREVICH E, FIRPO, V (2005). Ciencias sociales e interdisciplinariedad: relación entre teoría y práctica. Documento de trabajo, Disponible en: <a href="http://www.puentes.gov.ar/educar/servlet/Downloads/s\_colecciones\_fin/aun0402.pdf">http://www.puentes.gov.ar/educar/servlet/Downloads/s\_colecciones\_fin/aun0402.pdf</a>. Fecha de consulta 12/03/2017.

VERDE, D. C. (2013). "Hull House: la ciencia al servicio de la reforma social". En Addams J. (2013) *Hull House: el valor de un centro social*. Madrid: Ediciones Paraninfo y Consejo General del Trabajo Social.

WILCOCK, A (1998) Ann occupational perspective of health. New Jork; Thorofare, slack.

WILCOCK A, TOWSEND, EA (2000) "Occupational Terminology. Interactive dialogue", *Journal occupational science*, N°7 (2): p. 84-86.

#### Autor.

#### Diego Solsona Cisternas.

Universidad de Concepción; Universidad de Magallanes, Chile.

Magíster en Investigación Social y Desarrollo. Licenciado en Sociología por la Universidad de Concepción. Docente adjunto e investigador en las carreras de Terapia Ocupacional, Trabajo Social, Enfermería y Medicina de la Universidad de Magallanes.

E-mail: diego.solsona@umag.cl

#### Citado.

SOLSONA CISTERNAS, Diego (2018). "Enseñar metodologías de investigación en la formación profesional: un diálogo interdisciplinario entre la sociología y la terapia ocupacional". Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social - ReLMIS. Nº15. Año 8. Abril - Septiembre 2018. Argentina. Estudios Sociológicos Editora. ISSN 1853-6190. Pp. 58-78. Disponible en: http://www.relmis.com.ar/ojs/index.php/relmis/article/view/206

#### Plazos.

Recibido: 03/04/2017. Aceptado: 18/12/2017.

Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social. N°15. Año 8. Abril – Septiembre 2018. Argentina. ISSN 1853-6190. Pp. 79-91.



# Un ejercicio de reflexividad sobre dos tramas de investigación en el cruce de elites y educación en la Argentina: tensiones entre la familiarización y el extrañamiento

A reflexivity exercise on two researches where elites and education in Argentina intertwine: tensions between defamiliarization and strangeness

#### Emilia Di Piero y Lucila María Teresa Dallaglio

#### Resumen

Este artículo indaga el proceso de reflexividad en dos investigaciones doctorales situadas en el cruce de estudios sobre elites y educación en la Provincia de Buenos Aires, Argentina. La propuesta es analizar el proceso de reflexividad al realizar ambas pesquisas y mostrar las dificultades o facilidades al momento de "negociar" la entrada al campo, teniendo en cuenta la desfamiliarización y el extrañamiento. En una de las investigaciones se indagó el mismo sector social de la propia investigadora; mientras que en la otra, un grupo social con una trayectoria diferente. En este sentido, trabajar con grupos sociales próximos o disímiles a quien investiga implica revisar el posicionamiento del investigador y repensar la relación con los interlocutores, negociada en cada momento. Resulta necesario tomar distancia de visiones sociocentradas que, o bien otorgan una excesiva gravitación al poder de los sujetos investigados, o bien desconocen que los informantes tengan algún grado de agencia. La relación investigador-investigado no es necesariamente simétrica ni asimétrica, sino que el proceso está atravesado por múltiples contingencias que convierten a cada trabajo de campo en una experiencia única.

**Palabras clave**: reflexividad; metodología; educación; desfamiliarización; extrañamiento.

#### Abstract

This article looks into the reflexivity process in two doctoral researches, which intertwine the study of elites and education in Buenos Aires Province, Argentina. The proposal is to analyze the reflexivity process when conducting each work. This article discloses the obstacles, or the facilities, when "negotiating" the entrance to the field, considering the defamiliarization and strangeness. In one case, the same social sector of the researcher's was being examined; in the other case, a social group with a different itinerary was being looked into. In this regard, working with differing or similar social groups entails reviewing the researcher's own position and re-thinking the relation with the actors, which is constantly undergoing negotiation. It becomes a necessity to step away from social-centered views which either afford an excessive weight to the power of the researched, or are oblivious of the fact that informants have some degree of agency. The researcher-researched relationship is neither symmetric nor asymmetrical. Rather, the research process is permeated by numerous contingencies that make each field work a unique experience in itself.

Keywords: reflexivity; methodology; education; defamiliarization; strangeness.

#### 1. Introducción

¿Es efectivamente más dificultoso estudiar sectores que se autoperciben como elites que otros grupos sociales, ambos parte del sistema educativo? Al indagar estos sectores, ¿se activan jerarquías en la relación investigador-investigado de un modo específico? En este artículo revisamos dos tramas de investigación con sus respectivas estrategias metodológicas sobre estos sectores en Argentina y respondemos algunas de estas preguntas.

El proceso de reflexividad por parte de quien investiga resulta nodal en los estudios cualitativos. Como se verá en este artículo, la reflexión sobre el recorrido biográfico enriquece el trabajo sobre cualquier contexto y con cualquier sector social. En una de las investigaciones que presentamos se indagó el mismo sector social de la propia investigadora; en la otra, un grupo social que posee una trayectoria de vida diferente. Este ejercicio de reflexividad resulta vital para evitar que los prejuicios vicien las observaciones o aseveraciones que puedan realizarse. De este modo, con este artículo nos proponemos analizar críticamente cómo fue nuestro propio proceso de reflexividad teórico-metodológica al realizar ambos trabajos. También mostramos las dificultades o facilidades en el momento de "negociar" la entrada al campo, ya sea por tratarse de un mundo familiar o de un mundo extraño. En este sentido, trabajar con grupos sociales similares o disímiles conlleva una revisión del posicionamiento del investigador y un ejercicio de repensar la relación con los interlocutores (Guber, 2012), que es negociada en cada momento: la activación o desactivación de mecanismos de desfamiliarización y extrañamiento guardan relación con las vicisitudes de cada contexto de investigación.

Antes de adentrarnos en las investigaciones, nos gustaría aclarar qué entendemos por reflexividad y por extrañamiento. Definimos "reflexividad"¹ en el sentido en que lo hace Rosana Guber, es decir, como la consciencia del investigador sobre su persona y sus condicionamientos sociales y políticos (género, edad, pertenencia étnica, clase social, afiliación política). Asimismo, la autora diferencia tres tipos de reflexividades: la del investigador en cuanto miembro de una sociedad o cultura, la del investigador como investigador y la de la población que estudia (Guber, 2012). En este artículo nos concentramos en los dos primeros tipos de reflexividad: aquella que refiere al metaanálisis de nuestro lugar en tanto parte de la sociedad y aquella que alude a nuestro rol de investigadoras. Coincidimos con Peirano (1995) cuando señala que el conocimiento se revela no "al" investigador sino "en" el investigador, para lo cual debe comparecer en el campo, debe reaprenderse y reaprender el mundo desde otra perspectiva.

Con respecto al "extrañamiento", siguiendo a Velasco y Díaz de Rada, consiste en "sorprenderse e interesarse por cómo los otros interpretan o realizan su mundo sociocultural" (2006: 216). Como indica Olmos Alcaraz, el extrañamiento viene dado cuando realizamos trabajo de campo en contextos que resultan distantes, pero también se convierte en un fin a conseguir cuando realizamos investigación en lugares que ya conocemos, cuando practicamos "investigación at home" (2016: 5). Implica, así, la combinación de dos dinámicas: aproximación y distanciamiento (Lins, 2004: 195). Como veremos, en las dos investigaciones que presentamos a continuación ponemos en juego ejercicios de extrañamiento, pero en sentidos diferentes.

#### 2. En torno a los problemas de investigación

Teniendo en cuenta que en este artículo confluyen los trabajos de campo de dos investigaciones doctorales situadas en la confluencia de los campos de estudios sobre las elites y sobre la educación, utilizamos la primera persona plural para las secciones en común y la primera persona singular para cada una de las experiencias atravesadas. Una de ellas se centró en las prácticas sociales y de distinción y en la sociabilidad de los estudiantes de una universidad privada del Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA); mientras que la otra indagó los procesos de producción y legitimación de desigualdades presentes en dos escuelas secundarias dependientes

-

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> El término "reflexividad" fue introducido en el mundo académico por la etnometodología, que se ocupó de ella desde los años 50 y 60, al sostener que el lenguaje no sólo informa sobre la realidad sino que la construye.

de una universidad nacional en la Ciudad de La Plata, capital de la Provincia de Buenos Aires.<sup>2</sup> A continuación desarrollamos con mayor detalle los problemas de investigación de cada uno de los trabajos.

En el primer caso, el objeto de estudio se enfoca en las prácticas sociales y de distinción y en la sociabilidad de los estudiantes de una universidad privada del AMBA. El problema surgió luego de un proceso de redefinición a través del trabajo de campo etnográfico realizado en una universidad privada del AMBA desde principios de 2012 hasta mediados de 2016. Se procuró conocer los sentidos que los estudiantes asignan a la elección de esta universidad y de una carrera de grado específica teniendo en cuenta la oferta de carreras; describir y analizar comparativamente las imágenes de futuro entre estudiantes becados y el resto de los estudiantes, en cuanto a las expectativas laborales y a los estilos de vida aspirados; comprender en qué medida se llevan a cabo estrategias de reproducción social o producción entre los estudiantes que asisten a esta universidad y cómo son sus estilos de vida, y, finalmente, indagar las formas de sociabilidad entre los estudiantes que reciben beca y el resto de los estudiantes en el espacio universitario.

En el caso de la segunda investigación, fueron indagados los procesos de producción y legitimación de desigualdades presentes en dos secundarias universitarias en la Ciudad de La Plata. Se trata de escuelas que históricamente atendieron a sectores medios y altos de la población, reclutados mediante examen de ingreso eliminatorio y que, a mediados de los años 80 —en el contexto de apertura democrática en el país—, modificaron parcial o absolutamente su método de admisión hacia el sorteo, adaptándose a la configuración que adquiría el mandato democratizador en ese momento en la Argentina, es decir, al acceso directo e irrestricto. Una de las instituciones, de especialidad artística, adoptó parcialmente el sorteo en los años 80 y lo hizo completamente sólo a partir de 2015, cuando el significante "inclusión" se convirtió en palabra clave del clima epocal. Estas secundarias universitarias situadas en la capital provincial son portadoras de un estilo que presenta "afinidad electiva" con los valores y visiones del mundo de familias ligadas a la universidad pública. De ese modo, la investigación sostiene que se da lugar a dinámicas de "cierre social" en las que estos establecimientos conjugan la excelencia académica en el ámbito estatal con una imagen de escuelas progresistas que opera como marca distintiva.

#### 3. De metodologías y vaivenes en la construcción del problema de investigación

#### 3.1. Una universidad privada considerada de elite

En el primer caso, fui delimitando el problema a medida que avanzaba en el trabajo de campo etnográfico. Al comienzo pensé estudiar la educación universitaria como una forma de movilidad social ascendente de distintos sectores sociales, quizás por mi propia trayectoria biográfica, tal como explico luego. Sin embargo, cambié de foco a partir de lo que apareció en el campo, en especial, teniendo en cuenta que este estudio se centró en una universidad privada del AMBA, considerada de "elite", la más costosa del país. En este punto, el extrañamiento fue una constante en mi trabajo de campo debido a las diferencias de poder, cultura o clase que me separaban de mis informantes (Olmos Alcaraz, 2016 y Taylor, 2011).

La creación de esta universidad se inscribe en el marco macrosociológico de los procesos de segmentación que atravesó la sociedad argentina, y que permitió la consolidación de sectores sociales con altos ingresos y acceso al consumo de bienes y servicios considerados distintivos. A su vez, estos sectores adquirieron un estilo de vida con características propias (González Bombal, 2002; Heredia, 2011 y 2012; Svampa, 2002 y 2008).

Partiendo de este contexto, el propósito fue comprender el caso específico de una universidad privada del norte del AMBA, que se caracteriza por tener estudiantes que pagan elevadas cuotas mensuales para cursar sus carreras<sup>3</sup> y, además, estudiantes becados. La

-

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> A los fines de este artículo, se mantiene en reserva el nombre de la universidad y de las escuelas estudiadas.

<sup>&</sup>lt;sup>3</sup> El monto de la cuota mensual de las carreras de Economía, Administración de Empresas, Finanzas, Comunicación Social, Humanidades, Ciencia Política y Relaciones Internacionales era de \$ 12.200 en el 2015. La carrera de Derecho y la licenciatura en Ciencias de la Educación eran un poco más económicas.

universidad actúa como un espacio de sociabilidad y de reproducción de un estilo de vida, en relación con las trayectorias familiares, consumos, valores y prácticas de distinción (Bourdieu, 2006). Esta investigación indaga cómo el espacio de una universidad privada del norte del AMBA influye en la sociabilidad y reproducción de un estilo de vida aspirado. Para ello, busqué contrastar entre las estrategias de reproducción social de estudiantes que provienen de familias de altos ingresos con la producción social —si tiene lugar— en el caso de estudiantes que provienen de otros sectores sociales, en su mayoría becados.

La universidad elegida, situada en una localidad en el Partido de San Fernando, fue fundada en 1988 y reconocida provisoriamente por el Ministerio de Educación en 1990.<sup>4</sup> Ubicada en un predio de doce hectáreas, su fisonomía es similar a la de un campus universitario de un college de Estados Unidos o Inglaterra.<sup>5</sup> Se trata de una universidad privada con ciertas características particulares: un ciclo de fundamentos que consiste en materias comunes a distintas carreras basado en los *liberal art college*, un ciclo específico por carrera, profesores con dedicación exclusiva, una jornada intensiva de cursado, la posibilidad de realizar distintas actividades extracurriculares (desde deportes hasta iniciativas sociales).

En esta investigación el abordaje metodológico fue cualitativo; conjugué el trabajo de campo etnográfico con la observación participante y las charlas o entrevistas con estudiantes tanto en el campus como en otros lugares, ya que resultan modos idóneos de aprehender los sentidos, prácticas y perspectivas nativas de los estudiantes y sus elecciones en cuanto a su estilo de vida y futuro ocupacional. Esta forma de abordaje me permitió conocer cómo viven, piensan, sienten y creen los estudiantes de la universidad elegida a partir de las relaciones sociales y actividades cotidianas compartidas con ellos en el campo.

Para el análisis de la información recabada utilicé un procedimiento de muestreo teórico construido teniendo en cuenta los "criterios de relevancia", "propósito teórico" y "saturación teórica" (Taylor & Bodgan, 2000). La población bajo estudio comprendió estudiantes de diferentes carreras<sup>6</sup>, tanto mujeres como varones, de 17 a 25 años de edad. Además de haber realizado 41 entrevistas en profundidad y de haber interactuando con los estudiantes, he participado de distintas actividades: charlas académicas y con empresarios, iniciativas sociales, actividades recreativas y deportivas, horas de almuerzo, tiempos de ocio entre clase y clase, "Semana de empresas", tiempo en la biblioteca, entre otras. También asistí a algunas clases "magistrales" como las denominan, es decir, teóricas.

#### 3.2. Secundarias universitarias de prestigio en el sector estatal

En el segundo caso, el momento de construir el problema estuvo atravesado por singularidades que no resultan necesariamente intrínsecas al objeto de estudio, sino que estuvieron mediadas por mi relación con el objeto, considerando mi condición de egresada de una de las escuelas que componen el grupo de establecimientos de pregrado bajo análisis. De modo similar a aquello que describe Taylor (2011), cuando refiere a las negociaciones que llevó a cabo al realizar etnografía en su contexto de amistades íntimas, no se produjeron en este caso las disparidades de poder, cultura o clase que aparentemente separarían a los investigadores de sus informantes, sino que más bien la pregunta central refirió a cómo desaprender lo familiar o, siguiendo a Olmos Alcaraz (2016:7), de qué modos inducir una situación de extrañamiento cuando no nos viene dada.

Cabe aclarar que la Universidad Nacional de La Plata cuenta con tres niveles: pregrado, grado y posgrado. Al primero de ellos pertenecen cinco establecimientos, cuatro de educación secundaria y uno de educación primaria, los cuales funcionan como dependencias de la Presidencia de la Universidad: un secundario con orientación agrotécnica se ubica en el partido de

<sup>4</sup> En 2007, mediante el decreto N° 978, se le da la autorización definitiva para funcionar como institución

universitaria privada dentro del régimen de la Ley de Educación Superior Nº 24.521.

<sup>5</sup> Uno de los arquitectos que estuvo a cargo de la obra del Campus viajó especialmente a Estados Unidos para conocer la fisonomía de la Universidad de Harvard.

<sup>6</sup> Las carreras son Economía, Administración de Empresas, Contador Público, Comunicación, Ciencia Política, Relaciones Internacionales, Abogacía y Educación.

25 de Mayo y los otros cuatro en la Ciudad de La Plata (todos en la Provincia de Buenos Aires). Las tres escuelas medias de "pregrado" presentes en la ciudad se sitúan en el casco urbano central de la capital de la Provincia de Buenos Aires: las llamaré, en adelante, Escuela 1, 2 y 3. Los tres establecimientos tienen una amplia gravitación en el imaginario educativo platense: la Escuela 1 es un bachillerato centenario e históricamente destinado a señoritas, hasta tornarse mixto en los años 60; la Escuela 2 es un bachillerato con orientación artística, con 60 años de antigüedad; mientras que la Escuela 3, un bachillerato originalmente destinado a hombres, es la más antigua de las tres.

La reflexión acerca de cómo comencé a concebir el problema de investigación indefectiblemente se remite a mis años como estudiante. En aquel momento, en el 2001, me habían impactado dos cuestiones. Por un lado, el caso de una compañera del curso que, siendo abanderada de su escuela periférica y provincial, había accedido a este colegio céntrico y, con riesgo de repetir, no había conseguido aprobar el primer año, solicitando volver a su escuela de origen. En aquel entonces, en las escuelas provinciales se podía pasar de año con dos materias previas, mientras que en este colegio con idéntico número se repetía. Según su relato, los docentes de la escuela provincial le habían aconsejado que se inscribiera en la Escuela 3, dado que era la mejor alumna del curso. Sin embargo, con eso no había sido suficiente. Por otro lado, me había impresionado que, si bien al iniciarse el nivel secundario en la Escuela 3 eran 32 alumnos en el aula, sólo 22 habían conseguido egresar.

Años más tarde conocería la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación mediante los aportes del campo de la sociología de la educación y revisaría esa experiencia a partir de sus categorías. En un primer momento analicé esa experiencia escolar evaluándola como otro caso que no hacía más que certificar "la reproducción".

Ya en el año 2011, me propuse estudiar qué sectores transitaban efectivamente estas escuelas más allá del discurso que las presentaba como igualitaristas por contar con el sorteo como mecanismo de ingreso, y analizar también qué sectores egresaban. En un primer momento, el disgusto con esa situación me condujo a una investigación de impacto planteada desde la sociología de la sospecha: ¿el sorteo como método de admisión garantizaba efectivamente el acceso y egreso de sectores sociales diversos? Esta primera pregunta, si bien nunca abandonada por completo, se enriqueció sólo en la medida en que pude tomar distancia de aquella experiencia inicial, poniendo entre paréntesis las propias evaluaciones normativas y las tendencias hacia la impugnación moral, intelectual o política. Fue únicamente entonces cuando aparecieron otras preguntas relacionadas con el "cómo". Por un lado, con la legitimidad. ¿Cómo se legitiman esas escuelas y sus egresados en un lugar de prestigio? Por otro, ¿cómo se legitima el sorteo en tanto método de admisión más justo?

En conclusión, la investigación se nutrió de preguntas en relación con la justicia distributiva y con el sorteo como modo de admisión que permite dirimir una desigualdad tensionada entre el mérito y el igualitarismo. De ese modo, uno de los desafíos al que me enfrenté fue la toma de distancia respecto de la perspectiva de la sociología de la denuncia ligada a mi propia experiencia de exalumna. En conclusión, debí poner entre paréntesis la mirada clase-medio-progresista, habilitando otra perspectiva que indagara los modos de reproducción de las desigualdades sociales antes que la acusación a quienes "acaparan oportunidades" (Tilly, 2000).

En cuanto al enfoque metodológico de la tesis doctoral, partí de un estudio de caso múltiple que implicó la combinación de metodologías cuantitativas y cualitativas para la recolección de datos. Entre los años 2012 y 2016 realicé observaciones, trece (13) entrevistas en profundidad a actores "clave" para las instituciones, sesenta y siete (67) encuestas a docentes seleccionados de modo aleatorio, revisé las Actas Taquigráficas del momento en que se discutía la modificación del método de admisión en el Consejo Superior de la Universidad en los años 80 y recuperé un corpus compuesto por seis documentos institucionales que incluyeron información sobre las fichas sociodemográficas de los ingresantes.

#### 4. Las entradas al campo

### 4.1. Entre la trayectoria biográfica y lo desconocido: la necesidad de aprehender lo diferente

En el primer caso, la entrada al campo, si bien era un lugar nuevo y en donde no tenía contactos o muy pocos, no presentó mayores dificultades. La investigación en el campus que posee la universidad privada comenzó en marzo del 2012 y terminó en junio de 2016. Este trabajo de campo se centró en las vivencias de los estudiantes de grado y los espacios de sociabilidad que comparten. Si bien no realicé las primeras entrevistas allí, a partir del ingreso entré en contacto con distintos estudiantes y se generaron relaciones que han perdurado a través del tiempo. Así, he construido vínculos de confianza que me posibilitaron ir conociendo a más estudiantes y realizando nuevas entrevistas. Como sostiene Rockwell (1995 y 2011), es fundamental generar y consolidar vínculos de confianza con nuestros interlocutores.

En cuanto al proceso de reflexividad como investigadora integrante de una sociedad o cultura y en tanto al rol de investigadora en sí (Guber, 2012), cabe aclarar que mi familia constituye un ejemplo de una trayectoria de movilidad social ascendente en la Argentina, gracias al esfuerzo de mis abuelos tanto maternos como paternos, y a la posibilidad del acceso al estudio universitario y terciario de mis padres. Mientras que mis abuelos paternos como maternos no tuvieron la posibilidad de acceder a la universidad y tampoco cursaron el secundario, mi padre no sólo terminó el secundario sino que logró estudiar Medicina en la capital de Córdoba en una universidad pública. Mi madre estudió un profesorado en Matemática, Física y Cosmografía en otra ciudad de Córdoba, cercana a su pueblo.

Mi trayectoria familiar y educativa resulta diferente a la de mis sujetos investigados y a su mundo social de referencia, donde la mayoría de sus padres y sus abuelos han accedido a estudios superiores y de posgrado. En estas trayectorias no se evidencia necesariamente un proceso de movilidad social, sino de mantenimiento o reproducción de su posición social. En mi caso estudié en una universidad privada católica, que resultó ser la primera de este tipo reconocida oficialmente por el Estado en el país, ubicada en un campus a varios kilómetros de la ciudad. Esto implicaba que tuviera que viajar hacia allí todos los días.

Volver a realizar un viaje, esta vez combinando varios medios de transporte para realizar mi investigación en otro campus universitario, con algunas características similares pero otras muy distintas, me demandó un esfuerzo de extrañamiento para dejarme sorprender y entender lo que sucedía en ese espacio social que me resultaba lejano: comprender las lógicas de relacionamiento, los códigos, la vestimenta y las normas compartidas por los estudiantes que asisten a esta universidad; y conocer las actividades que se llevan a cabo allí, así como las formas de sociabilidad signadas por una serie de actividades por fuera de la cursada: charlas con diversos referentes, iniciativas sociales, arquería, tango, pintura, coro, lecturas bíblicas, entre otras. En todo momento debía estar atenta a lo que estaba observando. Para ello recurrí numerosas veces a la introducción de Malinowski (1986) en Los argonautas del pacífico occidental, sobre todo para no olvidar la necesidad de "zambullirme" en el mundo de estos estudiantes, con los cuales —a diferencia de Malinowski— compartía ciertas características culturales y de la vida occidental, pero desde luego difería en otras. Y justamente aquí radicó el desafío.

En mis paseos matinales por el poblado podía ver detalles íntimos de la vida familiar, del aseo, de la cocina y de las comidas; podía ver los preparativos para el trabajo del día, a la gente emprendiendo sus diligencias, o a grupos de hombres y mujeres ocupados en tareas artesanales. 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. (Malinowski, 1986: 25).

Este extracto de Malinowski (1986) es una guía para todos los que emprendemos trabajo de campo etnográfico. En el mismo sentido, Rockwell (1995, 2001) llama a indagar lo que sucede en la vida concreta y cotidiana de las aulas. En este caso implicó tratar de entender lo que sucedía en el ámbito universitario que frecuenté durante un lapso prolongado de tiempo. Según Rockwell

(2001: 49), la interacción etnográfica en el campo es un proceso social que está fuera de nuestro control: "Lo que se hace en el campo depende de la interacción que se busca y se logra con personas de la localidad y de lo que ellos nos quieran decir y mostrar".

Me resultó más fácil vincularme y generar una relación de confianza y empatía con estudiantes becados de distintas provincias del país que con aquellos que pagan la elevada cuota de esta universidad, en general provenientes del AMBA, en especial de zona norte, quizás por el hecho de que yo provengo de una provincia y por haber estado becada en varias instancias de mi formación académica. Si bien en un principio mi trabajo de campo no se limitaría al espacio universitario, me fue difícil acompañar a los estudiantes que pagan la cuota competa en otras actividades fuera del campus, tal vez por no haber logrado la empatía necesaria para que me invitasen a fiestas o reuniones extrauniversitarias. En cambio, como los estudiantes becados permanecen muchas horas allí, pude compartir con ellos distintas actividades más de una vez.

Algunos inconvenientes con los que me encontré en el campo refieren a la forma de hacer los contactos o ir conociendo a los estudiantes. Fui probando distintas estrategias a lo largo del tiempo. En este sentido, utilicé tres formas de abordaje o acercamiento. La primera fue de manera espontánea, en los pasillos o en distintos lugares (biblioteca, comedor, exteriores). Si bien no tuve mayores inconvenientes para conversar y casi ninguno se negó a hacerlo, el tiempo que tenían era limitado (unos diez minutos). Dado que estaban siempre apurados para irse a almorzar o entrar a cursar, esta manera no resultó ser la más satisfactoria. La segunda forma fue a través de la presentación directa en las aulas, con la previa autorización del secretario académico de la universidad. En esas oportunidades, me presenté a los estudiantes, les conté de qué se trataba la investigación y les expliqué que quien quisiera participar y conversar conmigo podía anotar mi mail o hablar después de clase. Escribí muchos mails a aquellos que se habían anotado para coordinar un encuentro, pero recibí pocas respuestas. Con pocos logré coordinar un día y un horario para conversar. La tercera forma de acercamiento fue a través de contactos, por intermedio de estudiantes que me iban presentando y recomendando otros estudiantes. Estos encuentros y relaciones fueron más perdurables en el tiempo. Un estudiante me sugería a otro, me lo presentaba y así se fui generando una red de relaciones. Aunque es difícil saber si resultó ser la forma más adecuada, fue la que me permitió ir conociendo a mayor cantidad de jóvenes. Es cierto que muchas veces estas relaciones me llevaron a más estudiantes que reciben becas que a aquellos que pagan la cuota completa, pero esto también derivó en un hallazgo: los que reciben beca mantienen relaciones de amistad bastante intensas entre ellos, porque comparten varios aspectos de su tránsito por la universidad: desarraigo, procedencia, mayor independencia y mayores responsabilidades, que se extienden también al ámbito universitario.

Otra tarea compleja fue comprender cuál es la posición que se asume como investigador, la presentación que uno realiza ante sus interlocutores y, además, la posición que los otros le asignan a uno en el campo. Según Guber (2004: 147), la asignación de roles por parte del informante al investigador conlleva una "negociación" que puede sintetizarse como "configuración del rol del investigador". En este sentido, hay una relación de reciprocidad entre el investigador y los interlocutores; se construye una relación social. La presentación del investigador incluye un conjunto de información que va desde la más evidente —sexo, edad, color de la piel, forma de hablar, vestimenta— hasta la más oculta y cuya significación social es importante descubrir (Guber, 2004).

Si bien no es posible conocer con exactitud el rol que me asignaron, puedo tener una intuición de cómo me ven. En este caso, por un lado, al principio mis interlocutores me veían como una investigadora de la misma universidad, que estaba haciendo un estudio sobre ellos; entonces, no tenían mayores reparos en conversar. De hecho, se mostraban abiertos y entusiasmados. Por otro lado, me asignaron el rol de estudiante que estaba realizando un doctorado, que ya tenía experiencia laboral y que había atravesado distintas instancias de formación. Esto llevó a que muchas veces se generara una relación de asimetría en el sentido de que me pedían que les cuente mi experiencia sobre mi formación o la posibilidad de realizar posgrados; en ocasiones, hasta llegaron a pedirme consejos.

#### 4.2. Entre la autobiografía y el cierre social: un extrañamiento necesario

En el segundo caso, en cuanto a la relación con el campo, existieron singularidades en los sucesivos momentos de entrada y también otras emergentes de la relación entre la investigadora y los informantes, ligadas a mi pertenencia al mismo fragmento sociocultural que los investigados. Como plantea Mannay (2010), tuve que trabajar para "volver extraño" lo que me resultaba familiar. Es posible subdividir en dos momentos el proceso de entrada al campo. Una primera etapa fue desarrollada entre los años 2011 y 2014, y dio lugar a la elaboración de la tesina para optar al grado de Licenciada en Sociología (que incluyó el estudio de la Escuela 3) y, más tarde, de la tesis correspondiente a la Maestría en Ciencias Sociales con Orientación en Educación (en donde abordé la Escuela 2). Un segundo momento fue entre 2014 y 2016. El parteaguas estuvo dado por la publicación de la tesis de Maestría y la segunda inserción, y guarda relación con el contacto de los informantes con los propios productos de la investigación.

En un primer momento, entre 2011 y 2012, en el marco de la elaboración de la tesina para optar al grado de Licenciada en Sociología, había trabajado sobre dos escuelas provinciales y también sobre una de las tres instituciones de "pregrado" situadas en la capital provincial: la Escuela 3. Si bien intenté abordar nuevamente ese establecimiento emblemático en el imaginario educativo de la capital provincial en el trabajo de campo correspondiente a la tesis doctoral, el permiso me fue denegado en agosto de 2013, arguyendo que la institución se encontraba transitando una evaluación externa sobre el proyecto institucional (cabe relativizar el carácter de "externo", dado que refiere a indagaciones provenientes de la presidencia de la Universidad) y comenzando un proyecto propio de evaluación. En ese momento y en los años que siguieron, el colegio atravesó múltiples conflictos políticos internos y externos en los que los principales protagonistas fueron precisamente los actores que buscaba consultar: los docentes. En un principio, los docentes interinos se movilizaron exigiendo la posibilidad de incidir en la elección de las autoridades del colegio. Más adelante, el colegio volvería a ocupar espacio en los diarios locales debido a acusaciones por despidos infundados.

En conclusión, el contexto general para realizar mi trabajo de campo de la tesis doctoral en la Escuela 3 fue adverso. A las movilizaciones políticas encabezadas por los docentes se sumó la actitud endogámica en la denegación del permiso, en la cual se arguyó que existían otras investigaciones en curso: unas encabezadas por la institución misma, otras provenientes de la presidencia de la universidad.

A diferencia de las dos escuelas provinciales investigadas en la tesina de grado (a las que había accedido mediante una nota de autorización de la Dirección General de Escuela de la Provincia de Buenos Aires, DGCyE); para el acceso a las secundarias universitarias debí presentar certificados de titulaciones, cartas de aval firmadas por las directoras, las versiones finales de los guiones de las entrevistas y el cuestionario de las encuestas. Este hecho da cuenta de un acceso mediado por dos cuestiones: la regulación y la autonomía.

Por un lado, el proceso de solicitar permiso ante cada una de las instituciones denota cierta excepcionalidad en el acceso al campo, en la cual operó la autonomía de la universidad y de sus dependencias. En ese sentido, mientras que la autorización en el momento de acceder a las escuelas provinciales fue centralizada (a través de la DGCyE), en el caso de las secundarias universitarias se debió negociar la entrada con cada escuela en particular, con resultados diversos según el caso (como indiqué, la Escuela 3 no abrió sus puertas a la investigación doctoral, sólo a la tesina de grado). Superado el acceso al trabajo de campo, los actores de las dos escuelas finalmente indagadas se mostraron cooperativos.

Por otro lado, ese proceso de acceso regulado da cuenta del extremo cuidado de esas instituciones sobre la información que estaban dispuestas a ofrecer. Asimismo, en dos de las Escuelas (1 y 3), las autoridades que evaluaron los cuestionarios y los guiones de las entrevistas sugirieron modificaciones en relación con las pautas de entrevista en pos de "mejorar" el trabajo, evidenciando una ecuación equilibrada e incluso jerárquica por parte de los informantes.

El segundo momento de acceso al campo se abrió una vez publicada la tesis de Maestría en 2014. Al iniciar la pesquisa doctoral en la Escuela 2, varios entrevistados referían conocer ese trabajo anterior: en ese sentido, el vínculo investigadora-informantes estuvo mediado por un

"efecto de lectura" (Méndez, 2013 b) de los productos de la investigación, dado que los últimos mostraban conocer y estar al tanto de las producciones.

Específicamente la denominación de estas escuelas como "escuelas de elite" fue una razón de inquietud entre los informantes. En una matriz nacional de educación signada por el igualitarismo (Kessler, 2007) y particularmente en un contexto nacional de neointervencionismo estatal (Suasnábar y Rovelli, 2010) en el que el significante "inclusión" ganó espacio y se transformó en una narrativa maestra, relacionar a estas escuelas con el elitismo producía un efecto simbólico de distanciamiento y recelo frente a lo que de ellas pudiera predicarse. En ese sentido, aparecía cierta sospecha por parte de algunos nativos frente a la posibilidad de ser calificados como meritocráticos o elitistas. El grupo explorado se mostraba preocupado por la imagen de sí que perduraría. Cabe recuperar, aquí, a Latour (2008), cuando refiere a las iniciativas tendientes a "producir el grupo", que buscan controlar una imagen pública positiva de un colectivo determinado protegiendo cierto "espíritu de cuerpo" (Bourdieu, 2013).

Por último, las dinámicas de "cierre social" (Parkin, 1964) atravesaron todos los momentos de esta investigación. Desde la construcción del problema, cuando se debió tomar distancia y calibrar mis propias prenociones acerca del fragmento sociocultural al que también pertenezco, hasta la divulgación de resultados en congresos y jornadas en las cuales los interlocutores han sido, reiteradamente, graduados universitarios egresados de las escuelas abordadas que contrastan la investigación con sus propias experiencias escolares.

#### 5. Reflexiones finales

En este artículo buscamos llevar a cabo un ejercicio de reflexividad sobre los procesos de investigación a partir de repensar las negociaciones, oscilaciones o contratiempos que surgieron durante dos trabajos. En uno de los casos, el hecho de pertenecer a un sector social diferente ha demandado un esfuerzo para ponerse en el lugar del otro, sin sesgar lo que se observó ni tampoco prejuzgarlo, y sin dejarse encantar por la fascinación de un espacio que parece tenerlo todo. En el otro, la pertenencia al mismo sector social investigado exigió un ejercicio de distanciamiento respecto de supuestos que, aprehendidos a partir de la propia experiencia de tránsito por las escuelas abordadas, condicionaban incluso el planteo del propio problema de investigación.

La forma de abordar a los interlocutores y el posicionamiento como investigadoras en el campo conlleva un trabajo de reflexión y búsqueda de diferentes estrategias para generar vínculos de confianza o empatía. Hasta que no se está en el lugar, no se sabe qué puede suceder y cuál será la mejor forma de aproximarse a los sujetos que se pretende estudiar. En este sentido, comprender sus prácticas, sus valores y sus formas de relacionarse demanda tiempo y obliga a repensar una y otra vez lo observado.

El proceso de acercamiento y distanciamiento en relación con lo que pretendimos estudiar también implicó un trabajo denodado. Por un lado, porque tuvimos que aproximarnos y tratar de entender lo que vive el sujeto investigado y cómo lo vive; por otro lado, porque tuvimos que distanciarnos y mirar de una forma extrañada lo que vivíamos en cada trabajo de campo. Este doble ejercicio es una de las tareas más difíciles, pero resulta necesario comprender que nuestra posición de investigadoras implica un diálogo constante no sólo entre el campo, la teoría y la metodología, sino también con otros investigadores. Entendemos que el ejercicio de reflexividad implica dar lugar a la experiencia del investigador en tanto sujeto y que, lejos de la visión positivista que sostiene que la aparición del sujeto resta solidez a la investigación y pretende borrar los efectos del investigador en los datos, el análisis de tal experiencia la enriquece contribuyendo a repensar el campo. Todas estas prácticas, en conjunto, conforman los "trucos del oficio" (Becker, 2009) y contribuyen a desnaturalizar lo naturalizado. Como hemos señalado, este trabajo emerge de la confluencia entre dos procesos de investigación. Existen, sin embargo, al menos tres dimensiones en las que ambos se distancian.

En primer lugar, una de las indagaciones se concentra en el sector privado, mientras que la otra explora procesos de desigualdad y conformación de grupos de elite dentro de la educación pública. A contrario sensu de lo que en general se piensa, hubo más trabas o dificultades en el acceso a los espacios públicos que a los privados. En las escuelas públicas se requirió

autorizaciones previas y hasta se controló lo que iríamos a preguntar; en cambio, en la universidad privada, si bien se informó sobre la investigación, no nos solicitaron autorizaciones ni requirieron saber de forma anticipada las preguntas o lo que iríamos a observar en el campo. Cabe aclarar que en la universidad privada fue difícil tener acceso a datos cuantitativos, pero no hubo mayores inconvenientes para conversar y estar en el lugar.

En segundo lugar, una de las investigaciones se sitúa en el nivel universitario y la otra en el nivel secundario. Cada etapa educativa posee ciertas particularidades, aunque la elección de los espacios no es indiferente. En ambos casos, cada escuela o universidad tiene una propuesta educativa particular y diversos mecanismos de ingreso que apuntan a un público particular.

Por último, mientras que en la primera se debió apelar a la puesta en marcha de un proceso de extrañamiento con un entorno y sector social que resultaba en principio distante, en la otra debieron activarse mecanismos de desfamiliarización y extrañamiento respecto de un ámbito, unos interlocutores y un grupo social que era parte de la propia vida de la investigadora.

A partir de este ejercicio de metaanálisis sobre los dos procesos investigativos, concluimos que la mayor similitud entre ambos acercamientos refiere a las contingencias encontradas en el acceso: cada entrada al campo es diferente y está atravesada por múltiples variables. En consonancia con Gesaghi (2016), sostenemos que la entrada al campo siempre es particular, resulta conflictiva, negociada, fluctuante y dinámica, es decir, que el campo tiene un "carácter negociado". No se trata únicamente de variables relacionadas con características propias de los sujetos implicados (género, clase, nacionalidad, etnia del investigador y del investigado, etc.); sino que también incide, como hemos mostrado, el contexto histórico de aproximación al objeto de estudio (en una de las escuelas no pudo concretarse un segundo acercamiento debido a conflictos políticos internos a la institución). En consecuencia, resulta necesario tomar distancia de visiones sociocentradas que, o bien otorgan una excesiva gravitación al poder de los sujetos investigados, o bien desconocen que los informantes tengan algún grado de agencia. La relación investigador-investigado no es necesariamente simétrica ni necesariamente asimétrica, sino que el proceso de investigación está atravesado por múltiples contingencias que convierten a cada trabajo de campo en una experiencia única.

#### 6. Bibliografía

BECKER, H. (2009) Trucos del Oficio. Cómo conducir su investigación en ciencias sociales. Buenos Aires: Siglo XXI editores.

BOURDIEU, P. (2006) La distinción. Criterios y bases sociales del gusto. Madrid: Taurus.

\_\_\_\_\_(2013) Las estrategias de la reproducción social. Buenos Aires: Siglo XXI.

GESAGHI, V. (2016) La educación de la clase alta. Entre la herencia y el mérito. Buenos Aires: Siglo XXI editores.

GONZÁLEZ BOMBAL, I. (2002) "Sociabilidad en clases medias en descenso: experiencias en el trueque" en: BECCARIA et al., Sociedad y Sociabilidad en la Argentina de los 90. Buenos Aires: UNGS-Biblos.

GUBER, R. (2004) El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo. Buenos Aires: Paidós.

\_\_\_\_\_ (2012) La etnografía. Método, campo y reflexividad. Buenos Aires: Siglo XXI editores.

HEREDIA, M. (2011) "Ricos estructurales y nuevos ricos en Buenos Aires: primeras pistas sobre la reproducción y la recomposición de las clases altas". *Estudios sociológicos*, vol. XXIX, núm. 85, Colegio de México, A.C. p. 61-97.

(2012) "¿La formación de quién? Reflexiones sobre la teoría de Bourdieu y el estudio de las elites en la Argentina actual" en: Ziegler, S. y Gessaghi (comp.), Formación de las elites. Investigaciones y debates en Argentina, Brasil y Francia. Buenos Aires: Manantial FLACSO.

KESSLER, G. (2007) "Principios de justicia distributiva en Argentina y Brasil. Eficacia global, igualitarismo limitado y resignificación de la jerarquía" en: Grimson A. (comp.). Pasiones Nacionales. Política y Cultura en Brasil y Argentina. Buenos Aires: Edhasa.

LATOUR, B. (2008) Reensamblar lo social. Una introducción a la teoría del actor-red. Buenos Aires: Manantial.

LINS RIBEIRO, G. (2004) "Descotidianizar. Extrañamiento y conciencia práctica, un ensayo sobre la perspectiva antropológica" en: Boivin et al (Eds.) Constructores de otredad. Una introducción a la Antropología Social y Cultural. Buenos Aires: Antropofagia.

MALINOWSKI, B. (1986) Los argonautas del pacífico occidental. Un estudio sobre comercio y aventura entre los indígenas de los archipiélagos de la Nueva Guinea Melanésica. Barcelona: Planeta Agostini.

MANNAY, D. (2010) "Making the familiar strange: can visual research methods render the familiar setting more perceptible?" *Qualitative Research*, vol. 10(1), p. 91–111.

MÉNDEZ, A. (2013a) El colegio. La formación de una elite meritocrática en el Nacional Buenos Aires. Buenos Aires: Sudamericana.

\_\_\_\_\_ (2013b) "El anonimato de las fuentes" en: Guber, R. (comp.) *Prácticas etnográficas,* ejercicios de reflexividad de antropólogas en el campo. Buenos Aires: Miño y Dávila.

PARKIN, F. (1964) "El cierre social como exclusión" en *Marxismo y teoría de clases. Una crítica burguesa*. Madrid: Espasa Calpe.

PEIRANO, M. G.S. (1995) A favor da etnografía. Río de Janeiro: Relume Dumará.

ROCKWELL, E. (2011) La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos. Buenos Aires: Paidós.

\_\_\_\_\_(coord.). (1995). La escuela cotidiana. México: FCE.

SUASNÁBAR, C. y ROVELLI, L. (2010) "Gobierno y reformas de la educación en la Argentina reciente". Revue internationale d'éducation de Sèvres. Sèvres: Centre international d'études pédagogiques, 55, p. 17-26.

OLMOS ALCARAZ, A. (2016) "Algunas reflexiones sobre la Etnografía Escolar: holismo, extrañamiento y diversidad cultural". *Investigación en la Escuela*, 89, p. 1-16.

SVAMPA, M. (2002) "Las nuevas urbanizaciones privadas" en: Beccaria et al., Sociedad y Sociabilidad en la Argentina de los 90. Buenos Aires: UNGS- Biblos.

\_\_\_\_\_(2008). Los que ganaron. La vida en los countries y barrios privados. Buenos Aires: Biblos Sociedad.

TAYLOR, J. (2011) "The intimate insider: negotiating the ethics of friendship when doing insider research". Qualitative Research, 11(1), p.3-22.

TAYLOR, S. J. y BODGAN, R. (2000) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Edición Paidós.

TILLY, C. (2000) La desigualdad persistente. Buenos Aires: Manantial.

VELASCO, H. y DIAZ DE RADA, Á. (2006) La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de Escuela. Madrid: Trotta.

#### Autoras.

#### Emilia Di Piero.

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Argentina.

Doctora en Ciencias Sociales. Magister en Ciencias Sociales con Orientación en Educación (FLACSO). Licenciada y Profesora en Sociología por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Becaria de investigación posdoctoral CONICET. Docente de grado y posgrado en UNLP.

E-mail: medipiero@gmail.com

#### Lucila María Teresa Dallaglio.

Departamento en Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Argentina de la Empresa, Argentina.

Doctoranda en Ciencias Sociales por la Universidad Nacional de General Sarmiento e Instituto de Desarrollo Económico y Social. Magíster en Políticas Públicas por la Universidad Torcuato Di Tella. Ex Becaria de investigación doctoral del Centro de Investigación Social, IDES, CONICET. Profesora en la Universidad Argentina de la Empresa y Universidad Austral.

E-mail: lucidall@hotmail.com

#### Citado.

DI PIERO, Emilia y DALLAGLIO, Lucila María Teresa (2018). "Un ejercicio de reflexividad sobre dos tramas de investigación en el cruce de elites y educación en la Argentina: tensiones entre la desfamiliarización y el extrañamiento". Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social - ReLMIS. N°15. Año 8. Abril - Septiembre 2018. Argentina. Estudios Sociológicos Editora. ISSN 1853-6190. Pp. 79-91. Disponible en: http://www.relmis.com.ar/ojs/index.php/relmis/article/view/187

#### Plazos.

Recibido: 08/11/2016. Aceptado: 29/05/2017.

Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social. N°15. Año 8. Abril – Septiembre 2018. Argentina. ISSN 1853-6190. Pp. 92-96.

#### Reseña bibliográfica:

## Reflexões sobre o trabalho de pesquisa em Ciências Sociais: um debate sobre experiências e abordagens multifacetadas

Reseña del libro: ROBERTT, Pedro; RECH, Carla; LISDERO,

Pedro; ROCHELE FELLINI, Fachinetto (Orgs.)

(2016) Metodologia em Ciências Sociais Hoje:

Práticas, Abordagens e Experiências de Investigação | Volume 2

Jundiaí: Paco Editorial

#### Camila Dellagnese Prates e Rafael Braz da Silva

Os organizadores, oriundos da Universidade Federal de Pelotas, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e do CONICET na Argentina, nos trazem uma importante obra, resultado da contribuição de 24 pesquisadores em Ciências Sociais que apresentam suas estratégias metodológicas utilizadas em diferentes contextos empíricos. Um autêntico convite para a reflexão sobre o trabalho de pesquisa e sobre o pesquisador; e neste sentido, constitui-se também como uma excelente sugestão de autoanálise (Bourdieu, 2005) diante de nossas próprias experiências científicas.

Publicado em 2016 pela Editora Paco, o livro é muito mais do que um manual de investigação. Ele tem o mérito de unir um conjunto de experiências e de desafios que envolvem os múltiplos caminhos para a construção de um trabalho de campo bem fundamentado. Tem-se aqui diferentes modelos metodológicos para uma profícua articulação entre a coleta e a análise de dados, e fundamentalmente, entre a teoria e a prática (Bourdieu, 1996).

A obra está dividida em três partes que abordam de maneira diferenciada e complementar os 13 capítulos que a compõe. No primeiro momento, ganham centralidade o exercício de autoreflexão sobre a própria prática de pesquisa e as implicações teórico-metodológicas deste processo. No primeiro capítulo intitulado "Como foi feito Trabajo y Vida em La Sociedad de La Información", Juan José Castillo detalha sua pesquisa realizada na Espanha. Ao apresentar os desafios de seu trabalho de investigação, que durou 10 anos, o autor também demonstra os limites, os equívocos, as escolhas e as dificuldades decorrentes do ofício da ciência sociológica. Fazendo uma "Sociologia da Sociologia", o autor demonstra em detalhes os desafios metodológicos de trabalhar com a entrevista, com os entrevistados, e principalmente, o desafio de apresentar os resultados da pesquisa. Neste momento, a "estratégia narrativa" – enquanto alternativas e formas de escrever os resultados científicos – ocupa um espaço objetivo e subjetivo importante, ao se pensar em como contar toda a trama do trabalho de pesquisa de forma coesa e proveitosa.

O segundo capítulo segue uma direção semelhante ao problematizar a expressão de sentimentos e sensações nas narrativas dos sujeitos de pesquisa. Intitulado "Uma Proposta de Análise da Expressividade Narrada", o pesquisador argentino Adrián Scribano apresenta uma proposta de análise dos relatos e experiências de criatividade e expressividade (nas narrativas do sujeito ou em expressões não-verbais). O desafio de "observar, registrar, analisar e interpretar as

maneiras como sujeitos expressam suas emoções quando performa atos criativos" (p.45) resulta na sensação de dificuldade ou mesmo impossibilidade, especialmente quando se pesquisa sociologicamente as narrativas de vida, de sensibilidades, de sociabilidades e de experiências emotivas construídas na dança, na música ou nas artes plásticas.

Logo em seguida, no capítulo proposto pelos autores Pedro Robertt e Carla M. Rech é realizada a abordagem dos estudos que tomam como objeto de pesquisa as experiências sociais vivenciadas pelo próprio pesquisador. É preciso, antes de mais nada, lembrar um dos principais motivos para se pensar as experiências vividas: fazer uma sociologia reflexiva sobre nossos próprios pressupostos de pesquisa, como sugere Bourdieu. Os autores buscam problematizar os desafios metodológicos encarados pelo pesquisador quando este analisa um espaço social por ele frequentado anteriormente antes de se constituir como cientista; ou ainda, sua participação em um contexto mais recente que inspira sua pesquisa, como por exemplo, o momento de experiência militante do cientista social. Com efeito, temos aqui uma abordagem sobre a relação entre problemas sociais e objeto sociológico, e claro, as dificuldades que permeiam a prática sociológica (Lenoir, 1998).

Na segunda parte, os capítulos abordam diferentes concepções metodológicas e múltiplas técnicas de pesquisa. Assim, o quarto capítulo trata de diferentes ferramentas que serão utilizadas no processo de análise do discurso, tomando como referência um dos maiores teóricos do tema, Michel Foucault. Os autores, Marcos V. Spolle e Maria C. F. Fagundes, partem da relação entre discurso e poder para abordar, então o processo de resistência de compositores de "Rap" perante a justiça criminal. Tal processo se manifesta a partir do discurso e será analisado pelos enunciados e enunciações. O desafio de se utilizar as categorias analíticas e as teorias foucaultianas foi o objetivo principal deste trabalho, reforça-se que os estudos estão conectados ao contexto a ser analisado e das tramas de poder e dos ditos/não ditos aí existentes.

Neste mesmo sentido, as autoras Lorena A. Gill e Eduarda B. Da Silva problematizam a metodologia da história oral, que "se sustenta, sobretudo na atividade de rememorar e no jogo entre memória e identidade" (p. 107). Vale dizer que toda a "beleza" da história oral reside justamente na valorização da memória dos entrevistados e que, portanto, a história em si pode se construir a partir de múltiplas perspectivas. As experiências pessoais se tornam uma fonte de informação que pode ser complementado com outras técnicas de pesquisa. Os autores reforçam que, como metodologia, a história oral apresenta características singulares que a diferenciam das entrevistas e questionários: roteiros de perguntas amplas e flexíveis, espaço para o colaborador contar e recontar histórias e lembranças, dentre outras.

As duas técnicas de pesquisa citadas anteriormente serão analisadas em profundidade, considerando os limites e as possibilidades de cada. Desta vez, o questionário e a entrevista estarão em foco sob a análise da professora Marília Patta Ramos. Temos uma importante discussão aqui, pois a autora irá comparar as duas técnicas a partir de suas vantagens e desvantagens; e neste caso o interesse remonta especialmente sobre qual deles utilizar considerando o contexto e o tipo de pesquisa em andamento. Sendo essa, uma dúvida muito comum, entre os estudantes especialmente ao partir do pressuposto de que as duas modalidades não são excludentes. Neste capítulo são explorados qualidades e limitações de cada uma das técnicas, considerando especialmente as maneiras mais corretas de estabelecer escalas e consistências no questionário.

O objetivo do artigo "Grupos Focais e análise qualitativa em equipe com o uso do N-Vivo: Aplicações a partir de uma pesquisa com mulheres policiais" é demonstrar como utilizar a técnica de pesquisa com grupos focais e as possibilidades do software N-vivo ser utilizado na decodificação e análise dos dados qualitativos. O artigo descreve como os procedimentos (escolha do moderador, papel do assistente, etc.) devem estar afinados para facilitar a interação entre os participantes do grupo. A pesquisa que abrangeu 11 estados, cerca de 350 participantes e dois anos de duração foi analisada no N-Vivo. Este, possui a capacidade de organizar grande quantidade de informações, categorizar dimensões analíticas e possibilitar que grandes projetos sejam trabalhados em conjunto por muitos pesquisadores. O N-vivo permite uma circulação mais transparente dos dados qualitativos, dos métodos e das escolhas realizadas ao longo da pesquisa, de forma a atender também a demanda de montar um banco de informações nas pesquisas sociais.

O artigo que encerra a segunda parte da obra contribui para explicitar os processos metodológicos que dão forma a indicadores que representam a "realidade" dos espaços urbanos, como o City Prosperity Index (CPI) que analisa a prosperidade das cidades do globo, o Índice de Bem-Estar Urbano (IBEU) que sistematiza as realidades das cidades brasileiras e o Índice de Calidad de Vida Urbana Cidades Chilenas (ICUV) para diagnosticar a qualidade de vida no Chile. Se a aplicação dos indicadores baliza políticas públicas sobre a gestão urbana, os autores demonstram que os resultados dos indicadores estão intimamente conectados com a episteme e com os índices que cada um deles considera relevante. Aqui, a contribuição opera na crítica da universalidade dos indicadores, mostrando a necessidade de transparência na escolha de cada um deles, e como o parâmetro reflete, ou deixa de refletir, sobre o "habitar" no meio urbano.

A terceira parte do livro é composta por cinco artigos que relatam as experiências de pesquisa social na Argentina, Brasil e Uruguai. O primeiro artigo de Pedro Lisdero e Gabriela Vegara compila três estudos de caso (catadores de lixo, empresas recuperadas e Call Centers) para refletir os conflitos sociais no contexto de precarização do trabalho na Argentina. O objetivo é identificar quem são os trabalhadores e como fazem suas reivindicações em situações de conflito, no contexto de reestruturação das relações de trabalho. Metodologicamente, analisam-se situações públicas de protesto, além da realização de entrevistas. Como resultado, reflete-se o conflito pela lógica das ausências, visto que as novas relações de poder no mundo do trabalho estão se transformando. A contribuição dos autores reside em pensar novas metodologias que dêem conta de analisar os conflitos emergentes e silenciosos.

No artigo seguinte, Marcos Supervielle e Pedro Robert descrevem como é feita uma etnografia sociológica industrial. O método se distingue da etnografia antropológica clássica por quatro pressupostos: a observação está direcionada pelo objetivo da pesquisa construído previamente; menos tempo de observação – até atingir o efeito da saturação das informações; as generalizações do nível micro ao macro são tecidas com mais fluidez. O objetivo deste método é transformar problemas sociais em sociológicos. A participação dos pesquisadores é conhecida pelos pesquisados, facilitando a observação e a aproximação com estes, visto que este recurso é essencial para a construção dos dados da pesquisa, que se baseia na observação e na obtenção de registros verbais. O artigo sustenta que a pesquisa qualitativa tem como objetivo se pautar em dados confiáveis, o que justifica a opção por dois pesquisadores, de modo que um ora valida ora contradiz a posição do outro, possibilitando a reflexividade dos pesquisadores sobre o contexto e a pesquisa.

Argumento semelhante é construído por Jimena González que faz uma apreciação do uso da técnica de entrevistas para captar as relações sociais que envolvem a produção de amendoim, no departamento de Cerro Largo, no Uruguai. A pesquisadora demonstra que a entrevista é uma forma privilegiada de acesso à experiência dos pesquisados, fornecendo um instrumento de voz e de visibilidade para os protagonistas da pesquisa. Além da flexibilidade deste instrumento que pode ser aplicado de acordo com o ritmo do entrevistado, é destacada a relevância do conhecimento prévio do pesquisador sobre o assunto pesquisado. A entrevista, por sua aproximação com a realidade empírica, estabelece um diálogo com a teoria, demonstrando as limitações na construção de categorias sociais (como a de "produtores familiares"), evidenciando possíveis reducionismos de características relevantes para a compreensão analítica da categoria social.

Mariele Vasconcellos e Rodrigo da Silva analisam em seguida a técnica de resgate documental dos processos judiciais trabalhistas envolvendo a alfaiataria e os contratos de trabalho de empreitada, na década de 1940, na cidade de Pelotas. Os documentos são considerados pelos autores como "dispositivos comunicativos", atuando como um mediador da fala dos atores sociais e como um porta-voz das situações de conflito. Considera-se o documento, não como uma fonte de dados para corroborar com determinado ponto de vista, mas como um processo de construção de versões. Metodologicamente é preciso construir um quadro explicando o contexto da produção do documento, os autores, a natureza e a finalidade e autenticidade da informação que ele carrega. Os autores consideram que possibilidade de triangular as informações com outros métodos qualitativos é essencial para uma compreensão mais ampla do contexto social.

O artigo "Análise de Eventos de Protesto no Estudo dos Repertórios Associativos", que encerra o livro, expõe uma técnica pouco explorada, a Análise de Eventos de Protesto (AEP) para

investigar os movimentos sociais no Brasil. O foco do trabalho consistiu em construir e analisar um catálogo de eventos de reivindicação coletiva no estado do Rio Grande do Sul, no período de 1970 a 2010, tendo como fonte o jornal Zero Hora. A escolha da fonte de notícia foi limitada ao tempo de abrangência da pesquisa, sendo o jornal citado o único que cobria todo o período. O artigo expõe as potencialidades do método (enfrentar o monopólio dos estudos quantitativos sobre os movimentos sociais e objetivar as reivindicações e demandas próprias de cada grupo social) e as limitações, dentre elas, a orientação política da mídia escolhida, a seleção de eventos que ele cobre e a parcialidade de informações compartilhadas, sendo essas o maior desafio metodológico a ser enfrentado

Por todo o exposto, o livro contribui para salientar os aspectos multimetodológicos e o processo de triangulação de informações – entrevistas, observação, análise documental, grupos focais, história oral – sobre o qual as pesquisas sociais têm se debruçado. A obra expõe que a elaboração de hipóteses, de categorias e de resultados é um processo de construção flexível que estabelece um constate diálogo entre as delimitações epistêmicas, as escolhas metodológicas, as complexidades e desafios dos processos empíricos, corroborando para diluir os argumentos de neutralidade e objetividade como os únicos pressupostos legítimos para a construção de novos conhecimentos acerca da realidade social. E contribui, finalmente, para compartilhar experiências e fortalecer as Ciências Sociais.

relmis.com.ar

#### **Bibliografia**

BOURDIEU, P. (1996) Razões Práticas. Sobre a Teoria da Ação. São Paulo: Papirus.

BOURDIEU, P. (2005) Esboço para uma auto-análise. Lisboa: Edições 70.

LENOIR, R. (1998) "O objeto sociológico e problema social". In: Champagne, Patrick et. al. *Iniciação* à *prática sociológica*. Petrópolis: Vozes (pp. 59-106).

#### Autores.

#### Camila Dellagnese Prates.

Universidade Federal de Pelotas, Brasil.

Doutora em Sociologia e Pós-Doutoranda do departamento de Sociologia e Política da Universidade Federal de Pelotas/UFPEL.

E-mail: camilapratescs@gmail.com

#### Rafael Braz da Silva.

Universidade Federal de Pelotas, Brasil.

Doutor em Sociologia e Professor adjunto do departamento de Sociologia e Política da Universidade Federal de Pelotas/UFPEL.

E-mail: rafael-braz@hotmail.com

#### Citado.

DELLAGNESE PRATES, Camila y BRAZ DA SILVA, Rafael (2018). "Reflexões sobre o trabalho de pesquisa em Ciências Sociais: um debate sobre experiências e abordagens multifacetadas". Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social - ReLMIS. Nº15. Año 8. Abril – Septiembre 2018. Argentina. Estudios Sociológicos Editora. ISSN 1853-6190. Pp. 92-96. Disponible en: http://www.relmis.com.ar/ojs/index.php/relmis/article/view/205

#### Plazos.

Recibido: 31/03/2017. Aceptado: 08/05/2017.