



REVISTA LATINOAMERICANA DE
METODOLOGÍA DE
LA INVESTIGACIÓN
SOCIAL

**Caminos recorridos en
las prácticas de las
indagaciones y las
enseñanzas
metodológicas**

Nº7 – AÑO 4

ABRIL - SEPTIEMBRE 2014

PUBLICACIÓN ELECTRÓNICA SEMESTRAL

ISSN 1853-6190

ReLMIS
.com.ar

7

Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social

www.relmis.com.ar



Directoras de Publicación:

De Sena, Angélica | CIES / Fac. de Cs. Soc. UBA, Argentina
Magallanes, Graciela | UNVM / GESSyCO / CIES, Argentina

Consejo Académico

Barriga, Omar | Universidad de Concepción, Chile
Cohen, Néstor | Fac. de Cs. Soc. UBA, Argentina
Ferreira, Andre | Univ. Federal de Pernambuco, Brasil
Henríquez, Guillermo | Univ. de Concepción, Chile
Magallanes, Graciela | UNVM / Red-Met, Argentina
Mutzenberg, Remo | Univ. Federal de Pernambuco, Brasil
Piovani, Juan | Univ. Nacional de La Plata, Argentina
Rivera, Manuel | Univ. de San Carlos de Guatemala
Sautu, Ruth | IIGG. UBA, Argentina
Zacarías, Eladio | Univ. de El Salvador, El Salvador

Boito, María Eugenia | CIECS (CONICET-UNC) / UNC, Arg.
De Sena, Angélica | CIES / Fac. de Cs. Soc. UBA, Argentina
Hamlin, Cynthia | Univ. Federal de Pernambuco, Brasil
Hernández, Marisela | Univ. Simón Bolívar, Venezuela
Mejía Navarrete, Julio | Univ. Nac. M. de San Marcos, Perú
Padua, Jorge | COLMEX - CONACYT, México
Riella, Alberto | Universidad de la República, Uruguay
Salvia, Agustín | Fac. de Cs. Soc. UBA, Argentina
Scribano, Adrián | CIECS (CONICET-UNC) / CIES, Argentina

Edición y coordinación general:

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

Colaboradores:

Aimar, Lucas | CIECS (CONICET-UNC) / UNVM, Argentina
Chahbenderian, Florencia | CEPED. UBA, Argentina
Del Campo, Natalia | Fac. de Cs. Soc. UBA, Argentina

D'hers, Victoria | IIGG - UBA / CIES, Argentina
Lisdero, Pedro | CIECS (UNC-CONICET), CIES, Argentina
Paz García, Pamela | CIECS (CONICET-UNC), Argentina

Diseño de Tapa:

Lucila Salvo

Caminos recorridos en las prácticas de las indagaciones y las enseñanzas metodológicas
N° 7. Año 4. Abril-Septiembre 2014.

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



CIES - ESTUDIOS SOCIOLÓGICOS EDITORA. Billinghurst 1260 Piso 4, Dpto. A (1413) Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina | TEL: 011- 4963-0561 | Email: correo@relmis.com.ar | ISSN 1853-6190

Contenido

. Presentación	
. Caminos recorridos en las prácticas de las indagaciones y las enseñanzas metodológicas	4
<i>Por Angélica De Sena y Graciela Magallanes.</i>	
. Artículos	
. Metodologías de investigación desde la razón dialéctica	7
<i>Por María Noel Míguez Passada (Uruguay)</i>	
. Estudos culturais: convergências entre os estudos pós-colonialistas e a análise do discurso na pesquisa social.....	19
<i>Por Rosângela Tenório de Carvalho (Brasil)</i>	
. La enseñanza de la metodología de investigación en docentes de primaria y secundaria: prácticas, representaciones y reproducción social	30
<i>Por Vanina Fraire (Argentina)</i>	
. Metodologia científica e métodos e técnicas de pesquisa na sociologia: modelos de construção em estudo sobre ONGs.....	43
<i>Por Marina Félix de Melo (Brasil)</i>	
. Las microinteracciones como el origen de las redes de cooperación.....	57
<i>Por Iván Salas Durazo y Favio Murillo García (México)</i>	
. Reseñas de publicaciones	
. Reseña: Nuevas formas de abordar los trabajos etnográficos. La mirada de la etnografía crítica	78
<i>Por Aldana Boragnio (Argentina)</i>	

Presentación:

Caminos recorridos en las prácticas de las indagaciones y las enseñanzas metodológicas

Angélica De Sena y Graciela Magallanes

Iniciar algún punto de vista que nos introduzca en los caminos recorridos y desenlaces de las prácticas metodológicas no es una tarea fácil; nos obliga a revisar e historizar –al menos– nuestras miradas en el cruce entre el tiempo y la tomas de decisiones. Ello, a su vez, requiere un esfuerzo en explorar, describir, interpretar esas formas vinculantes (o no) en donde se anda a tientas entre las representaciones y las intervenciones. Buscar algunos sitios de esas exploraciones para bordear las estrategias metodológicas en el caso de la investigación en Ciencias Sociales, requiere cartografiar la historia de esos tiempos, sus duraciones y estaciones, donde hay mucho escrito acerca de lo que se puede deducir, inducir y/o dialectizar. Revisar las propias prácticas y sus consecuencias en la indagación no es tarea sencilla pero sí imprescindible. En este sentido, deberíamos recordar siempre las palabras de Adorno:

La investigación social empírica debería deshacerse totalmente del prejuicio de que la investigación habría de comenzar como una tabula rasa en la que ir disponiendo los datos hallados sin partir de supuesto alguno, y naturalmente debería acordarse de las controversias epistemológicas mantenidas durante tanto tiempo, que la conciencia disneica olvida demasiado fácilmente apelando a las urgentes exigencias técnicas. A la ciencia escéptica le convendría ser escéptica ante su propio ideal ascético (Adorno, 2001:32).

La presente introducción al número 7 de la ReLMIS, no pretende ser corrosiva respecto a los cortes o continuidades en las formas de abordaje, sino simplemente es un intento en (llamado a) evitar la naturalización y/o neutralización de esos lugares, algunas veces cómodos y otros incómodos, donde las tomas de decisiones en la historia de las prácticas metodológicas han sido y son más o menos audaces, osadas o austeras. En esos tránsitos, resulta interesante volver a contrapelo de esas decisiones y dilucidar lo que los sujetos esperan, se preocupan y comprometen en esos puntos de vista donde se toman disposiciones y posiciones. Sin embargo, realizar esas prácticas donde de algún modo se vuelve, no agotan la comprensión e interpretación para seguir los caminos recorridos.

En el camino investigativo, las representaciones sociales –incluido el discurso científico– se constituyen de imágenes, información, opinión hacia un objeto, un sujeto y en su(s) relación(es). Por ende, dichas representaciones resultan tributarias de la posición que ocupan los sujetos en las relaciones sociales y predicán desde y sobre significados construidos acerca de *lo real*. Ello lleva a tensiones, inscriptas en las prácticas de la indagación, en las representaciones sociales que se plagan de fantasmas y fantasías con diversos modos de diálogo y de aparición de los obstáculos. Cabe recordar que:

Hay que plantear el problema del conocimiento científico en términos de obstáculos. No se trata de considerar los obstáculos externos, como la complejidad o la fugacidad de los fenómenos, ni de incriminar a la debilidad de los sentidos o del espíritu humano: es en el acto mismo de conocer, íntimamente, donde aparecen, por una especie de necesidad funcional, los entorpecimientos y las confusiones (...) El conocimiento de lo real es un a luz que siempre proyecta alguna sombra. (...) Lo real no es jamás “lo que podría creerse”, sino siempre lo que debiera haberse pensado (Bachelard, [1948] 2000:15).

De este modo, y como hemos insinuado ya, se evidencia que el interés por la indagación social y el conocimiento requiere atender a las aludidas tensiones, recuperando los itinerarios del pasado y del presente de las formas metodológicas. Ello porque hay desafíos sin solución de continuidad en los caminos recorridos, en sus duraciones e intensidades, pero atento a cuáles fueron las prácticas, los sujetos, los problemas en los que se encontraron interpelados y los desenlaces.

Este número de la Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social, seguramente no puede pretender más que acariciar, precaria y provisionalmente, cualquiera de esos pliegues donde, los antepasados en diálogo y los contemporáneos, tenemos el *compromiso de comprometernos* en esa tarea al porvenir. Los tiempos de desafíos para la(s) Metodología(s) en Ciencias Sociales donde los modos de hacer, leer, hacer leer, apropiarse de esas lecturas e intervenir suponen lenguajes en donde los lectores y las lectoras hacen esfuerzos de comprensión de los mismos. Las no garantías en esos desafíos que imponen los caminos recorridos y las prácticas metodológicas se constituyen para ReLMIS en un terreno –muchas veces incómodo– para seguir preguntando y buscando respuestas del acta fundacional que supone la constitución de las apropiaciones e intervenciones en los modos de abordaje de "lo social". Las trayectorias construidas, de-construidas o sin construcción, mantienen firme la mirada en lo regional y en las mediaciones –con sus transiciones y transacciones– que hacen posible la vitalidad y/o deterioro de esas prácticas sociales.

Los desenlaces y sus consecuencias se constituyen, de este modo, en una oportunidad para volver una y otra vez con nuevas perspectivas que observan de algún modo los pasos y pasajes metodológicos.

En este número, ReLMIS interpela los distintos modos de conocer grupos y sujetos. Inicia el camino el artículo de María Noel Míguez Passada, "Metodologías de investigación desde la razón dialéctica", en el que toma autores de la talla de Hegel, Kosik, Sartre y Wittgenstein, entre otros, con el objeto de iniciar un debate en torno a las diversas propuestas metodológicas de investigación que se encuentran y desencuentran en espacios académicos de las Ciencias Sociales de hoy. Presenta dos posturas teórico-metodológicas que hacen a la matriz histórico-crítica de la razón dialéctica, generando un acercamiento a la delimitación del objeto en su potencialidad desde la lógica de investigación.

Desde esta apertura a la *cuestión metodológica*, en el segundo artículo, "Estudos culturais: convergências entre os estudos pós-colonialistas e a análise do discurso na pesquisa social", Rosângela Tenório de Carvalho asume, en cierto sentido, una defensa de los vínculos entre la corriente del postcolonialismo teórico y metodológico y el análisis del discurso en perspectiva foucaultiana en el marco de los estudios culturales, revitalizando la indagación cualitativa.

A continuación, Vanina Fraire efectúa una reflexión de la enseñanza con su artículo "La enseñanza de la metodología de investigación en docentes de primaria y secundaria: prácticas, representaciones y reproducción social". Aquí la autora interpela los procesos de enseñanza y aprendizaje de la Metodología de Investigación a partir de las diferentes visiones de ciencia presentes en los docentes de esa área de nivel primario y medio como así también los supuestos epistemológicos asociados a ellas.

En cuarto lugar, se presenta el artículo de Marina Félix de Melo, "Metodología científica e métodos e técnicas de pesquisa na sociologia: modelos de construção em estudo sobre ONGs", en el se intenta observar las posiciones complejas de los científicos sociales respecto a los modelos de construcciones académicas, a partir de revisar algunas herramientas de investigación como parte del trabajo empírico, especialmente aquellas apoyadas en la perspectiva cualitativa de análisis social.

En quinto lugar, en "Las microinteracciones como el origen de las redes de cooperación", Iván Salas Durazo y Favio Murillo García plantean una metodología para analizar las microinteracciones al interior de las organizaciones. La herramienta propuesta codifica las características de los miembros de una red, formal o informal, en términos de desempeño, preferencias y factores intrínsecos ya que se basa en la superposición de dimensiones cuantitativas y cualitativas.

Para finalizar, se presenta la reseña de un texto que podría pensarse entre novedoso y clásico, ello porque refiere a un libro que aún no ha sido publicado en castellano y porque revisa una cuestión fundamental para la investigación social: la etnografía. De este modo, Aldana Boragnio nos ofrece una mirada de Thomas, J. (1993) *Doing Critical Ethnography*. Newbury Park, CA: SAGE, en la que emergen la etnografía crítica, la investigación social, el rol del investigador, la acción política.

De esta manera, la publicación ensaya preguntas y se compromete con algunas respuestas respecto a la relación entre determinadas teorías, procedimientos y recortes de la realidad social. Si algunas perspectivas logran mostrarse como inquietantes, es porque advierten de algunos filos geo-políticos y bio-políticos desde donde late la toma de decisión metodológica y se esbozan, en algunas ocasiones, ciertas escenas socio-históricas desde donde se han constituido esas prácticas institucionalizadas. Allí, la enseñanza y los aprendizajes han hecho lo suyo; surcos en donde se manifiesta el esfuerzo político de evitar voltear esas historias buscando dialogar con el legado y el horizonte de lo venidero.

Invitamos a los lectores y lectoras a recorrer los caminos por los que nos llevan los autores y autoras quienes, desde Montevideo (Uruguay), Recife (Brasil), Córdoba, Buenos Aires (Argentina) y Guadalajara (México), nos ofrecen miradas desde América Latina de la *cuestión metodológica* en Ciencias Sociales en la multiplicidad de entradas, salidas y pasajes con diálogos en tensión entre legados y horizontes. Extendiendo dicha invitación a ser críticos de nuestras propias prácticas, evitando y rupturando con lo que Erving Goffman sostenía, en su bien conocido y nunca pronunciado en público, discurso de asunción como presidente de la Asociación Norteamericana de Sociología: "...ese especial engaño de alto rango: la autoindulgencia y la autofelicitación pública" (1991:171).

Bibliografía

ADORNO, Theodor (2001) *Epistemología y ciencias sociales*. Cátedra de la Univesitat de Valencia: Frónesis.

BACHELARD, Gastón (2000) [1948] *La formación del espíritu científico*. México D.F: Siglo Veintiuno.

GOFFMAN, Erving (1991) *Los momentos y sus hombres*. Barcelona: Paidós.

Autoras.

Angélica De Sena.

Universidad de Buenos Aires; Centro de Investigaciones y Estudios Sociológicos (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 UNMDP; UBA; USAL. Investigadora del Centro de Investigaciones y Estudios Sociológicos (CIES).

E-mail: angelicadesena@gmail.com

Graciela Magallanes.

Universidad Nacional de Villa María; Centro de Investigaciones y Estudios Sociológicos (CIES), Argentina.

Doctora en Ciencias Sociales (UBA), Magister en Educación Superior (Universidad Nacional del Comahue); Licenciada en Ciencias de la Educación (UNR). Profesora en la UNVM. Directora de ReLMIS. Investigadora del Centro de Investigaciones y Estudios Sociológicos (CIES).

E-mail: magallanesg@yahoo.com

Citado.

DE SENA, Angélica y MAGALLANES, Graciela (2014). "Presentación: Caminos recorridos en las prácticas de las indagaciones y las enseñanzas metodológicas". *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social - ReLMIS*. N°7. Año 4. Abril-Septiembre 2014. Argentina. Estudios Sociológicos Editora. ISSN 1853-6190. Pp. 04-06. Disponible en: <http://www.relmis.com.ar/ojs/index.php/relmis/article/view/110>



Metodologías de investigación desde la razón dialéctica

Research methodologies from Dialectical Reason

María Noel Míguez Passada

Resumen.

Se propone este artículo en el marco de un proceso de reflexión analítica que da cuenta de una síntesis de años de docencia e investigación en el área de teorías y metodologías. A través del mismo se presenta un primer acercamiento como punto de partida para la generación del debate en torno a diversas propuestas metodológicas de investigación que se encuentran y desencuentran en espacios académicos de las Ciencias Sociales de hoy.

De esta manera, se presentan dos planteamientos distintos pero que se conjugan ambos dentro de la razón dialéctica, a diferencia de la razón analítica. Por un lado, se retoma lo planteado por Karel Kosik (neomarxista) y, por el otro, Jean-Paul Sartre (existencialista).

De más está decir que la razón dialéctica no se agota en estas dos propuestas, ni mucho menos, sino que se las retoma como ejemplo para un primer abordaje de esta temática.

Palabras clave: Metodología, Investigación, Ciencias Sociales, Razón Dialéctica

Abstract.

This article is proposed as part of a process of analytical thinking that accounts for years of teaching and research in the area of theories and methodologies. In it, a starting point for debates regarding diverse methodological approaches which either encounter each other or come apart in Social Sciences today is displayed.

In this manner, two perspectives are presented which in spite of being different, both combine in Dialectical Reason in contrast to analytical reason.

On one side, it takes up the issues raised by Karel Kosik (neo-Marxist) and, on the other, those by Jean-Paul Sartre (existentialist).

Needless to say that Dialectical Reason is not exhausted by these two proposals, but are taken as a possible way to deal with this subject.

Keywords: Methodology, Research, Social Sciences, Dialectical Reason

1. Introducción

En este proceso de deconstrucción analítica en torno a metodologías de investigación, se considera necesario hacer una primera gran distinción entre razón analítica y razón dialéctica.¹ Se entiende que ello permite comenzar este proceso de deconstrucción teórico-metodológico en torno a la temática en cuestión.

Por un lado, se configura una razón analítica vinculada a una linealidad en el estudio de los fenómenos (relación causa-efecto) que apela a lo cuantitativo, dimensionable y mensurable de la realidad, donde el sujeto (investigador) queda por fuera de su objeto (hecho concreto, sujetos concretos, etc.). Por otro lado, se plantea una razón dialéctica que da cuenta de una procesualidad enmarcada en la historicidad, devenir y totalidad de una realidad compleja, en constante movimiento, donde el sujeto (investigador) queda imbuido en un proceso de retroalimentación con el objeto (hecho concreto, sujetos concretos, etc.) que hace a su proceso de delimitación.

En la primera opción, el objeto se define dejándolo estático ante un momento concreto, cosificándolo para su análisis y reflexión teórica; en la segunda opción, el objeto se delimita, lo que implica dar rodeos teórico-metodológicos que permiten trascender lo aparente para reconocer complejidades que lo transversalizan ante una realidad en constante movimiento.

Enmarcada muy sucintamente esta distinción en cuanto a los tipos de razón genéricos que abren caminos a matrices concretas de pensamiento (y por ende de investigación y/o intervención), y siendo ambas absolutamente respetables desde sus contenidos, formas de analizar la realidad, de definir o delimitar el objeto, etc., se invita a los lectores a recorrer dos propuestas metodológicas de investigación que se enmarcan dentro de lo que implica la razón dialéctica, por ser el camino que recorre sistemáticamente quien suscribe.

Por un lado, se analizan los aportes de Karel Kosik, desde una matriz neomarxista que permite reconocer y avanzar sobre lo que se entiende por demanda inicial, deconstrucción de la demanda y delimitación del objeto de investigación. Por otro lado, se analizan los aportes de Jean-Paul Sartre, desde una matriz existencialista que introduce al lector en lo que este autor denomina el método progresivo-regresivo.

Tomando como sustancia propia de la razón dialéctica el estar imbuido en la procesualidad con el objeto en delimitación, lo que se escribe, se razona, se apropia, se deconstruye, se analiza, etc., da cuenta de un proceso histórico singular (del investigador/a) y colectivo (académico y, más genérico, el societal). Se entiende que cuando se investiga, quien lo hace, escribe, piensa y siente mediante procesos de objetivación desde su propia subjetividad atravesada por su historia de vida como ser individual y ser genérico. De aquí la necesidad subjetiva/objetiva de posicionamiento desde la razón dialéctica. Más aún porque se comparte con Massé Narváez (2003: 2) que "(...) el ejercicio de la razón crítica es incesante pues no sólo critica el razonamiento ajeno, sino también el propio".

En este sentido, la delimitación del objeto se va fundando sobre *lo ya conocido*, en una diada constante entre lenguaje y pensamiento, entre ilusiones gramaticales que surgen del propio proceso de entendimiento y discernimiento de la realidad. Ser y pensar conjúganse así como una procesualidad donde el investigador queda imbuido y embestido por saberes ajenos y propios, por percepciones y sensaciones, por conocimiento científico acumulado y especulación pragmática de una vida vivida en un tiempo y espacio concreto (Míguez, 2011).

Aquí es difícil mantener, por así decirlo, la cabeza despejada —ver que tenemos que permanecer en las cosas del pensamiento cotidiano y no caer en el extravío de que nos parezca que tendríamos que describir sutilezas extremas que, sin embargo, en absoluto podríamos describir con nuestros medios. Nos parece como si debiéramos reparar con nuestros dedos una tela de araña (Wittgenstein, 1988: 106)

¹ Vale especificar que quien suscribe se posiciona desde la razón dialéctica, en tanto la entiende como superadora (en cuanto que la contiene) de la razón analítica. Es una elección en principio intuitiva (en la biografía singular, en el plano del ser) y luego racional (en lo académico, en el plano del pensar) de un camino teórico-metodológico, ético-político y epistemológico que permite el encuentro intersubjetivo entre el sujeto que investiga y el objeto (por lo general, sujeto/s) en proceso de delimitación.

Así, al decir de Wittgenstein, la representación sinóptica implica una significación fundamental, puesto que designa la forma de representación de cada singularidad en tanto la forma en que se ven las cosas. Por ello, alega que “la claridad a la que aspiramos es en verdad completa” (1988: 255).

Según este autor, “el pensamiento contiene la posibilidad del estado de cosas que piensa. Lo que es pensable es también posible” (Wittgenstein, 1979: 49). Por ello, en el presente artículo, se apunta a una lógica de investigación y de exposición desde este posicionamiento, siendo preciso dejar en claro que: “las formas de entender y proponer las alternativas cognoscitivas son diversas; y por ello cada uno de los proponentes expone y defiende sus argumentos para exaltar las virtudes de sus teorías cognoscitivas y ponderar las bases metodológicas que de ahí se desprenden” (Massé Narvaez, 2003: 2).

Este proceso de delimitación del objeto se reconoce desde una matriz histórico-crítica en el marco de la razón dialéctica, que se considera habilita a procesos de objetivación reales, tanto para los sujetos concretos (sujetos-objeto de intervención e investigación) como para los sujetos “sapientes” involucrados en estas relaciones. Así, los saberes unidireccionales se ubican en un *traspasado* hegeliano (Hegel, 1968), donde las relaciones asimétricas de saber-poder son trascendidas por relaciones confluyentes en interiorizaciones y exteriorizaciones de los diversos actores implicados, donde la cosificación de los hechos y acciones se niegan y superan desde la dialéctica (Míguez, 2011).

2. Karel Kosik: De la pseudoconcreción y la esencia

Karel Kosik (Praga, 1926-2003), escribió lo sustancial de su teoría en un país bajo las influencias stalinistas, siendo un militante acérrimo de la resistencia comunista orientada por la ideología marxista. Fue víctima de la represión soviética en la primavera de Praga de 1968, por haber sido elegido para el Comité Central del Partido Comunista Checo de cara al XIV Congreso clandestino de agosto de dicho año. Con la caída del Socialismo Real, no quiso hacer uso de la Caja de Retiro de la Universidad Carolina de Praga de la que él provenía, por considerarlo parte del nuevo régimen capitalista neoliberal que rápidamente avanzó en su país natal. “*Dialéctica de lo concreto*”, obra que aquí se retoma para el presente análisis, fue escrita en 1962. Hunde sus raíces en la parte de la filosofía marxista inspirada en el “socialismo con rostro humano”, y resulta de la síntesis de la fenomenología y de las ideas de Carlos Marx.

Para poder introducirse en conceptos clave de este autor, resulta medular hacer una primera gran distinción que retoma de Marx con relación a la lógica de exposición y la lógica de investigación, a saber: “(...) Marx distinguía el método de investigación del método de exposición. Sin embargo, el método de investigación se pasa por alto como algo conocido, y el método de exposición es considerado como una forma de presentación” (Kosik, 1967: 50). De esta manera, se plantea la explícita necesidad de distinguir ambas lógicas, ya que una da cuenta del proceso que conlleva la delimitación del objeto en una procesualidad cronológica que es vivida por quien investiga, en un principio caótico, con la pseudoconcreción a flor de piel, con lo aparente como manifestación fenoménica de un proceso que implicará rodeos para ir acercándose a la esencia. Esta lógica de investigación difiere sustancialmente de cómo todo este proceso caótico y de trascendencia de lo fenoménico se explicita en una lógica de exposición que dé cuenta de una escritura organizada, clara y sustanciosa de lo ya investigado.

(...) no distinguir e incluso confundir el comienzo de la indagación con el comienzo de la explicación, da origen a trivialidades y absurdos. En la indagación el comienzo es arbitrario, mientras en la exposición es la explicación de la cosa, justamente porque la presenta en su desarrollo interno y en su evolución necesaria. (...). Sin un comienzo necesario, la exposición deja de ser un desarrollo, una explicación, para convertirse en una mezcla ecléctica (Kosik, 1967: 50).

En lo que aparece como lógica de investigación resulta ser claro: se elige un tema fenoménico, se va delimitando el objeto, aparecen los primeros rodeos analíticos. Esto es bien distinto a cómo luego, lógica de exposición mediante, se plantea cómo este proceso se fue dando.

La centralidad del desarrollo para el presente artículo estará en la lógica de investigación. En ésta, el punto de partida está dado en lo que se entiende como “demanda inicial” (institucional, territorial, singular, familiar, personal, etc.). Esta demanda inicial es lo fenoménico, la pseudoconcreción, lo aparente; es el punto de partida en la investigación. A partir de ello deviene una procesualidad a través de la cual la realidad concreta, este plano del ser, esa demanda inicial fenoménica, comienza a ser mediada por el plano del pensar, en lo que sería el proceso de deconstrucción de la demanda y de delimitación del objeto de investigación. Aquí entran en juego las determinaciones y mediaciones que dan cuerpo teórico al objeto, estos constructos teóricos abstractos que permiten dar luz desde el plano del pensar al plano del ser (constructos tales como salud, familia, educación, trabajo, género, vida cotidiana, proyecto, derechos, etc.).

En el marco de la razón dialéctica, las determinaciones serían lo que se ha dado en llamar las categorías analíticas, o sea, los constructos teóricos abstractos que van dando luz a las concreciones en el análisis reflexivo; las mediaciones, serían aquellas determinaciones que en un momento dado adquieren tal relevancia que transversalizan el objeto en proceso de delimitación. Son los constructos medulares en un momento dado (ya sean en la lógica de investigación como en la de exposición), que dan cuenta de elecciones singulares del investigador según el proceso de delimitación del objeto.

Esa demanda inicial fenoménica, con los primeros esbozos de delimitación de investigación, comienza a dar lugar a la deconstrucción de la demanda, en una dualidad analítico-reflexiva, de teoría imbuida en lo concreto y viceversa. Con esta deconstrucción de la demanda empiezan a darse los “rodeos” en el proceso general de delimitación del objeto de investigación. Una vez que avanza el proceso de investigación y se va delimitando el objeto a través de estos rodeos analítico-reflexivos, se va trascendiendo lo fenoménico, lo caótico del inicio hacia una esencia a la cual nunca se llega.

La dialéctica no es el método de la reducción, sino el método de la reproducción espiritual e intelectual de la realidad, el método del desarrollo, o explicación de los fenómenos sociales partiendo de la actividad práctica objetiva del hombre histórico (Kosik, 1967: 52).

El plano del pensar como la “reproducción espiritual e intelectual”, el plano del ser como la “actividad práctica objetiva del hombre histórico”. En el proceso de investigación se dan conjuntamente, por lo que resulta fundamental dilucidar ontológicamente cómo el ser particular (en este caso, quien investiga) se va apropiando de esa realidad y siendo parte, y cómo se objetiva para analizarla. Esta objetivación, entendida como suspensión de la vida cotidiana (Heller, 1982), implica dar estos rodeos en el pensamiento (plano del pensar) con relación a la realidad (plano del ser), habilitando al investigador a tomar distancia de un escenario del cual forma parte. Por ello, se da un proceso de retroalimentación, donde el investigador queda dentro de la realidad a investigar, en tanto ésta se transforma y en sus movimientos transforma al propio investigador, y viceversa.

El investigador se implica, pero debe objetivarse para no perder la distancia necesaria para analizar objetivamente el objeto. En este sentido, el tipo de técnicas que se lleven adelante, cómo es su posicionamiento con relación a ese “otro” (sujeto-objeto de investigación), hace a esta postura. Aquí la información se deconstruye y no sólo en lo que hace a los datos concretos, de corte más objetivo, sino a lo simbólico, lo subjetivo, las sensaciones y percepciones. Se trata de una investigación preponderantemente cualitativa, sin descartar aspectos cuantitativos que también dan luz a este proceso de delimitación analítica.

Todo objeto percibido, observado o elaborado por el hombre es parte de un todo, y precisamente este todo, no percibido explícitamente, es la luz que ilumina y revela el objeto singular, observado en su singularidad y en su significado (Kosik, 1967: 43).

Estar en el aquí y ahora implica reconocer como negación superadora de la dialéctica lo que se es. Se está en el hoy día, pero a partir de una historia singular y colectiva. Es lo que se entiende como la relación constante entre el ser particular y el ser genérico. El ser particular es cada uno en su singularidad; el ser genérico es la humanidad. La vinculación constante entre la singularidad y lo genérico hace a la historicidad, a un devenir que está cargado de distintos componentes, de distintas aristas que hacen a cómo cada investigador logra procesar lo que ha incorporado a partir de su historia. Pero, a su vez, con relación a la totalidad (en cuanto totalidad

hegeliana), esto es, el plano del ser, el plano del pensar, pasado, presente, futuro, particular y genérico, o sea, algo absolutamente inabarcable. Por ello, no se puede analizar la totalidad porque es inabarcable, es lo que este autor ubica como la esencia, es todo:

El todo no es cognoscible inmediatamente para el hombre, aunque le sea dado en forma inmediatamente sensible... El todo, pues, es accesible directamente al hombre, pero como un todo caótico y nebuloso. Para que el hombre pueda conocer y comprender este todo, para aclararlo y explicarlo, es necesario dar un rodeo: lo concreto se vuelve comprensible por medio de lo abstracto (Kosik, 1967: 48).

Por esta cuestión de los rodeos y lo inabarcable de la esencia, de la totalidad, se plantea un proceso de delimitación del objeto. Al objeto no se lo va a definir ni construir, sino que va a estar en constante delimitación. Delimitación en tanto dar rodeos analítico-reflexivos en torno a un tema que parte de la predicha demanda inicial.

Puesto que las cosas no se presentan al hombre directamente como son y el hombre no posee la facultad de penetrar de un modo directo e inmediato en la esencia de ellas, la humanidad tiene que dar un rodeo para poder conocer las cosas y la estructura de ellas. Y precisamente porque ese rodeo es la única vía de que dispone para alcanzar la verdad (Kosik, 1967: 3).

Aparecen diversas aristas por donde poder ir haciendo rodeos en el plano del ser y del pensar para delimitar el objeto. Así como en la lógica de investigación hay un punto de partida concreto, también lo debe el investigador poner para finalizar, ya que la posibilidad de los rodeos, de la delimitación, se torna infinita y termina resultando nuevamente caótico como lo fenoménico del comienzo. De todas maneras, este proceso es bien diferente al de la definición propia de la razón analítica, la cual cosifica el objeto, lo deja estático en las dimensiones y categorías que el investigador decidió unidireccionalmente atribuirle.

Un fenómeno social es un hecho histórico en tanto y por cuanto se le examina como elemento de un determinado conjunto y cumple por tanto un doble cometido que lo convierta efectivamente en hecho histórico: de un lado, definirse a sí mismo, y, de otro lado, definir al conjunto; ser simultáneamente productor y producto; ser determinante y, a la vez, determinado; ser revelador y, a un tiempo, descifrarse a sí mismo; adquirir su propio auténtico significado y conferir sentido a algo distinto (Kosik, 1967: 62).

El fenómeno social tiene que tener ese ida y vuelta constante entre definirse a sí mismo y definir el conjunto, ser productor y producto, determinante y determinado, revelador y revelado. Es lo que Hegel denomina como pares dialécticos: el ser y la nada, el uno adquiere su condición de tal por su opuesto complementario. En este sentido, un fenómeno social no estaría siendo explicado sólo por una de las caras, sino que se lo debe comprender por uno mismo y otro, por el ser y la nada, por éste y su opuesto complementario.

De esta manera, todo proceso analítico-reflexivo de delimitación del objeto que dé cuenta de las apropiaciones teóricas de Kosik, tiene que deconstruir un camino donde el plano del ser y el plano del pensar van en un correlato en la relación sujeto-objeto, donde lo aparente, lo fenoménico, la pseudoconcreción dan cuenta de una demanda inicial (implícita o explícita) caótica, que en la lógica de investigación dará el puntapié para comenzar con los rodeos analíticos y la deconstrucción de dicha demanda. Al tratarse de una realidad en constante movimiento, reconocida como tal por esta razón dialéctica, la linealidad como causa-efecto deja de ser tal para comprenderse los fenómenos desde su complejidad, desde las diversas aristas que lo transversalizan, desde los conceptos medulares que hacen a esta razón: procesualidad, devenir y totalidad.

3. Jean-Paul Sartre: El método progresivo-regresivo

Jean-Paul Sartre (París, 1905-1980), novelista y filósofo, fue más conocido por sus obras y como el "padre" del existencialismo, que por su militancia en la extrema izquierda francesa. Intransigente y fiel a sus ideas, rechazó diversos premios honoríficos, entre ellos, el Premio Nobel de Literatura en 1964. Militó incansablemente a lo largo de toda su vida, siendo la Segunda Guerra

Mundial un punto de inflexión en su obra, tal cual él mismo lo expresó. De esta manera, se distingue un primer período en donde obras como *“El ser y la nada”* (1943) dan cuenta de un acercamiento filosófico teórico atravesado por la ontología y, luego, un período más concreto donde busca aplicar su método, siendo la obra central *“Crítica de la razón dialéctica”* (1960) de la cual se retoma lo sustancial para esta parte del artículo. Este segundo período de su obra tuvo fuerte influencia en la sociología cualitativa de la época y la posterior.

Este autor plantea retomar los movimientos de la dialéctica hegeliana, en cuanto universalidad-particularidad-singularidad, en un “salto y fuga hacia adelante”. A dicha procesualidad le llama el método progresivo-regresivo, a través del cual propone recuperar el devenir individual y colectivo para poder dar cuenta del aquí y ahora hacia la construcción de un proyecto. En este sentido, se apropia de los fundamentos del método dialéctico al plantear que: “El hombre se encuentra en una situación organizada, donde está él mismo comprometido, compromete con su elección a la humanidad entera, y no puede evitar elegir” (Sartre, 1947: 53).

Cada ser particular cuando nace, lo hace en un mundo ya organizado; hay reglas, hay pautas, hay formas de ser y estar en ese mundo. En este sentido es una “situación organizada”. Asimismo, esto trae aparejado al ser particular que deba generar un compromiso de ser y estar en ese mundo. De esta manera, al igual que con Kosik, comienzan a encontrarse espacios de esta dualidad ser particular-ser genérico. Esto implica que cada singular va apropiándose de pautas, valores, formas de ser y estar en el mundo y, al ir interiorizando estas normas del ser genérico, a su vez va exteriorizándolas. Así, se va dando cuenta de la constante dialéctica sartreana entre lo individual y lo colectivo, entre el ser particular y el ser genérico, entre interiorización y exteriorización, entre biografía y proyecto.

De todas maneras, para este autor, el ser particular siempre elige; siempre hay una posibilidad de elección. Se toman caminos (por acción u omisión), lo que implica elegir. El punto es cómo se elige, qué, por qué y en cuál contexto.

Para el intelectual que conoce bien el método dialéctico, los hombres, sus objetivaciones y sus trabajos, en fin, las relaciones humanas, son lo más concreto que hay; porque una primera aproximación vuelve a colocarlos sin esfuerzo en su nivel y descubre sus determinaciones generales (Sartre, 2000: 49).

Los “hombres” en cuanto seres particulares, sus objetivaciones en tanto procesos de suspensión de su vida cotidiana, y sus trabajos en cuanto producción ontológica dan cuenta del interrelacionamiento entre los sujetos. A esto denomina “relaciones humanas”, y para este autor, son lo más concreto que hay.

A partir de estas interrelaciones que hacen a la genericidad humana, el particular puede comenzar a descubrir las determinaciones más analíticas. No está hablando de cualquier sujeto en sociedad, sino del intelectual. Para este autor el intelectual es aquel particular que sabe, que reconoce al sujeto en su ontología, en sus relaciones de producción y reproducción de la vida cotidiana, en sus concreciones por el trabajo, etc., y que logra tomar de esas concreciones la relación entre lo genérico y lo particular a través de diversas determinaciones.

En este sentido se está refiriendo a las condiciones de reproducción, esto es, en la potencialidad que se tiene de llevar adelante el propio proyecto, en tanto ser individual y ser colectivo. De aquí la posibilidad de emancipación, de libertad. Y viene la contradicción, ya que para Sartre cuanto más se conoce menos libre se es; la promesa emancipatoria se va tornando en un espejismo interiorizado que no es más que eso: un espejismo, una ilusión. Cuanto más conoce el ser particular y más se objetiva, más cuenta se da que se halla atrapado, que la libertad creída no es tal y que la emancipación prometida no existe. Todo ello está ligado a la actividad esencial del intelectual.

Verdad es que el individuo está condicionado por el medio social y se vuelve hacia él para condicionarlo; eso es –y no otra cosa– lo que hace su realidad. (...) De hecho el sociólogo y su “objeto” forman una pareja en la que cada uno tiene que ser interpretado por el otro y cuya relación tiene que ser descifrada también como un momento de la historia (Sartre, 2000: 63-64).

La relación sujeto-objeto y su correlato con la razón dialéctica implican que el particular esté condicionado por el medio social y, a su vez, se vuelva para condicionarlo. Va de la mano con el concepto de productor y producido de este autor. Resultan dualidades como pares dialécticos hegelianos en espera de traspasados, tal como se ha planteado anteriormente: sujeto y objeto, productor y producido, ser particular y ser genérico, interiorización y exteriorización, etc.

Interiorización de lo externo y exteriorización de lo interno permite la retroalimentación constante entre ser condicionado y ser condicionante, la interpelación de lo social en la subjetividad y viceversa. El ser particular va interiorizando desde lo más concreto a lo más abstracto, desde la familia (singularidad), la clase social (particularidad), su condición de genericidad (universalidad); pero, a su vez, desde su ser particular se va exteriorizando. Eso hace a la interrelación constante entre el ser particular y el ser genérico.

Con la lógica de exposición que plantea en su texto, el autor va dejando claro implícitamente desde cuál matriz teórico-metodológica se posiciona, esto es, la razón dialéctica en su sustancialidad más absoluta de lo universal - particular - singular.

El otro es indispensable a mi existencia tanto como el conocimiento que tengo de mí mismo (...) Así descubrimos en seguida un mundo que llamaremos la intersubjetividad, y en este mundo el hombre decide lo que es y lo que son los otros (Sartre, 1947: 40).

En esta cuestión de los pares dialécticos hegelianos, “yo soy” porque hay un “otro” que hace que “yo sea”, y viceversa. Esta intersubjetividad hace que la relación con un “otro” sea constante. Ese “otro” resulta un indispensable para “ser quien soy”, “no soy” sin ese “otro”. Como ser particular se puede saber quién es uno y quiénes son los otros con relación a éste. Y así un ida y vuelta de particularidades.

En esta intersubjetividad planteada por Sartre, ¿cómo se explica la objetividad tan exigida para las Ciencias Sociales? Si se sigue una línea desde la razón analítica, es más claro en este sentido ya que la (inter)subjetividad no tiene valor, lo que interesan son los datos cuantitativos (las frecuencias en lugar de personas), no cómo estos seres sienten y piensan desde sus subjetividades singulares y colectivas. El tema es que, sin embargo, desde lo teórico-metodológico se entiende que es fundamental esta intersubjetividad.

El proceso emancipatorio planteado por Sartre en su momento dista bastante de lo que hoy día, desde algunas corrientes metodológicas de investigación (o fundamentalmente de intervención), toman como tal. Cuando Sartre trabaja el concepto de “emancipación” desde el punto de vista del existencialismo, lo hace en el marco del contexto histórico en el que estaba viviendo: el “mayo francés”, donde participación tenía otro contenido sustancial de como hoy se entiende e iba de la mano de la emancipación. Pero, recuérdese que para Sartre tal emancipación no termina siendo el camino a la libertad, sino todo lo contrario. Es más, cuanto más se conoce, más se sabe que tal libertad no existe y, por ende, la emancipación es una gran ilusión vendida por la razón moderna. Entonces, a lo que hoy día se le llama emancipación, ligado a la participación comunitaria, movimientos sociales, etc., lejos está del concepto de emancipación que emanaba de las ideas de estos autores de fines de los '60. Si hoy día se toma como base el contenido de aquel concepto de emancipación, donde la relación uno-otros era sustancial y la libertad oteaba en el horizonte, se va a quedar en las formas con la desustancialización de tal contenido medular.

Entonces, habría que ver cómo esta forma y contenido de emancipación sartreana hallan su correlato en la actualidad, sin que quede desplazada en o por otra cosa, y sin que caiga en cuestiones más discursivas como “libertad”, “participación”, “colectivo”, “praxis transformadora” en el sinsentido de contenido de hoy día, con conceptos que quedan vacíos de su contenido más filosófico y sustancial. “El saber está en los otros” no hace más que otorgarle al “otro” en su condición de objeto, un saber que debiera ser horizontalmente medible con el aprehendido en la universidad; o, más aún, dicho “saber de los otros” sería más relevante en la lógica de investigación del objeto en delimitación que el saber del ser particular que investiga. Esto, con forma adecuada y discurso bonito, no hace más que vaciar de contenido conceptos tales como participación, ideología, saber, poder, emancipación, libertad, etc., y no hace más que disfrazar un etnocentrismo académico solapado de enaltecer desde el saber de uno lo que resulta preponderante de ese otro (objeto-sujeto).

No hay que perder de vista que desde la razón dialéctica no hay relaciones asimétricas en la relación sujeto-objeto. Ni sujeto ni objeto (sujeto) sabe más que esa procesualidad conjunta que los encuentra en intersubjetividad en un proceso concreto de investigación. Sí va a permitir objetivarse conjuntamente al sujeto y al sujeto-objeto, para ir deconstruyendo datos más cualitativos de su experiencia concreta y singular. Esto no significa que el “otro” sepa más que “uno” o “uno” más que el “otro”, sino que son tipos de saberes diferentes. Y esta apuesta a la intersubjetividad, a la existencia del otro para la mera existencia de uno, da cuenta de estas dualidades en tanto pares dialécticos.

El objeto del existencialismo... es el hombre singular en el campo social, en su clase en medio de objetos colectivos y de los otros hombres singulares... Porque la totalización dialéctica tiene que contener los actos, las pasiones, el trabajo y la necesidad tanto como las categorías económicas, y tiene que colocar a la vez al agente o al acontecimiento en el conjunto histórico, definiéndolo en relación con la orientación del porvenir y determinando exactamente el sentido del presente en tanto que tal (Sartre, 2000: 107).

De esta manera, el objeto del existencialismo en tanto método es el ser particular, el sujeto concreto inmerso intersubjetivamente en las relaciones del campo social. Y en la tensión constante entre ser particular y ser genérico, entre sujetos singulares y objetos colectivos.

En esta forma de marcar los actos, las pasiones y su vinculación con el trabajo en su ontología, Sartre marca su propia distinción con los neomarxistas, específicamente con Lukács. El ser particular atravesado por su historia de vida singular y colectiva no se conoce sustancialmente sólo a través de la lectura de las cuestiones económicas y estructurales, sino que hay otras cuestiones en el campo de lo social que hace a estos sujetos y tiene un correlato directo con su subjetividad, particular y genérica. Desde el existencialismo se plantea que hay cuestiones que son sustanciales tomar en cuenta para un análisis cualitativo del ser particular en su ontología, en lo genérico y en sus actos.

A los marxistas de hoy sólo les preocupan los adultos: al leerles podría creerse que nacemos a la edad en que ganamos nuestro primer salario; se han olvidado de su propia infancia y al leerles todo ocurre como si los hombres sintiesen su alienación y su reificación primero en su propio trabajo, cuando primero, cada cual lo vive, como niño, en el trabajo de sus padres (Sartre, 2000: 57).

Desde el punto de vista metodológico, en esta frase, Sartre vuelve a ubicar al lector en la matriz desde la cual se está posicionando, no sólo por explicitar su distancia con los neomarxistas, sino en dejar implícita su lógica de exposición desde la dialéctica más pura y esencial. Las formas y contenidos intentan ir de la mano, aparecen así palabras tales que dan cuenta de un momento que hizo al ser particular en su lucha y cambio de la genericidad.

Desde el existencialismo se toma como punto de partida la niñez, esa que sustancializa al adulto, ese ser particular que será la biografía del adulto hacia su proyecto de vida. Según Sartre, a estos neomarxistas sólo les interesa el sujeto adulto en su relación de producción en el mercado, cuando primero es necesario analizar cómo ese ser particular en su niñez interiorizó el proceso de producción y reproducción adulto desde sus padres.

En este sentido, Sartre no le quita en absoluto relevancia a la relación capital-trabajo. Todo lo contrario. Lo que hace es ubicar un punto de comienzo de interiorización de esta relación antes de la adultez, marcando distancia con los marxistas de su contemporaneidad apropiados de ciertas especificidades de dicha teoría.

Engels a Marx: Los hombres hacen la historia por sí mismos en un medio dado que les condiciona. (...) Esta contradicción no está estancada; hay que asirla en el movimiento de la praxis; entonces iluminará la frase de Engels: los hombres hacen la historia sobre la base de condiciones reales anteriores... pero son ellos los que la hacen, y no las condiciones anteriores, si no, serían los simples vehículos de unas fuerzas inhumanas que dirigirían a través de ellos el mundo social (Sartre, 2000: 74-75).

Aparece una contradicción para este autor que resulta medular entre el neomarxismo y el existencialismo. ¿Dónde está el punto de eclosión? Justamente en el sujeto concreto, en el ser

particular enmarcado en su intersubjetividad con el ser genérico. Son los sujetos los que hacen la historia, no las condiciones que los preceden; si no serían éstas últimas las que dirigirían arbitrariamente a los sujetos concretos. No hay un ser particular individual, sino que siempre se es en un colectivo. Por todo lo dicho, Sartre interpela la ausencia de análisis de los actos y de las pasiones del ser particular, de su subjetividad llevada a la interrelación.

En la dialéctica hegeliana del universal-particular-singular, Sartre es claro al plantear dicha procesualidad:

‘pertenecer a la burguesía’ (...) Si razona, si siente en burgués, es que se lo ha hecho así en una época en la que ni siquiera podía comprender el sentido de los gestos y de las funciones que le imponían (Sartre, 2000: 53).

Aparecen formas de pensar, formas de sentir, formas de estar, formas de ser, que transversalizan al particular en su condición de clase. Esto es, hay gestos, discursos, modos, moda, movimientos, etc., que ubican a un ser particular mediado por su condición de clase. En la predicha interiorización de pautas, valores y formas de ser y estar en sociedad, se van apropiando formas de exteriorizar también la condición de clase, y en ello su tiempo histórico, su espacio territorial. Al exteriorizar, está produciendo y reproduciendo formas de ser y estar según su condición de clase en un tiempo histórico determinado. Hay una cuestión de clase social que Sartre la ubica en un universal sustancial.

Este proceso de interiorización se hace cuando “ni siquiera podía comprender el sentido”, en la niñez. Así, lo singular se vuelve universal, interiorizándose como singulares estas pautas, gestos, discursos, etc. mediados por la particularidad de la familia y la universalidad de la clase social.

Flaubert hizo, pues, oscuramente, el aprendizaje de su clase en la particularidad de una historia, a través de las contradicciones propias de esta familia (Sartre, 2000: 54)

En esta pequeña frase que pareciera tan inocua en su razón de ser, Sartre deja implícitamente explícita la dialéctica hegeliana. En una pequeña frase logra condensar el singular (Flaubert), el particular (su familia burguesa) y el universal (la clase social) en sus movimientos dentro de un mismo proceso. Ese singular que ha interiorizado lo particular y universal como su propia singularidad y exterioriza su singularidad en la producción y reproducción de lo particular y universal. Por ello, “la causalidad no existe, o por lo menos, no existe como se cree: el niño se convierte en tal o cual porque ha vivido lo universal como particular” (Sartre, 2000: 54).

En el tema de la delimitación del objeto desde la razón dialéctica, y en su especificidad desde el existencialismo, esta cuestión de los movimientos va dando cuenta de un investigador que llega al proceso de investigación muñado de una batería de interiorizaciones que ha debido objetivar para poder analizar reflexiva y críticamente. Debe romper con sus prenociones interiorizadas, con sus universales vividos como singulares; y en esta complejidad, interrelacionar con un objeto-sujeto que también da cuenta en su historia de vida, su vida cotidiana y roles atribuidos en su concreción de sus universales singularizados. De ahí la importancia de no quedar fuera en ese proceso de intersubjetividad sujeto-objeto de la razón dialéctica.

La infancia es la que forma los prejuicios insuperables, la que en la violencia del adiestramiento y el extravío del animal adiestrado hace que se sienta la pertenencia a un medio como un acontecimiento singular (Sartre, 2000: 55).

Dar cuenta de esto en la singularidad del sujeto que investiga, pero a su vez en la singularidad del objeto-sujeto, permite generar una intersubjetividad propia y necesaria para la delimitación del objeto en cuestión. De esta manera, el actuar distinto, el vestirse distinto, el hablar distinto, hacen todo parte del proceso de delimitación dialéctica del objeto. En este sentido, el método progresivo-regresivo planteado por este autor:

(...) trata de encontrar el movimiento de enriquecimiento totalizador que engendra a cada momento a partir del momento anterior, el impulso que parte de las oscuridades vividas para llegar a la objetivación final, en una palabra, el proyecto (Sartre, 2000: 116)

Si esto se lleva al campo de lo metodológico, en la investigación dialéctica quien investiga debe generar una real objetivación de su historia de vida y vida cotidiana, y habilitar a quien interpela en su condición de objeto-sujeto a que también se objetive, de manera de generar ese espacio de intersubjetividad.

Es fundamental para este autor, en este proceso de delimitación del objeto, en la relación sujeto – objeto-sujeto dar cuenta de la historia singular y colectiva, la inclusión del proyecto como parte medular de su método progresivo-regresivo. Progresivo-regresivo en el sentido hasta casi literal de ir hacia delante (progresivo) pero tomando impulso desde más atrás (regresivo). En este método la dialéctica vuelve a adquirir relevancia absoluta en tanto proceso de negación. Se niega en lo regresivo para incorporarlo y superarlo conteniéndolo en lo progresivo. Negar incorporando para superar esa biografía conteniéndola en su aprendizaje.

Para nosotros, el hombre se caracteriza ante todo por la superación de una situación, por lo que logra hacer con lo que han hecho de él, aunque no se reconozca nunca en su objetivación (...) Hasta la más rudimentaria de las conductas se tiene que determinar a la vez en relación con los factores reales y presentes que la condicionan y en relación con cierto objeto que tiene que llegar y que trata de hacer que nazca (Sartre, 2000: 77).

Esto le da validez al ser particular, que no tiene por qué ser el intelectual sartreano, pero sí ser particular que quizá en su vida cotidiana no logre darse cuenta de sus objetivaciones. Todo ser particular es dable de dar cuenta de su historia singular y/o colectiva en un proceso de delimitación del objeto, mediante técnica de entrevista abierta o en historia de vida. Y en esto, “hasta la más rudimentaria de las conductas” está en condiciones de objetivarse con otro cuando de una investigación de carácter histórico-crítico desde la razón dialéctica se trata. De aquí la especificidad del existencialismo con el intersubjetivismo.

Lo que la gente siente oscuramente y le causa horror es que el cobarde que nosotros presentamos es culpable de ser cobarde. Lo que la gente quiere es que se nazca cobarde o héroe (...) Lo que dice el existencialista es que el cobarde se hace cobarde, el héroe se hace héroe; hay siempre para el cobarde una posibilidad de no ser más cobarde y para el héroe de dejar de ser héroe (Sartre, 1947: 77).

Esta frase es fundamental para dejar en claro la ampliación del campo de los posibles en torno a un proyecto, de vida en este caso. Todo ser particular tiene la posibilidad de elegir, más no sea reproducir su cobardía, su condición de héroe, o también superarla y cambiarla. El ser particular no es estático, porque estática no es la realidad en la que se halla en cuanto realidad en constante movimiento, procesualidad y devenir. Esto permite no cosificar a sujetos concretos en roles estancados.

El campo de los posibles, como materialización del proyecto, como categoría abstracta puede ser ampliado o restringido, según el momento histórico y contexto, lo que da cuenta de su procesualidad y devenir en constante movimiento. Si ya desde un comienzo se prenociona como investigador que el campo de los posibles del objeto-sujeto no existe, no tiene margen de ampliación, se lo cosifica y estatifica en su rol. Así, deja de ser un sujeto con posibilidad de cambio y queda constreñido a un sujeto estático, un objeto-objeto.

Como proyecto en sí, según Sartre siempre hay algún margen de maniobra. Esa cuestión de no quedar marcado, etiquetado, de que uno nace y toda la vida va a ser una cosa o la otra, hace a la potencialidad de analizar las diversas aristas que pueden estar generando tal producción y reproducción del ser particular (como cobarde o héroe). La complejidad cobra medular sustancia en este método progresivo-regresivo.

Todo cambia si se considera que la sociedad se presenta para cada cual como una perspectiva de porvenir, y que este porvenir penetra en el corazón de cada cual como una motivación real de sus conductas (Sartre, 2000: 81).

Traer al discurso el corazón, da cuenta de las pasiones predichas, de las subjetividades, de los movimientos del ser particular y del proceso de delimitación del objeto desanclados de etiquetamientos y cosificaciones.

En el marco de lo que es el proyecto y el campo de los posibles, Sartre distingue a este último de las voluntades, en tanto el campo de los posibles da cuenta de una concreción incipiente o palpable, por más ampliado o constreñido que éste esté. Las voluntades resultarían, así, todas aquellas cuestiones que hacen parte de lo que de hecho el ser particular en su singularidad no va a poder llevar adelante. Cuestiones que no dependen de prenociones del particular, sino de objetivaciones concretas.

El método progresivo-regresivo que hunde sus raíces en el existencialismo queda claramente expuesto en la cita que plantea el autor, que da cierre a este punto del artículo: "Todo está oscuro todavía y sin embargo todo está en plena luz" (Sartre, 2000: 77).

4. Reflexiones finales

A través de las dos posturas teórico-metodológicas presentadas, que hacen a la matriz histórico-crítica de la razón dialéctica, se pretendió dar un primer acercamiento a la delimitación del objeto en su potencialidad desde esta lógica de investigación.

Se considera deben quedar cuestiones sustanciales en quien ha leído el presente artículo y lo ha ido develando. Cuestiones tales como la relación intersubjetiva sujeto-objeto, la dialéctica hegeliana del universal-particular-singular, la relación constante entre ser genérico y ser particular, el juego dialéctico de los opuestos complementarios, los contenidos de esta razón en tanto procesualidad, devenir y totalidad, la relevancia de la relación entre formas y contenidos y cómo éstos se sustancializan. Todos estos aspectos resultan medulares en los dos autores presentados y en estos procesos de delimitación del objeto desde la razón dialéctica, que se oponen a lo planteado desde la razón analítica: relación cosificada sujeto-objeto, linealidad causa-efecto, ausencia de retroalimentación subjetiva entre lo particular y lo genérico, definición del objeto, planificación objetiva de una realidad inmutable.

Los puntos de desencuentro entre estos autores están dados, fundamentalmente, en lo que Sartre critica a los marxistas de su época, o lo que serían algunos neomarxistas, con relación a la interiorización y exteriorización desde la niñez y no desde la adultez de las formas de producción y reproducción espiritual y concreta de los diversos aspectos que hacen a la historia de vida, vida cotidiana y proyecto de vida.

Por otra parte, en el método progresivo-regresivo sartreano se produce el vaivén en movimientos que se materializan en una lógica de exposición donde los tres momentos de la dialéctica aparecen conjugándose en una misma frase. Sin embargo, lo sustancial para los planteamientos metodológicos de Kosik para la delimitación del objeto radica en la trascendencia de lo fenoménico hacia una esencia a la cual nunca se llega a través de rodeos en el plano del pensar y del ser.

Más allá estos focos divergentes en lo qué mirar, el cómo y el con qué resulta de la misma sustancia: la razón dialéctica. De allí sus claros puntos de encuentro, más allá que los de desencuentro.

Tomar un camino teórico-metodológico, ético-político y epistemológico da cuenta de una apropiación y confluencia del plano del ser y el plano del pensar del ser particular como investigador. No importa cuál camino se elija para deconstruir, ya sea desde la razón dialéctica o desde la razón analítica, con sus especificidades de matrices concretas que van por un lado o por el otro. Lo fundamental para todo investigador/a es encontrar su camino, apropiarse del mismo y desandararlo con lo sustancial de su marco.

5. Referencias Bibliográficas

HEGEL, Georg (1983) *Introducción a la historia de la filosofía*. Madrid: Sarpe.

_____ (1968) *Ciencia de la lógica*. Buenos Aires: Solar/Hachette S.A.

HELLER, Agnes (1982). *La revolución de la vida cotidiana*. Península: Barcelona.

KOSIK, Karel (1967) *Dialéctica de lo concreto*. México: Grijalbo.

MASSÉ NARVÁEZ, C. (2003) "Del método trascendental kantiano a la dialéctica de la razón de Hegel: Un esbozo general de sus aportes epistemológicos". *Revista Cinta de Moebio*, 17, Santiago de Chile.

MÍGUEZ, María Noel (2011) *La sujeción de los cuerpos dóciles*. Buenos Aires: Estudios Sociológicos Editora.

SARTRE, Jean-Paul (2000) *Crítica de la Razón Dialéctica*. Buenos Aires: Losada.

_____ (1947) *El existencialismo es un humanismo*. Buenos Aires: Sur.

WITTGENSTEIN, Ludwig (1979) *Tractatus Lógico Philosophicus*. Barcelona: Alianza.

_____ (1988) *Investigaciones filosóficas*. Barcelona: Crítica.

Autora.

María Noel Míguez Passada

Facultad de Ciencias Sociales - Universidad de la República, Uruguay.

Doctora en Ciencias Sociales (UBA). Docente e Investigadora del Departamento de Trabajo Social (Facultad de Ciencias Sociales - UdelAR). Investigadora del Centro de Investigaciones y Estudios Sociológicos (CIES).

E-mail: marianoel.miguez@cienciassociales.edu.uy

Citado.

MÍGUEZ PASSADA, María Noel (2014) "Metodologías de investigación desde la razón dialéctica". *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social - ReLMIS*. N°7. Año 4. Abril-Septiembre 2014. Argentina. Estudios Sociológicos Editora. ISSN 1853-6190. Pp. 07-18. Disponible en: <http://www.relmis.com.ar/ojs/index.php/relmis/article/view/102>

Plazos.

Recibido: 10 / 12 / 2013. Aceptado: 08 / 03 / 2014.



Estudos culturais: convergências entre os estudos pós-colonialistas e a análise do discurso na pesquisa social

Cultural studies: convergences between pós-colonialists studies and discourse analysis in social research

Rosângela Tenório de Carvalho

Resumo.

Neste texto, argumentamos em defesa da articulação entre as correntes teóricas e metodológicas pós-colonialismo e a análise do discurso na perspectiva foucaultiana no âmbito dos Estudos Culturais. Entendemos que essa articulação potencializa análises qualitativas nas ciências sociais, ciências humanas e na prática social, especificamente no que se refere às diferentes dinâmicas sociais. Destacamos na teorização pós-colonialista a dinamização e a ressignificação de conceitos, o questionamento das verdades imperiais na cultura dominante em um cenário que se reconhece como sociedade global; e na análise do discurso destacamos o debate sobre as formas de perguntar e orientar a pesquisa a partir das condições de possibilidade dos discursos com vistas a identificar os efeitos de verdade produzidos pelos discursos. Enveredar por este mapa significa ainda poder entender e analisar o discurso nos campos das ciências sociais e humanas como processos históricos em sua descontinuidade como um acontecimento.

Palavras-chave: Estudos culturais; Análise do discurso; Pós-Colonialismo; Pesquisa social; Pesquisa qualitativa.

Abstract.

In this paper, we argued in defense of the articulation between the theoretical and methodological post-colonialism currents and discourse analysis in foucaultean perspective in the context of Cultural Studies. We believe that this coordination enhances qualitative analysis in social sciences, humanities and social practice, specifically with regard to different social dynamics. Considering the postcolonial theories we highlight the dynamization and the resignification of concepts, the questioning of Imperial truths in the dominant culture in a setting that is recognized as a global society; and regarding discourse analysis, the debate on ways to ask and guide the research from the conditions of possibility of speeches aspiring to identify the real effects produced by those speeches. Embarking on this map also means being able to understand and analyze the discourse in the fields of social sciences and Humanities as historical processes and in their discontinuities as an event.

Keywords: Cultural Studies; Discourse analysis; Postcolonialism; Social research; Qualitative research.

1. Introdução

No âmbito do debate da pesquisa nas ciências sociais e ciências humanas, a convergência entre as correntes teóricas e metodológicas pós-colonialismo e análise do discurso no campo dos Estudos Culturais têm contribuído para o impulso a uma forte crítica ao pensamento imperial e as formas de normalização da cultura pela relação cultura e linguagem.

Os Estudos Culturais tal como se reconhece hoje, teve sua expressão publicizada nos textos “As utilizações da Cultura”, de Hoggart; “Cultura e sociedade 1780 – 2950”, de Williams, e “A Formação da classe operária inglesa” de E. Thompson, segundo informa Hall (2003), um dos teóricos dos Estudos Culturais. Hall chama a atenção para a tese contida nesses textos: a cultura, enquanto local de convergência, concentra questões relacionadas a mudanças históricas advindas das modificações econômicas e políticas, isto é, ressalta o potencial da palavra cultura na análise da sociedade. Esses textos representam, em seu conteúdo, o que se reconhece como a vertente culturalista nos Estudos Culturais. Versão que tem nos estudos de Thompson o contraponto ao papel residual da cultura, na medida em que conceitua a cultura como “[...] algo que se entrelaça a todas as práticas sociais; e essas práticas, por sua vez, como uma forma comum de atividade humana [...]” (Hall, 2003: 133- 134).

Em sua análise de sobre os Estudos Culturais, Hall (2003) contempla a entrada de estudos vinculados ao estruturalismo e a contribuição deles para esse campo com o paradigma linguístico. Cita o papel de Lévi-Strauss ao conceituar a cultura: “[...] categorias e quadros de referência linguísticos e de pensamento através dos quais as diferentes sociedades classificam suas condições de existência – sobretudo [...] as relações entre os mundos humano e natural” (Hall, 2003: 146). Apresenta a tensão, no âmbito do paradigma culturalista e do paradigma estruturalista, em relação ao conceito de experiência. Enquanto, para o culturalismo, a experiência é o vivido, para o estruturalismo, a experiência não pode ser o fundamento, pois viver e experimentar só pode acontecer dentro e através de categorias e quadros de referência da cultura (Hall, 2003: 147).

Na abordagem estruturalista, Hall cita a iniciativa que adota o caminho da diferença com realce para o trabalho de Foucault. Afirma então: “Foucault possibilitou um grato retorno à análise concreta de formações ideológicas e discursivas específicas e aos locais de sua elaboração” (Hall, 2003: 156). Vai realçar, porém, as análises a partir da perspectiva da obra de Gramsci e de Laclau pela ênfase à ideologia como um terreno de lutas, revelando a sua afiliação a essa perspectiva: “[...] na minha visão, é a vertente dos Estudos Culturais que tentou pensar partindo dos melhores elementos dos paradigmas culturalista e estruturalista, através de alguns dos conceitos elaborados por Gramsci, a que mais se aproxima das exigências desse campo de estudo” (Hall, 2003: 157).

Há evidentemente uma série de paradigmas ativos (Hall, 2003) em convergência no campo dos Estudos Culturais, e Nelson, Treicheler e Grossberg (1995: 9) apresentam essas convergências de referência ao situarem esse campo como “[...] uma espécie de processo, uma alquimia para produzir conhecimento útil sobre o amplo domínio da cultura humana”. Para os/as autores/as, essa alquimia se aproveita de campo teórico – como o marxismo, o feminismo, a psicanálise, o pós-estruturalismo e o pós-modernismo - na busca de [...] “compreender a transformação social e a mudança cultural” (1995: 34).

Do ponto de vista metodológico, ainda segundo os/as autores/as, [...] não tem nenhuma metodologia exatamente conformada, ou seja, “nenhuma análise estatística, etnometodológica ou textual singular que possam reivindicar como sua. Sua metodologia, ambígua desde o início, pode ser mais bem entendida como uma *bricolage*” (Nelson, Treicheler e Grossberg, 1995: 9).

Tal posicionamento metodológico define a importância da relação entre os problemas de pesquisa e o contexto no qual esses problemas emergem, ao mesmo tempo em que se assume o risco da posição tomada – associação a múltiplos métodos, seja pelas dificuldades em relação à ação dos sujeitos, seja pelo comprometimento com o rigor necessário na produção de conhecimentos. Essas questões têm sido uma das tensões no âmbito dos Métodos Qualitativos (Melucci, 2005). A nosso ver esse problema aguça, instiga o debate no campo da pesquisa qualitativa o que pode ser produtivo para o debate instituído nesse campo.

Nesse texto optamos por dar visibilidade a duas perspectivas teóricas de pesquisa: a análise arqueológica do discurso (Foucault, 1995; 1999) e a análise pós-colonialista (Freire, 1974; Fanon, 1975; Said, 1990; McLaren, 1993; Bhabha, 2001; Lander, 2003; Mignolo, 2008; Carvalho, 2004, 2012). Esses aportes teóricos e metodológicos têm na relação linguagem e cultura uma das estratégias de interpelação sobre a possibilidade de se identificarem elementos das dimensões constitutivas dos saberes e seres modernos.

Melucci (2005), ao tratar da virada epistemológica no campo de pesquisa sociológica, apresenta a linguagem como uma das principais características dessa redefinição epistemológica pelo papel central no conhecimento sociológico. Para o autor não há conhecimento sociológico que não passe através da linguagem situada.

Lembremos com Williams (1992) de sua síntese sobre cultura como um sistema de significação realizado a partir da convergência que buscou com os sentidos antropológico e sociológico de cultura –modos de vida global– e o sentido mais especializado de cultura – atividades artísticas e intelectuais– desde a linguagem, passando pelas artes e filosofia até o jornalismo, moda e publicidade –que agora constituem um campo complexo e necessariamente extenso.

Sob tais referências nas seções que seguem destacamos na teorização pós-colonialista a dinamização e a ressignificação de conceitos, o questionamento das verdades imperiais na cultura dominante em um cenário que se reconhece como sociedade global; e na análise do discurso destacamos o debate sobre as formas de perguntar e orientar a pesquisa a partir das condições de possibilidade dos discursos com vistas a identificar os efeitos de verdade produzidos pelos discursos.

2. A teorização pós- colonial: conceitos básicos para a análise qualitativa

Os estudos pós-colonialistas são reconhecidos por Nelson, Treicheler e Grossberg (1995) em sua importância e tradição no âmbito dos Estudos Culturais, em particular com sua crítica “[...] à construção normalizante e exotizante da cultura e da alteridade, constitutiva da Antropologia tradicional”. Ressaltam os/as autores/as a construção da ideia de uma antropologia pós-disciplinar que implique uma “nova etnografia”. Tal formulação tem provocado tensões e, ao mesmo tempo, chamado a atenção para uma associação com estudos densos, do ponto de vista linguístico, autorreflexivos e especulativos.

A teoria pós-colonial, como região privilegiada do debate acerca das relações sociais e culturais, tem dinamizado e ressignificado conceitos, questionado certezas e verdades imperiais entranhadas na cultura dominante em um cenário que se reconhece como sociedade global (Ianni, 1998; Santos, 1997). Tendo como paradigma o hibridismo cultural e histórico do mundo pós-colonial, esta teorização vem subsidiando estudos, investigações e análises que contemplem as relações de poder entre diferentes nações que englobam a herança econômica, política e cultural da conquista colonial europeia (Silva, 2000). A perspectiva pós-colonial, segundo McLaren (1993: 14), emerge num contexto onde a organização social das lutas discursivas tem privilegiado novas formas de dominar, e, portanto como um espaço para “novas liberdades e recriações de relações de poder”.

Mesmo que reconheçamos que a epistemologia da colonização sofreu transformações significativas, condicionadas por processos sociais, políticos, econômicos e culturais dos séculos mais atuais, em particular a partir do século XIX, com a consolidação dos dispositivos da sociedade disciplinar –como as ciências, a escola–, podemos dizer que há uma epistemologia colonial que, em sua regularidade enunciativa, mantém-se, isto é, está presente nos campos das ciências sociais e das ciências humanas, no âmbito das relações entre saberes, nas formas de inferiorização: dos emigrados do campo para a cidade; das mulheres; dos homens e mulheres de cor; dos homens e mulheres em suas orientações sexuais diferentes do que está autorizado como relações normais; dos povos indígenas e, principalmente, quando o discurso moderno, afirma e reafirma a primazia do discurso do conhecimento universal firmado na concepção eurocêntrica ou americana do norte.

Grande parte dos estudos desenvolvidos na perspectiva pós-colonial está voltada para o campo literário, para a análise de obras escritas do ponto de vista dos dominadores (análise das narrativas que constroem o Outro colonial enquanto objeto de conhecimento e sujeito subalterno) e análise de obras escritas por pessoas pertencentes aos grupos colonizados (análise das narrativas de resistência ao olhar e poder imperial). Os estudos de Frantz Fanon são exemplos relevantes no campo dos estudos pós-coloniais e têm sido referência para diversos estudos. A importância dos estudos de Fanon está mencionada em dois estudos de referência no campo do pós-colonialismo: o estudo de Paulo Freire nos anos 1970, *Pedagogia do Oprimido*, e o estudo de Homi Bhabha, nos anos 2001, *O Local da Cultura*.

Como um dos precursores da problematização da cultura no campo educacional, no Brasil, Freire, ao sistematizar a *Pedagogia do Oprimido* (1974), acolhe argumentos das análises pós-colonialistas de Franz Fanon (*Los Condenados de la Tierra*, 1965) e de Albert Memmi (*The Colonizer and the Colonized*, 1967), ao mesmo tempo em que, ele mesmo, vai desenvolvendo uma reflexão na qual está presente a sua preocupação com os processos de dominação colonial inclusivamente no campo da educação. Essa questão é ampliada e desenvolvida por Freire quando no exílio, e em particular ao assessorar programas educativos em países africanos em processo de reconstrução das suas nacionalidades após longos períodos como colônias europeias.

Homi Bhabha contempla em suas análises, tal como as versões pós-modernas e pós-estruturalistas, indagações sobre as relações de poder e as formas de conhecimento em suas implicações na produção da diferença cultural. Diz Bhabha:

A diferença cultural é um processo bastante complexo de significação através do qual se produzem afirmações a respeito da cultura, as quais, por sua vez, constituem e engendram diferenças, discriminações, ao mesmo tempo em que estão na base da articulação de relações de poder e de práticas sociais muito concretas de institucionalização, de dominação e de resistência (Bhabha, 2001: 5).

Mignolo (2008) entra nesse debate tematizando formas de analisar os vários legados coloniais, principalmente aqueles relacionados ao conhecimento ocidental. Para ele é preciso fazer uma descolonização intelectual que contribua para tensionar a relação teorização e origem geostórica. Nesse sentido questiona as práticas relativas a distribuição do conhecimento que fazem com que algumas teorias viajem e tenham mais alcance que outras. Sua hipótese sobre esta prática é que esteja relacionada com o poder que configura historicamente a geopolítica do conhecimento. Nesse caminho Mignolo se associa a Aníbal Quijano para defender a desobediência epistêmica, no sentido de desprender-se dos vínculos da racionalidade-modernidade com a colonialidade inicialmente e em seguida e em definitivo com todo o poder não constituído na decisão livre de gentes livres.

Ressalta contudo “que afirmar a co-existência do conceito descolonial não será tomado como deslegitimar as idéias críticas européias ou as idéias pós-coloniais fundamentadas em Lacan, Foucault e Derrida” (Mignolo, 2008: 288).

Pelo que está apresentado, de forma sucinta, os *topoi* nos quais a teoria pós-colonialista vem construindo o seu discurso, parecem estar formando um lastro de elementos-chave que podem contribuir de forma substantiva nas análises no campo das ciências sociais e humanas, em particular, nos processos de construção do saber-ser, reconhecidos hoje como processos de construção de subjetividades múltiplas, ou de identidades individuais ou coletivas híbridas.

3. Análise arqueológica do discurso: contributo para a pesquisa qualitativa no campo das ciências sociais e humanas

Nessa seção, pretende-se argumentar em defesa da importância da abordagem arqueológica do discurso de Michel Foucault para a pesquisa qualitativa no campo das ciências sociais e humanas. Os elementos constitutivos dessa análise são: cultura e linguagem, e processos de regulação da linguagem na construção dos objetos de saber-poder-ser. Assume-se, junto com Willinsky (1999), a análise arqueológica do discurso como uma forma de tratar tudo o

que tem sido dito sobre cultura como práticas que formam sistematicamente os objetos de que se fala.

Essa questão está nomeada por Melucci (2005), em sua reflexão sobre pesquisa qualitativa e cultura, ao defender como uma das principais características da redefinição epistemológica na pesquisa social a centralidade da linguagem, isto é, segundo o qual tudo que é dito estende-se a alguém em determinado lugar e, em relação ao conhecimento, não que não há conhecimento em sociológico que não seja viabilizado pela linguagem, pela linguagem situada.

A análise do discurso foucaultiana identificada como “Arqueologia do Saber” está associada à proposição de Foucault em investigar a história dos sistemas de pensamento e, do ponto de vista metodológico, está relacionada à descrição de eventos discursivos. Para Foucault, o método de análise é a arqueologia do saber. Método que não significa um ponto de partida, mas o resultado de um processo, também histórico e baseado no fato de que “para dar conta de um determinado discurso, é indispensável considerá-lo interna e externamente”. Essa análise tem como característica a mobilidade da pesquisa que não aceita se fixar em cânones rígidos e é sempre instruída pelos documentos pesquisados (Machado, 1981: 14). Os objetivos da análise consistem em estabelecer as condições de possibilidade dos discursos e das práticas discursivas e identificar os efeitos de verdade produzidos pelos discursos, inclusive os efeitos produzidos nos processos de constituição dos indivíduos.

Em sua arqueogenealogia (em que trata da questão do sujeito), Foucault trabalha o conceito de governamentalidade, dando ênfase a processos de regulação social, seja na medicina, na educação, na reforma social, na demografia e criminologia (Barker e Galasink, 2001). A noção de governamentalidade relaciona conhecimento e poder: “atende à conexão entre conhecimento e poder que ocorre através da ordenação e da disciplina das regras e dos padrões mediante os quais os indivíduos ‘raciocinam’ sobre eles mesmos e sobre o mundo” (Popkewitz, 2000: 142).

Observa-se na arqueologia de Foucault um caminho metodológico para análise de questões situadas nos lugares e nãolugares onde se dá a ação de normatização da cultura, em particular aquelas questões relacionadas com problemas culturais que emergem em consequência de lutas culturais no final do século XX e início do século XXI.

Pode dizer-se que na base dos estudos de Foucault está o processo de construção de identidades culturais. O próprio autor reconhece que, no seu trabalho trata da questão: “[...] como constituímos diretamente nossa identidade por meio de certas técnicas de si, que se desenvolveram desde a Antiguidade até os nossos dias?” (Foucault, 2004: 302). Dessa forma, tem estudado a maneira como um ser humano constrói sua identidade e, nessa ótica, situa como seus principais problemas: i) Quais são as relações que temos com a verdade por meio do saber científico, quais são nossas relações com esses ‘jogos de verdade’ que são tão importantes na civilização e nos quais somos ao mesmo tempo sujeito e objeto? ii) Quais são as relações que estabelecemos com os outros por meio dessas estranhas estratégias e relações de poder? Por fim, iii) Quais as relações entre verdade, poder e si?

Acrescenta Foucault: “Eu gostaria de terminar com uma pergunta: Que poderia ser mais clássico do que essas perguntas e mais sistemático do que passar da questão um à questão dois e a três para tornar à questão um? É precisamente aqui que estou” (Foucault, 2004: 302). Em síntese, pretendeu com seus estudos chamar atenção para a relação entre mudanças históricas precisas e fatos que se considera familiar, universal.

Ao tematizar questão relativa à produção de subjetividades, Foucault entra no terreno fértil da política e da ética. Nos seus estudos, Foucault apresenta um posicionamento que é eminentemente político em favor dos excluídos, e traz para o debate nos diversos campos do conhecimento questões que estiveram submersas. Textos e narrativas que falam do submundo, textos “sem eira nem beira”, discursos que falam do Outro marginalizado, homogeneizado.

Sob as influências de Bachelard e de Canguilhem, Foucault defende que importa estudar o racionalismo regional. Da epistemologia de Canguilhem retira métodos e conceitos que transfere para o domínio da história (descontinuidade, recorrência, ciência, verdade). Contudo faz uma crítica a epistemologia, pois enquanto arqueologia pretende ser uma crítica da própria ideia de racionalidade e diferente da epistemologia, estabelece inter-relações conceituais ao nível do saber.

Nem privilegia a questão normativa de verdade nem estabelece uma ordem temporal de recorrências a partir da racionalidade científica atual. Realiza uma história dos saberes de onde desaparece qualquer traço de uma história do progresso da razão (Machado, 1981). Em Nietzsche acolhe o método genealógico para examinar como o poder se organizou de modo a engendrar certas práticas discursivas e não discursivas. Sob essa influência tem como objeto de suas análises a racionalidade política moderna, história política dos corpos, história de subjetivação dos indivíduos em nossa cultura e, principalmente, pergunta pelo presente.

Sobre a análise arqueológica que desenvolveu, tem-se colocado que Foucault, na verdade, constrói uma teoria do discurso; teoria explicitada nos seus textos *Arqueologia do Saber* (1995) e *Ordem do Discurso* (aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970 [1999]). Sobre este argumento, Lourenço (1998: 16) diz que “a arqueologia de Foucault se revela como algo mais que uma simple metodologia, mesmo revolucionária. Essa arqueologia é tributária de uma filosofia, ou com mais precisão de uma teoria da Linguagem”. Posta esta questão, é preciso que se considere, ainda, que na proposta foucaultiana está embutida a proposição de não haver separação entre o teórico e o metodológico (Fischer, 1997), o que na verdade torna-se um facilitador para as análises, pois, em Foucault, pode-se acolher referências do seu “método” arqueológico e também referências no que se refere ao conceito chave de discurso.

A arqueologia proposta por Foucault “fala (...) de cortes, de falhas, formas inteiramente novas de positividade e redistribuições súbitas”, uma arqueologia que diferentemente da história “procura soltar todos os fios ligados pela paciência dos historiadores, multiplica as diferenças, baralha as linhas de comunicação (...) não tem por projeto superar as diferenças, mas analisá-las” (1995: 194). Ao mapear o desenvolvimento de sistemas de pensamento ou práticas discursivas, tais como os que constituem as prisões modernas, as instituições mentais, os hospitais, a sexualidade, a economia política e a gramática, Foucault questiona os discursos da sociedade ocidental branca, judaico-cristã e heterossexual como poucos pesquisadores o fizeram (Cherryholmes, 1993).

Nas últimas décadas, têm sido significativas as investigações em diversos campos da teoria social, e em particular na área da educação ancoradas nos seus estudos (a questão do saber e método arqueológico; a questão de poder e a metodologia genealógica; e a questão das tecnologias do Eu relacionadas com ética, poder e subjetivação). De fato, essas investigações têm tematizado com frequência as tecnologias de dominação, questão tratada de forma substantiva por Foucault, ao tempo em que categorias como discurso, poder, vontade de verdade, governamentalidade, biopoder, disciplinaridade, ética são tomadas do autor para analisarem-se processos diversos de subjetivação.

Exemplo ilustrativo dá-se com a categoria discurso, tal como é concebida na análise arqueológica de Foucault, e utilizada no estudo de Said, *Orientalismo: O Oriente como invenção do Ocidente* (1990); estudo relevante e de grande impacto no campo das ciências humanas, e em particular na teoria pós-colonialista. Utiliza como método de investigação a proposta de análise arqueológica de Foucault sobre a qual nos diz: “sem examinar o orientalismo como um discurso, não se pode entender a disciplina enormemente sistemática por meio da qual a cultura europeia conseguiu administrar –e até produzir– o Oriente política, sociológica, ideológica, científica e imaginativamente durante o período pós-iluminismo” (Said, 1990: 15).

Afirma Larossa (1994: 52): “o exemplar na análise foucaultiana é essa articulação entre saber e poder em cujo interior se produz o sujeito”.

Outros posicionamentos seguem:

A noção proposta por Foucault de uma arqueologia do homem ocidental moderno como um problema de finitude inextricável de seu conspectivo, seu Outro permite que as afirmações lineares progressistas das ciências sociais –os maiores discursos imperializantes– sejam confrontados por suas próprias limitações históricas (Bhabha, 2001: 60).

Moraes destaca que nos últimos anos de sua vida “interroga certos espaços que nos cercam” identificando o espaço de “heterotopias - lugares que, mesmo sendo localizáveis, se

configuram como um lugar aa parte, constituindo uma espécie de contestação ao mesmo tempo mítica e real do espaço em que vivemos” (Moraes, 2004: 49). Entre esses espaços destaca as prisões, os bordéis (abrigoando os desvios), as bibliotecas e os museus (projetando ideias de uma sociedade), e a imagem de um barco a que melhor revela da heterotopia “espaço flutuante, um lugar sem lugar, que vive por si mesmo, fechado em si e, ao mesmo tempo, lançado ao infinito do mar” (Moraes, 2004: 51).

É reveladora ainda, a possibilidade que a análise arqueológica de Foucault permite quando se trata das questões da cultura e dos processos de subjetivação. A análise arqueológica trouxe uma contribuição tão significativa para a análise das relações entre diferentes culturas como a contribuição do materialismo histórico de Karl Marx para a análise das relações de classe nas sociedades capitalistas. Sobre a contribuição de Foucault no campo da cultura, diz Santos: “Foucault é o grande teorizador da exclusão. Se a desigualdade é um fenômeno sócio-econômico, a exclusão é, sobretudo um fenômeno cultural, um fenômeno da civilização” (1995, 2).

Ainda sobre a contribuição do método arqueológico desenvolvido por Foucault, ressalta Machado (1981) que a riqueza do método arqueológico está em ser um instrumento de análise sobre as ciências do homem capaz de, ao mesmo tempo, neutralizar a questão da cientificidade, sem, no entanto abandonar o rigor e a exigência que permite na sua análise arqueológica estabelecer descontinuidades não epistemológicas, mas arqueológicas, ou seja, situada ao nível dos saberes.

Considerando-se que a análise arqueológica de Foucault é uma história dos discursos, vale a pena reforçar que ela, enquanto história, analisa os processos de construção do discurso, ou seja, faz uma análise desses discursos. Para clarificarmos esta ideia, propomo-nos fazer uma reflexão sobre o que vem a ser a versão foucaultiana de análise do discurso, não exaustiva, mas que possa demarcar as possibilidades e os limites dessa análise de cunho qualitativo no campo da educação.

A partir da tese básica explicitada no seu texto *A Ordem do Discurso*, Foucault defende que “em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade” (Foucault, 1999: 9). Nessa perspectiva, define que o seu método de análise não seria nem formalizador nem interpretativo. Sobre o método de análise, define quatro princípios: o princípio de inversão, isto é, recorrendo a Foucault, “lá, onde, (...) cremos reconhecer a fonte dos discursos, o princípio de sua expansão e de sua continuidade, nessas figuras que parecem desempenhar um papel positivo como a do autor, da disciplina, da vontade de verdade, é preciso reconhecer, ao contrário, o jogo negativo de um recorte e de uma rarefação do discurso” (1999 :52); o princípio da descontinuidade refere-se ao fato de que “os discursos devem ser tratados como práticas descontínuas, que se cruzam por vezes, mas também se ignoram ou se excluem” (1999: 52-53); o princípio da especificidade, isto é, que “deve-se conceber o discurso como uma violência que fazemos às coisas, como uma prática que lhes impomos em todo o caso; e é nesta prática que os acontecimentos do discurso encontram o princípio de sua regularidade” (1999: 53); o princípio da exterioridade, que aponta para, a partir do próprio discurso, de sua aparição e de sua regularidade, “passar às suas condições externas de possibilidade, àquilo que dá lugar série aleatória desses acontecimentos e fixa suas fronteiras” (1999:53).

Foucault indica também uma questão para ele importante no método de análise do discurso: os procedimentos de exclusão do discurso e, nesse sentido, fala de procedimentos externos (nos quais estão em jogo o poder e o desejo); de procedimentos internos (nos quais estão em jogo o acaso e suas aparições), e das condições de funcionamento dos discursos. Sobre os procedimentos externos, três aspectos são levantados por Foucault (1999): Interdição do tabu do objeto ritual da circunstância (a missa, a aula, o seminário, direito privilegiado ou exclusivo do sujeito que fala); Oposição razão x loucura/ verdadeiro x falso e Vontade de Verdade (apoia-se sobre um suporte institucional como a pedagogia, o sistema de livros, o laboratório). Os procedimentos internos funcionam a título de princípios de classificação, ordenação e distribuição e referem-se ao Comentário (narrativas maiores que se contam, repetem conforme circunstancias determinadas), ao Autor (no sentido de função autor) e às Disciplinas (domínio de objetos,

conjuntos de métodos, *corpus* de proposições consideradas verdadeiras, um jogo de regras e de definições, de técnicas).

Esses procedimentos de exclusão, externos e internos, são, na análise de práticas discursivas no campo das ciências sociais e humanas, de importância fundamental para entendermos tanto os cenários de produção do discurso como os efeitos de vontade de verdade e de poder desses discursos.

Foucault refer-se ainda ao acontecimento discursivo e diz que este ocorre desde o momento em que qualquer coisa se solta do mundo anônimo, quando há o murmúrio anônimo e, de repente, dá-se um acontecimento, qualquer coisa que é dita. Na perspectiva desse acontecimento discursivo, Foucault vai dizer que é importante considerar:

Segundo que regras um enunciado foi construído e, segundo que regras outros enunciados semelhantes poderiam ser construídos; como apareceu um determinado enunciado e não outro em seu lugar; determinar as condições de existência de determinado enunciado; fixar seus limites da forma mais justa; estabelecer suas correlações com outros enunciados a que pode estar ligado, mostram outras formas de enunciação excluídas; considerar que um enunciado é sempre um acontecimento que nem a língua nem o sentido podem esgotar inteiramente; observar a relação entre enunciados; relação entre grupos de enunciados assim estabelecidos; descrever outras unidades; aceitar um recorte provisório; escolher um domínio em que as relações corram o risco de serem numerosas” (Foucault, 1995 : 33).

“Que civilização, aparentemente teria sido mais respeitosa com o discurso que a nossa? Onde teria sido mais e melhor honrado? Onde, aparentemente, teria sido mais radicalmente libertado de suas coerções e universalizado?” São questões que Foucault levanta para logo em seguida dizer que sob essa aparente veneração do discurso há um temor que se quisermos apagá-lo deveremos analisá-los considerando três grupos de funções: questionar a nossa vontade de verdade, restituir ao discurso o seu caráter de acontecimento e suspender a soberania do signifiante (Foucault, 1999 : 50-51).

Um outro aspecto importante nas análises de Foucault (2000) refere-se as relações de poder como uma das categorias essenciais no estudo sobre os processos de subjetivação do sujeito. Nesse sentido, defende a tese de que para se entender em que consistem as relações de poder, torna-se necessário analisar as formas de resistência e os esforços desenvolvidos para se tentar dissociar essas relações, a exemplo de: o poder dos homens em relação às mulheres, dos pais sobre os filhos, da psiquiatria sobre os doentes, da medicina sobre a população. Propõe Foucault que se parta da verificação do que têm em comum essas oposições porque elas são “lutas transversais”, estão em vários países; porque “o fim dessas lutas, é o efeito do poder enquanto tais” no sentido do controle que exercem sobre os corpos, vida e morte dos indivíduos; porque “são lutas imediatas” que estão próximas e independentes, de grandes narrativas de superação; e ainda porque “são lutas que colocam em questão o estatuto do indivíduo”, pois afirmam o direito à diferença e opõem-se ao “governo pela individualização”; e porquanto “lutam contra os privilégios do saber”, ou seja, opõem-se à mistificação nas representações que se impõem às pessoas; e enfim das lutas que estão em torno da questão: “quem somos nós?”, enquanto uma forma de resistir à “inquisição” científica e administrativa que determina a nossa identidade.

Foucault argumenta que:

Por poder parece-me que se deve compreender, em primeiro lugar, a multiplicidade das relações de forças imanentes ao domínio em que se exercem e constitutivas da sua organização; o mecanismo que, por via de lutas e de confrontos incessantes, as transforma, as reforça, as inverte; os apoios que essas relações de força encontram umas nas outras, de maneira a formarem cadeia ou sistema, ou, pelo contrário, os defasamentos, as contradições que as isolam umas das outras; por fim as estratégias em que se efectuam e cujo desenho geral ou cristalização institucional tomam corpo nos aparelhos estatais, na formulação da lei, nas hegemonias sociais (Foucault, 1994: 95-96).

Em síntese, Foucault explicita o conceito de poder como algo que “exerce-se a partir de um sem-número de pontos e num mecanismo de relações não igualitárias e móveis”; alerta ainda que o poder vem de baixo, ou seja, sobre grupos cada vez mais restritos, negando assim a oposição binária entre os dominadores e os dominados. Foucault traz mais alguns aspectos a serem considerados nas relações de poder: a sua intencionalidade e a sua contingência e a resistência. Sobre esta última, diz que “onde há poder há resistência” e os nexos do poder “não podem existir senão em função de uma multiplicidade de pontos de resistência, que desempenham, nas relações de poder, o papel de adversário, de alvo, de apoio, de pretexto para uma intervenção” (Foucault, 1994: 99).

Para Foucault, é preciso, pois, “analisar as racionalidades específicas mais do que invocar sem fim os progressos da racionalização em geral (...) é necessário remontar a processos muito mais longínquos se queremos compreender através de que mecanismos nós nos encontramos prisioneiros da nossa própria história”. Diz ainda o autor que “este novo modo de investigação consiste em tomar as formas de resistência dos diferentes tipos de poder como ponto de partida. Ou, para utilizar outra metáfora, consiste em utilizar esta resistência como um catalisador químico que permita colocar em evidência as relações de poder, de ver onde elas se inscrevem, de descobrir os seus pontos de aplicação e os métodos que utilizam” (2000:101).

4. Conclusões

Ao encerrar este artigo, observamos a importância de fazermos algumas considerações a guisa de conclusão. O exercício de buscar uma convergência entre práticas analíticas como aquelas desenvolvidas no campo dos estudos pós-coloniais e aquelas sistematizadas nos estudos arqueológicos de Michel Foucault só foi possível por duas razões: a) a recusa com metodologias preestabelecidas e com trajetórias metodológicas fechadas ou reducionistas; b) o reconhecimento de que não há uma unidade homogênea que nos diga o que são essas práticas analíticas no contexto dos Estudos Culturais. No entanto, é possível dizer da singularidade/plural de cada versão analítica aqui apresentada.

Dos estudos pós-colonialistas ressaltamos a problematização das relações sociais e culturais produzidas na experiência da colonização; o foco das análises nas relações de poder implicadas no projeto racionalista eurocêntrico, as ferramentas analíticas para desvelamento da epistemologia colonial que domina o campo social e cultural nos países com experiência de colonizados; a forma de problematizar o cultural e o social e, por fim a conceitualização, ou seja, a reflexão sobre os conceitos que compõem a investigação.

Cabe destacar na arqueologia de Michel Foucault a estratégia de descrição do processo analítico em curso; o seu interesse pela análise da relação entre práticas discursivas e práticas sociais; sua preocupação analítica com os efeitos de verdade produzidos pelo discurso e sua implicações nas subjetividades plurais dos sujeitos.

Desta forma, concluo o artigo dizendo da importância da convergência entre esses dois aportes pela que potenciam na análise de questões que emergem nas sociedades atuais e, portanto, com os objetos da pesquisa qualitativa no campo das ciências sociais e humanas.

5. Referências Bibliográficas

BHABHA, Homi (2001). *O Local da Cultura*. Belo Horizonte: Autêntica.

BRARKER, Chris. & GALASÍNSKY, Dariusz (2001) *Cultural Studies and Discourse Analysis. A Dialogue on Language and Identity*. London: SAGE Publications Ltd; California: SAGE Publications Inc.; New Delhi SAGE Publications India Pvt Ltd.

CARVALHO, R. T. (2004). *Discursos pela Interculturalidade no Campo Curricular da Educação de Jovens e Adultos no Brasil nos anos 1990*. Recife: NUPEP/UFPE/ Edições Bagaço.

_____ (2012). "O discurso curricular intercultural na educação de jovens e adultos e a produção de subjetividades". *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 1, pp. 47-61.

CHERRYHOLMES, C. (1993) "Um Projeto social para o Currículo: perspectivas pós-estruturalistas", en: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.) *Teoria Educacional Crítica em Tempos Pós-Modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas, pp. 143 - 172.

FANON, Frantz. (1975) *Pele Negra Máscaras Brancas*. Porto: Paisagem.

FISCHER, R. M. B.(1997) "O estatuto pedagógico da mídia: questões de análise Cultura Mídia e Educação". *Educação e Realidade*, Porto Alegre, Nº. 22 (2), pp. 59-80.

FOUCAULT, Michel (1995) *A Arqueologia do Saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

_____ (1999) *A Ordem do Discurso*. São Paulo: Edições Loyola.

_____ (2000) "O sujeito e o poder". *Cadernos do Noroeste, Sociedade e Cultura*, 1, Série Sociologia, Braga, v. 13, n. 1, pp. 349-370.

_____ (2004). "Verdade, poder e Si Mesmo". En: MOTTA, Manoel Barros da (Org.). *Michel Foucault 1926 - 1984. Ética, Sexualidade, Política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, pp. 294-300.

FREIRE, Paulo (1974) *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

HALL, Stuart (2003) *Da diáspora: Identidades e mediações culturais*. Belo horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil.

IANNI, Otávio (1998) *Teorias da Globalização*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

LANDER, E. (2003) "Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos", en: LANDER, Edgardo (Comp.) *La colonialidad Del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*. Buenos Aires: Clacso.

LAROSSA, J. (1994). "Tecnologias do Eu e Educação", en SILVA, Tomaz Tadeu (Org.) *O Sujeito da Educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, pp. 35-86.

LOURENÇO, E. (1996) "Foucault ou o Fim do Mundo", en: FOUCAULT, Michel. *As Palavras e As Coisas*. Lisboa: Edições 70.

MACHADO, Roberto(1981). *Ciência e Saber - A trajetória da Arqueologia de Foucault*. Rio de Janeiro: Edições Graal.

MCLAREN, P. (1993) "Pós-Modernismo, Pós-Colonialismo e Pedagogia", en: SILVA, Tomaz Tadeu (Org) *Teoria Educacional Crítica em Tempos Pós-Modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas, pp. 9-40.

MELUCCI, Alberto (2005). *Por uma sociologia reflexiva. Pesquisa qualitativa e cultura*. Petrópolis: RJ: Vozes.

MIGNOLO, W. (2008) "Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política". *Cadernos de Letras da UFF*. N°. 34, pp. 287-324.

MORAES, E. R. (2004) "A Palavra Insensata". *Revista Cult*, Vol. 81, pp. 49-52.

NELSON, C.; TREICHLER, A. & GROSSBERG, L. (1995) "Estudos Culturais: Uma introdução", en: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.) *Alienígenas na sala de Aula*. Petrópolis, RJ: Vozes, pp. 7-34.

POPKEWITZ, T. S. (2000) "Reforma, conhecimento pedagógico e administração social da individualidade: a educação escolar como efeito de poder", en: IMBERNÓN, Francisco, *A Educação no Século XXI. Os desafios do futuro imediato*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

SAID, Edward W. (1990) *Orientalismo. O Oriente como invenção do Ocidente*. São Paulo: Companhia das Letras.

SANTOS, Boaventura de Souza (1997). *Pela Mão de Alice*. São Paulo: Cortez.

_____ (1995) "Construção Multicultural da Igualdade e da Diferença", *Palestra no VII Congresso Brasileiro de Sociologia*, UFRJ (policopiado).

SILVA, Tomaz Tadeu (2000) *Documentos de Identidade, Uma introdução às Teorias do Currículo*. Belo Horizonte: Autêntica.

WILLIAMS, Raymond (1992). *Cultura*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

WILLIANSKY, J. (1999). "Currículo, Depois da Cultura", en: SILVA, L. H. (Org.). *Qual conhecimento? Qual Currículo?* Rio de Janeiro: Petrópolis: Vozes.

Autora.

Rosângela Tenório de Carvalho

Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco, Brasil.

Doutora em Ciências da Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, Brasil.

E-mail: rosangelatc@gmail.com

Citado.

TENÓRIO DE CARVALHO, Rosângela (2014) "Estudos culturais: convergências entre os estudos pós-colonialistas e a análise do discurso na pesquisa social". *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social - ReLMIS*. N°7. Año 4. Abril-Septiembre 2014. Argentina. Estudios Sociológicos Editora. ISSN 1853-6190. Pp. 19-29. Disponible en: <http://www.relmis.com.ar/ojs/index.php/relmis/article/view/89>

Plazos.

Recibido: 18 / 08 / 2013. Aceptado: 11 / 03 / 2014.



La enseñanza de la Metodología de Investigación en docentes de primaria y secundaria: prácticas, representaciones y reproducción social

The teaching of Research Methodology in Primary and Secondary school teachers: representations, practices and social reproduction

Vanina Fraire

Resumen.

El presente trabajo reflexiona sobre la enseñanza de la metodología de la investigación a partir de aportes y resultados de fuentes secundarias. Para ello, indaga las diferentes visiones de ciencia presentes en los docentes de esa área de nivel primario y medio, como así también los supuestos epistemológicos asociados a ellas. Se plantea el aporte que pueden realizar a la enseñanza algunos conceptos, como el de “paradigma”, de Thomas Khun, y el de “campo científico”, de Pierre Bourdieu, como así también reflexiones metodológicas que contribuyan en la construcción de otra epistemología de lo escolar. Luego, esas representaciones y prácticas se ponen en diálogo con los esquemas y representaciones que han mostrado otros estudios sobre estudiantes universitarios, tratando de hipotetizar acerca de su construcción.

Por último, el artículo re-construye, a modo de rompecabezas, el proceso continuo y constante de reproducciones y expulsiones en torno a quienes tienen/tendrán la palabra autorizada para hablar y hacer ciencia, teniendo en cuenta que los capitales familiares heredados pueden, por ejemplo, favorecer y obstaculizar en esos estudiantes de metodología su incorporación al campo académico.

Palabras clave: Metodología; Docentes; Enseñanza.

Abstract.

This paper discusses the teaching of research methodology taking account of the contributions and results obtained from secondary sources. To do this, it explores the different views of science -and the epistemological presumptions associated with them- that the teachers assume in the area of primary and secondary level. It also reviews how concepts as 'paradigm' or 'science field' -first one suggested by Thomas Kuhn and second one by Pierre Bourdieu- can contribute to improve the teaching practice and to explore methodological reflections to construct a different school epistemology. In addition, it tries to hypothesize on the construction of representations and practices not only in the context worked here but also in comparison with the studies referred to college level. Finally, this paper reconstructs the continuous and constant process of reproductions and expulsions around the ones who have or will have the authorization to talk and to do science -in this line, for example, the inherited family capital can encourage or reduce the possibilities that students have for their inclusion in the academic field.

Keywords: Methodology; Teachers; Teaching.

1. Introducción

Uno de los objetivos casi universales de la educación es lograr que los alumnos modifiquen los conocimientos cotidianos con los que llegan a la escuela y los transformen en otros de naturaleza más académica y disciplinar. Pensar las prácticas científicas y metodológicas implica indagar sobre su construcción, por ello nos interpela sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje de la Metodología de Investigación.

En los últimos años se han multiplicado las ofertas de cursos de formación como así también de bibliografía específica sobre Metodología de Investigación destinada a docentes de distintos niveles del sistema educativo, incluyendo los de nivel inicial. Sin embargo, históricamente las prácticas de enseñanza de las ciencias en los niveles primario y secundario se han mostrado distantes de los modos en que se realizan las prácticas científicas propiamente dichas.

Esto no es extraño si se tiene en cuenta que la mayoría de los educadores no cuenta con formación ni mucho menos experiencia en investigación, y percibe esta labor como propia de un campo de especialistas circunscriptos exclusivamente al ambiente universitario; campo al cual le está vedado el acceso.

Enseñar y aprender Metodología de Investigación constituye un desafío fundamental para generar rupturas con la reproducción ingenua de la teoría, especialmente cuando la construcción de conocimiento se visualiza como una práctica de cuasi-élite, es decir, de unos pocos privilegiados.

Estos esquemas y representaciones sociales en torno a la ciencia y el quehacer científico han sido identificados en otros trabajos (Scribano, Gandía, Magallanes y Vergara, 2007) como un obstáculo para la enseñanza de la metodología de investigación a nivel universitario. De esta manera, podríamos plantear a modo de hipótesis la importancia que tienen las primeras etapas de socialización de los sujetos de la mano de la escuela primaria y media en la construcción y cristalización de esos imaginarios respecto a la ciencia y los modos de llevarla adelante.

Por ello, el presente trabajo se propone reflexionar sobre la enseñanza de la metodología de la investigación, retomando aportes y resultados de fuentes secundarias, y re-construir, a modo de rompecabezas, el proceso continuo y constante de reproducciones y expulsiones en torno a quienes tienen/tendrán la palabra autorizada para hablar y hacer ciencia.

Así, en primer lugar, este artículo se propone indagar las diferentes visiones de ciencia presentes en los docentes de esa área de nivel primario y medio, como así también describir e interpretar los supuestos epistemológicos asociados a ellas. Luego, se discuten esas concepciones a la luz de los aportes que pueden realizar a la enseñanza algunas herramientas tanto conceptuales –como puede ser el concepto de “paradigma”, de Thomas Khun, y el de “campo científico”, de Pierre Bourdieu– como metodológicas que, al ser incorporadas a la enseñanza, contribuyan en la construcción de una epistemología de lo escolar diferente, es decir, que permita acercar a los alumnos a la práctica científica propiamente dicha.

En segundo lugar, se ponen en diálogo esos imaginarios y prácticas científicas que circulan en la escuela primaria con lo que otras investigaciones han mostrado sobre esquemas y representaciones en estudiantes universitarios, tratando de hipotetizar acerca de su construcción.

Por último, retomando los aportes de otras investigaciones, se complejiza la mirada de la enseñanza de metodología a la luz de su construcción y de la importancia que adquieren también los capitales familiares heredados (posición y condición de clase) de los alumnos no sólo en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios en la materia Metodología de Investigación, sino también a la hora de favorecer y obstaculizar, por ejemplo, sus expectativas de incorporación al campo académico.

2. La enseñanza de la Ciencia y la Metodología en el ámbito escolar: experiencias docentes, expectativas y obstáculos para su abordaje

Parte de las discusiones presentes en esta sección resultan de la indagación que llevamos adelante con una docente del área de Ciencias Naturales, en tanto preparatoria de un Curso de

Capacitación en Metodología de la Investigación y su enseñanza destinado a docentes de Nivel Primario y Secundario, en el año 2006 y 2007.¹ El objetivo de la propuesta giraba en torno a brindar herramientas que permitieran reflexionar acerca de las implicancias epistemológicas, teóricas y metodológicas presentes en las prácticas de enseñanza de las Ciencias (tanto Sociales como Naturales) que estos docentes llevaban adelante, y a su vez favorecer la incorporación de estos elementos –especialmente los metodológicos– en sus prácticas docentes futuras. A continuación, se sintetizan los resultados obtenidos originalmente de una encuesta diagnóstica que los docentes debían completar al comenzar el primer encuentro, y que luego se reflejó en un informe de evaluación.

Al indagar sobre los *objetivos y expectativas* que ellos tenían para el curso se pueden identificar algunas nociones sobre lo científico y sobre las implicancias de la Metodología de Investigación:

- *“Conocer los pasos del método científico para preparar un trabajo de Feria de Ciencias”.*
- *“Incorporar contenidos de Metodología para realizar un trabajo de Feria de Ciencias”.*

La primera respuesta pone énfasis en la concepción de lo metodológico reducido a los pasos del método científico como receta infalible para lograr el resultado buscado, dejando de lado la posibilidad de reflexividad y de definición del proceso recíproco entre la teoría y los datos. Además, las dos primeras expresiones destacan lo metodológico en cuanto a su importancia para obtener un resultado concreto y evaluable, como es la presentación de lo realizado con los alumnos en una Feria de Ciencia.² La misma, organizada por el área de divulgación de las Ciencias del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, constituye, a nivel de la ciencia escolar, el ámbito más estricto y prestigioso en el que pueden presentarse trabajos realizados por los alumnos, quienes deben exponer y defenderlo ante un jurado –conformado por tres expertos del área de conocimiento y Metodología involucrado (ya sea de ciencias Naturales, Ciencias Sociales o Tecnología)– y ante el público en general. Cabe aclarar que la presentación en dichas instancias representan el máximo anhelo por el prestigio que implica, tanto para el docente como para la institución educativa que tiene la posibilidad de ir atravesando instancias zonales, provinciales, nacionales e internacionales en las que presentar sus trabajos.

Otros docentes, al realizar el curso de metodología, identifican sus objetivos al vincularlo con la importancia que estas herramientas tendrían en el abordaje de contenidos de “ciencias”. En este marco, empieza a visualizarse una de las características que numerosos autores van a señalar como propias de una epistemología escolar, es decir, de una concepción de ciencia que reduce la práctica científica al estudio de fenómenos naturales, razón por la cual no es necesario aclarar si se trata de Sociales o Naturales dado que para los docentes del curso mencionado las ciencias propiamente dichas son estas últimas. Aquí se advierte un fuerte posicionamiento desde el positivismo, con nociones asociadas a la experimentación, a la resolución de problemas y a una búsqueda incuestionable de la verdad mediada por la objetividad. Tal como se expresan otros docentes:

- *“Actualizar contenidos y prácticas o experiencias del trabajo en ciencias con diversos grupos de alumnos”.*

Estas nociones están muy presentes también en numerosas propuestas editoriales sobre enseñanza de la ciencia destinadas a docentes de nivel primario e inicial en las que, sin mediar aclaraciones y explicitaciones, los títulos hacen referencia a “Enseñar ciencias” o a “la enseñanza de las ciencias a través de la resolución de situaciones problemáticas”, dando por supuesto que la propuesta está dirigida a la enseñanza de las ciencias naturales. En contraposición, en el caso de textos destinados a la enseñanza de las ciencias sociales, los títulos de las propuestas editoriales se encuentran en la obligación de hacer referencia a las mismas.

¹ El mismo contó con la aprobación de la Red Provincial de Formación Docente continua, dependiente del Ministerio de Educación, que se replicó en distintas sedes de la de la Provincia de Córdoba (Argentina), y del que participaron un importante número de docentes.

² Entre sus propósitos se encuentra “el mejorar la calidad educativa, teniendo en cuenta la función social de la escuela y la diversidad de intereses y necesidades de la comunidad”. Disponible en <http://www.cba.gov.ar/convocatorias-vigentes/feria-de-ciencia-y-tecnologia/> Fecha de consulta: 20/03/14

Por otro lado, al interrogar a los docentes sobre los principales *obstáculos* que presentaban en la enseñanza de la ciencia y en la práctica de la investigación, señalaron algunos vinculados a dificultades propias de la estructura escolar, tales como las características del trabajo áulico, como así también los tiempos destinados al aprendizaje de las ciencias, que se acomodaron en las currículas de nivel primario y secundario:

- “Dificultad para realizar trabajos con otras áreas en el aula”.
- “Escasez de tiempo y recursos destinados al aprendizaje de las ciencias”.

Sin embargo, entre los obstáculos que los propios docentes destacaron con mayor frecuencia está la falta de formación en Metodología de investigación y, por sobre todo, la distancia que existe entre los conocimientos metodológicos y la propia práctica de investigación en la que esos conocimientos se ponen en juego, además de la distancia que ellos perciben entre los saberes escolares y académicos:

- “Escasa disponibilidad de elementos y falta de capacitación para usarlos”.
- “Escasa formación docente, ausencia de propuestas ‘serias’ de formación en el área de Metodología de Investigación escolar”.
- “Distancia entre la teoría y práctica de investigación escolar”.
- “Dificultad para vincular los conocimientos que se trabajan en el aula con ámbitos propios de producción y de aplicación de los mismos”.

Por ello, al indagar sobre las *experiencias* que los docentes de nivel primario y secundario tienen en investigación, ésta es mínima o nula. Sólo algunos de ellos declararon haber asistido como espectadores-visitantes a la Feria de Ciencias, y mucho menos haber participado activamente con sus alumnos. Dentro de este último grupo, los docentes aclararon que sólo lo han hecho con trabajos de tipo Muestras, es decir, exponiendo el resultado de acciones vinculadas al trabajo científico, justamente enfatizando el producto, lo que evitaría la necesidad de dar cuenta en forma clara de la Metodología utilizada para llegar al resultado o conclusiones obtenidas. Algún trabajo que en el marco de la escuela se presenta como “completo” es llevado a la instancia local de la Feria pero no para “ser evaluado”, lo que se corresponde claramente con lo planteado respecto de la dificultad en el manejo de herramientas metodológicas.

3. La ciencia “como real maravilloso”³ en la escuela primaria y media⁴

Numerosos autores (Pope y Gilbert, 1983; Gordon, 1984; Gil, 1991; Lederman, 1992; Kouladis y Ogborn, 1995), cuyos aportes han sido retomados por Porlán Ariza, Rivero García y Martín Del Pozo (1997), sostienen que los profesores transmiten una imagen deformada del conocimiento y del trabajo científico; imagen que poco tiene que ver con los recientes aportes de la epistemología, o que se vincula más bien con una ciencia objetiva y exacta en tanto copia o reflejo “natural” de la realidad.

Sin embargo, esta imagen no es privativa del ámbito escolar, dado que desde los medios de comunicación y desde el sentido común en general se alimentan cotidianamente estos grandes mitos: el del *progreso científico*, el de *lo científico como razonable y verdadero*, y el de la *infalibilidad de los expertos*.

Retomando a Follari (2000), la ciencia como “real maravilloso” ofrece un “dibujo natural del mundo”, imponiéndose masivamente como una especie de fotografía de la realidad y copia pasiva de sus características intrínsecas.

³ Esta denominación corresponde a la presentada por Roberto Follari (2000) en el Cap. N° 1 de *Epistemología y Sociedad*, Ed. Homo Sapiens.

⁴ Una versión preliminar del presente trabajo ha sido presentado como trabajo final del Curso de Posgrado titulado “Epistemología de las Ciencias Sociales e interdisciplina”, en el marco de la Maestría en Ciencias Sociales, Escuela de Trabajo Social, Universidad Nacional de Córdoba. Julio de 2007.

Numerosos estudios empíricos, especialmente realizados en el campo educativo, han dado cuenta de esta imagen de ciencia, rescatando que las ideas de los profesores acerca del conocimiento científico⁵ (naturaleza, status, relación con otros conocimientos, modos de producción, cambio, etc.) se encuentran estrechamente vinculadas a su transmisión en el contexto escolar (estrategias de enseñanza-aprendizaje, selección de textos, conceptos y paradigmas que sustentan conceptos clave, entre otros). Así, un estudio realizado por Hashweh (1996) resalta como hipótesis central que los profesores con creencias de tipo constructivistas,⁶ frente a los empiristas, están más capacitados para detectar concepciones alternativas de los alumnos y para llevar adelante un variado repertorio de estrategias de enseñanza que favorezcan el cambio conceptual, entre otras ventajas. Estas concepciones presentes en los docentes permitirían, al menos, poner en duda el modelo consolidado desde el sentido común o el cotidiano de los alumnos, que da cuenta de las características de ciencia positivista como copia fiel o reflejo de la realidad, al entenderlo como *uno* de los modelos de ciencia *posible* pero no el *único*. En cambio, los docentes cuyas epistemologías son de tipo empiristas consideran a las ideas de los alumnos como errores que hay que modificar, por lo cual obturan la posibilidad de construcción de otras concepciones de ciencia, de realidad y de quehacer científico.

Esa epistemología implícita del profesor respecto del conocimiento es una parte sustancial de sus perspectivas profesionales configuradas a lo largo de su experiencia social (en la formación inicial como profesor e incluso como alumno; en sus experiencias de enseñanza, es decir, de sus trayectorias, etc.) y que pone en acción cuando enseña o guía a sus estudiantes en la adquisición de un verdadero cambio conceptual (Carretero, Schnotz y Vosniadou, 2006). Este último concepto está presente en numerosos trabajos que introducen una perspectiva teórica y aplicada proveniente de disciplinas como la psicología cognitiva o la filosofía de la ciencia.

En este sentido, se trataría de generar en los alumnos una duda, curiosidad o interrogante que cuestione aquellas formas de ver y explicar la realidad, en este caso, la práctica científica, los procedimientos a partir de los cuales se llega a las conclusiones asumidas como incuestionables, etc. En ese sentido, la metodología de investigación favorecería la comprensión de los procesos asociados a la construcción de ese conocimiento, cuya práctica compleja sólo puede ser abordada incorporando aportes de la Historia de la Ciencia y de la Sociología de la Ciencia, facilitando de este modo la problematización respecto al quehacer científico.

Porlán Ariza, Rivero García y Martín Del Pozo (1997) también retoman los aportes de otros autores (Cothan y Smith, 1981), quienes dan cuenta de que los profesores de primaria son *conclusivistas* a la hora de comprobar las teorías, *inductivistas* para explicar cómo se genera el conocimiento científico, y *objetivistas* para elegir entre teorías rivales.

De este modo, la descripción de la ciencia presente en el sentido común de los profesores de ciencias puede vincularse con la clasificación realizada por Porlán (1989) entre Racionalismo, Empirismo y la Alternativa superadora (relativismo moderado, constructivismo y evolucionismo). En primer lugar, el *modelo racionalista* considera el conocimiento como producto de la mente humana, generado a través del rigor lógico y de la razón. El conocimiento no está en la realidad ni se obtiene por un proceso de observación de la misma, ya que los sentidos humanos deforman los hechos, tergiversan la realidad, por lo que se trata de una forma de absolutismo no empirista. En segundo lugar, el *empirismo* se basa en la creencia de que la observación de la realidad permite obtener por inducción el conocimiento objetivo y verdadero, que es un reflejo de la realidad. La objetividad tiene su fundamento en el supuesto de que hay una realidad independiente de uno, desde donde se valida lo que uno dice.

En la clasificación presentada por Porlán (1989) se presenta como objetivo o alternativa el trabajar con los docentes una *nueva imagen de ciencia*, en tanto actividad condicionada social e históricamente, llevada a cabo por científicos (individualmente subjetivos, pero colectivamente críticos y selectivos), poseedores de diferentes estrategias metodológicas que abarcan procesos de creación intelectual, validación empírica y selección crítica a través de las cuales se construye un

⁵ En adelante nos referiremos a la relación entre estos dos aspectos como la *Epistemología de lo escolar*.

⁶ Numerosos autores señalan la dualidad entre estrategias didácticas empiristas y estrategias de tipo constructivistas que favorezcan un cambio conceptual de los alumnos, que supere explicaciones desde el sentido común en torno a los fenómenos en estudio.

conocimiento temporal y relativo que cambia y se desarrolla permanentemente. Esta clasificación permite simplificar las descripciones presentadas previamente respecto a los docentes de primaria y media, y ubicarlos dentro de la categoría de un absolutismo empirista o, en términos generales, de un positivismo radical. Pero cabe preguntarse aquí, ¿por qué el planteo de promover una nueva visión de ciencia en los docentes?

Si retomamos los fundamentos presentados por el Ministerio de Educación de la Nación en su Proyecto de alfabetización *Científica para Niños y Niñas*, podemos acordar que “Enseñar ciencias significa abrir una nueva perspectiva para mirar; significa promover cambios en los modelos de pensamiento iniciales de los alumnos, para acercarlos progresivamente a representar esos objetos y fenómenos mediante modelos teóricos” (Bahamonde, 2004).

El abrir una nueva perspectiva para mirar sólo es posible cuando asumimos que la ciencia no es un reflejo de la realidad; que no dice lo real sino que lo explica por medio de teorías, de diferentes modelos teóricos (conceptos, definiciones, hipótesis) en tanto uno de los posibles, no el único. Por otro lado, ese cambio en los modelos de pensamiento iniciales de los alumnos hace referencia a aquellas construcciones del sentido común que desde la escuela, los medios de comunicación y diferentes agencias se van consolidando, y que se vinculan con el modelo empirista-positivista. La ruptura respecto a esa imagen de ciencia es posible a través de sacar a la luz las ideas de los alumnos, lograr un conflicto cognitivo que las ponga en cuestión e introducir un nuevo conocimiento con mayor alcance explicativo (construido mediante la puesta en duda del conocimiento del sentido común) (Porlán et. al, 1995).⁷ Y continúan los fundamentos del proyecto de alfabetización científica: “Enseñar ciencia es tender puentes que conecten hechos familiares o conocidos por los alumnos y las entidades conceptuales construidas por la ciencia para explicarlos (...) permite la emergencia de nuevos significados y nuevos argumentos, y se convierte así en herramienta para cambiar la forma de pensar sobre el mundo” (Bahamonde, 2004). Por otro lado, el comprender que las explicaciones de la ciencia son una construcción y no una constatación de algo previo, natural y externo al investigador, permite una desnaturalización de esa realidad como dada/inmutable, al tiempo que facilita una aproximación a ella, junto a la posibilidad de plantear acciones de transformación respecto a esa realidad entre los alumnos, en este caso.

A continuación, consideraremos en profundidad estos mitos en torno a la ciencia y la actividad científica que se transmiten desde la escuela.

4. Hacia una concepción de la ciencia como construcción en el ámbito escolar: aportes desde Thomas Khun y Pierre Bourdieu

Hemos señalado tres grandes mitos en torno a la ciencia en el ámbito escolar: el del progreso científico, el de lo científico como razonable y verdadero, y el de la infalibilidad de los expertos. En primer lugar, Thomas Khun, quien aparece en la escena epistemológica en la década del 60, incorpora la dimensión histórica para comprender cómo la ciencia ha producido conocimiento a través del tiempo y cómo ha obrado efectivamente. Para Khun la epistemología tiene, además, un componente psicológico y sociológico fundamental, dado que para este pensador la ciencia no se reduce a meras teorías, ni a su pura justificación lógica, sino que ocurre a los seres humanos signados por una educación, trayectorias y una batería de instrumentos conceptuales en el marco de una sociedad y una comunidad científica (Momburú, 2003).

De este modo, ante la pregunta de *cómo progresa el conocimiento científico*, el autor no considera una mera descripción de ciertos eventos del pasado en el campo de la ciencia, sino una manera de entender el accionar epistemológico y metodológico de las diferentes comunidades científicas y el modo de transformación y sustitución de tradiciones. Así, en contraposición a una imagen ingenua, romántica, lineal y acumulativa del progreso científico, el autor señala que éste se realiza mediante *revoluciones*: breves momentos de quiebre que se intercalan con prolongados períodos de estabilidad (Khun, 1980).

⁷ Estos fundamentos constructivistas han sido fuertemente criticados en el área de la pedagogía, sin embargo no es objetivo de este trabajo analizar sus bondades sino sólo establecerlo como un camino posible para llegar al objetivo de plantear un modelo más democrático, socialmente construido y condicionado de lo científico.

Cuando no es posible dar respuesta a los interrogantes, enigmas y anomalías que surgen desde un *paradigma* en relación a la base empírica disponible, se puede producir una *crisis* de la ciencia normal, cuyo efecto principal es la disolución del consenso que hasta entonces definía la adhesión a un paradigma (Khun, 1980). Sin embargo, frente a un cambio de paradigma, no sólo se modifican las interpretaciones que hacen los científicos de las observaciones, sino que en muchos casos también cambian los datos mismos considerados pertinentes para dar respuesta a sus interrogantes.

“Los cambios de paradigmas hacen que los científicos vean el mundo de manera diferente” (Khun, 1980: 176). De este modo, la experiencia y el aprendizaje que realizan los científicos les permite observar y recortar la realidad, lo que demuestra que “*lo científico como puramente racional y como verdad absoluta*” es un mito, dado que aquellas afirmaciones o explicaciones consideradas verdaderas no son independientes del contexto en el cual se las considera. En términos de Khun, el contexto de descubrimiento se encuentra fuertemente vinculado al contexto de justificación, por lo que su división carece de relevancia; a diferencia de lo que sostienen los defensores del Neopositivismo, para quienes existe un único criterio de justificación válido para todo tiempo y espacio.

Esta idea de lo verdadero/absoluto se encuentra fuertemente ligada al tercer mito planteado previamente que sostiene la *infalibilidad de los expertos*. Éste es quizá el mito que más fácilmente puede ser desechado desde los aportes de Khun, quien con el modo de concebir el progreso de la ciencia, la importancia de las crisis y revoluciones científicas da cuenta de la modalidad no necesariamente acumulativa de la ciencia a lo largo de la historia. Otro concepto clave para dar cuenta de la falibilidad de los expertos y de la ciencia es el de *inconmensurabilidad* de las teorías y de los paradigmas, en tanto medida común que permita la comparación ante dos teorías rivales. Si bien Khun comparte con Feyerabend la imposibilidad de añadir términos de una teoría sobre la base de términos de otra teoría, el primer autor citado extiende estas diferencias más allá del lenguaje propio de esa teoría⁸ a las diferencias en “métodos, campo de problemas y normas de resolución” (Khun, 1989: 96). Lenguajes diferentes imponen al mundo estructuras diferentes, por lo que cuando la traducción del término de una teoría rival a otra no es posible, se requiere en primer lugar de un proceso de interpretación que permita –desde la hermenéutica– una comprensión del sentido que se le dio al término en el marco de ese lenguaje, lo que supone una comprensión del contexto de la teoría y la relación con otros términos que permiten su definición (Khun, 1989).

Sin embargo, el concepto de *comunidad científica*, presente en el planteo de Khun con una mirada por momentos simplificada e ingenua de las relaciones entre sus miembros, puede entenderse a partir del planteo de Pierre Bourdieu, quien define al *campo científico* como un campo de luchas, con intereses diferentes, estrategias y juegos de poder. Es decir, el ingreso, permanencia y expulsión del campo está dado por reglas específicas de ese campo. Como señala este autor: “la sociología de la ciencia reposa en el postulado de que la verdad científica reside en particulares condiciones sociales de producción (...) es decir en un estado determinado de la estructura y el funcionamiento del campo científico” (Bourdieu, 2003: 11). En ese campo, el desafío es la lucha competitiva por “el monopolio de la autoridad científica”, de modo que las prácticas metodológicas no son neutrales ni naturales, en tanto son realizadas por sujetos sociales con intereses y finalidades diferentes.

Ahora bien, hasta aquí hemos referido a “la ciencia” o a “lo científico” en términos generales sin establecer diferencias entre Ciencias Naturales y Ciencias Sociales en el contexto escolar. La idea de la ciencia como “real maravilloso” se vincula con una definición exacta, objetiva y neutra propia de las ciencias naturales, lo que no significa menos discutible. Esto se torna más evidente al analizar los currículos y los libros de texto de nivel primario cuyos títulos expresan: “Manual de ciencias” o “cómo enseñar ciencias”, naturalizando los imaginarios respecto a que “la ciencia” es la ciencia natural, en tanto parámetro para la evaluación de las demás ciencias.

⁸ En el análisis de Khun respecto a la Conmensurabilidad, por momentos resulta ambiguo la referencia a lenguaje, teoría o paradigmas, por lo que en esta parte del análisis –salvando las diferencias de grado entre ellos– se consideran equivalentes.

Así nos preguntamos, ¿por qué estos supuestos positivistas se encuentran tan arraigados al sentido común escolar, especialmente en lo que respecta a las Ciencias sociales? Ante esto existe una primera respuesta, en apariencia obvia: el menor tiempo histórico de desarrollo de las Ciencias Sociales respecto a las Ciencias Naturales, lo que favorece la evaluación de las Sociales desde parámetros propios de sus antecesoras. Ahora bien, ¿es esta imagen de ciencia, vinculada a los criterios de las Ciencias Naturales, el único posible? Si bien Khun ha realizado numerosos aportes para desnaturalizar la imagen de ciencia rígida, a-conflictiva y a-histórica, en el caso de las Ciencias Sociales su concepto de paradigma –en cuanto consenso de la comunidad científica– se vuelve insuficiente. Follari (2000) sostiene que el desacuerdo entre teorías en Ciencias Sociales es inevitable, dado que depende de la condición misma del conocimiento social, de su objeto y de los modos de aproximarse a él, los cuales implican elementos tales como visiones del mundo propias del investigador y del momento histórico, conflictos vinculados a las condiciones materiales de existencia del mismo, etc.

Hasta aquí, hemos realizado un recorrido por las diferentes imágenes de ciencia presentes en los docentes de nivel primario y secundario, entre las que se encuentran con mayor frecuencia referencias de tipo empiristas, positivistas e idealizadas en torno a la construcción del conocimiento científico. Se han analizado, además, las vinculaciones entre esos imaginarios y mitos en torno a la ciencia en los docentes y los supuestos epistemológicos presentes en dichos modelos de enseñanza. Así, para la complejización de la mirada en torno a la práctica de investigación, los aportes de Khun respecto a la noción de paradigma, anomalías, crisis, inconmensurabilidad, como así también el concepto de campo científico propuesto por Bourdieu permiten contextualizar las características que adquiere la producción de conocimiento en el ámbito de las ciencias, tanto Naturales como Sociales.

5. El oficio de científico: entre lo escolar y lo universitario

En el apartado anterior hemos discutido las *prácticas de enseñanza y representaciones* que tienen los docentes de nivel primario y medio en torno a lo científico. A continuación, discutiremos las características que adquiere la enseñanza de la práctica científica en la Universidad de la mano del aprendizaje de la Metodología de Investigación en alumnos de carreras vinculadas a las Ciencias Sociales, de modo de establecer rupturas y continuidades en torno a esos imaginarios y de cómo estos imaginarios pueden redundar en dispositivos de clasificación-acción (*sensu* Scribano), por ejemplo, al proyectar o no su futura inserción en el campo académico.

El trabajo realizado por el equipo de Scribano y Magallanes (2007:19) puntualiza cuatro elementos centrales que se ponen en juego en la enseñanza de la Metodología de Investigación en Ciencias Sociales en el nivel universitario:

1. *Las representaciones y esquemas interpretativos de los estudiantes sobre la investigación social.*
2. *El conocimiento disciplinar sobre la Metodología de Investigación.*
3. *Los instrumentos teóricos de las Ciencias Sociales que los alumnos ponen en juego para elaborar proyectos de investigación.*
4. *El papel de las prácticas docentes en tanto vehículo del aprendizaje y obstáculo epistemológico para la apropiación del conocimiento metodológico.*

Estos autores caracterizan las representaciones y esquemas interpretativos que los universitarios poseen acerca de la investigación social, es decir, los saberes previos del estudiante para, a partir de allí, indagar el proceso de construcción metodológica que éstos realizan como resultado de transposición didáctica. De esta manera, señalan algunas categorías de análisis que se pueden vincular con las representaciones de los docentes ya analizadas:

1. *La investigación social asociada a la búsqueda de soluciones, como mecanismo para encontrar respuestas, a lo que además se agrega la naturalización sobre los “dispositivos cotidianos de resolución de problemas” (Scribano y Magallanes, 2007:25). Los docentes también identificaron la investigación y herramientas metodológicas como posibilitador de resultados, enfatizando el producto. Por ejemplo, presentarlo en una Feria de Ciencias.*

2. *La investigación como búsqueda de la verdad y de certezas* (Scribano y Magallanes, 2007:25), lo cual opera también como “única manera de entender la práctica científica”. Aquí se visualiza una continuidad con las imágenes de ciencia presentes en docentes de escuela primaria y media, quienes ponen énfasis en la infalibilidad de los expertos y en esta idea de la verdad como algo definitivo, como punto de llegada de toda investigación, ignorando la génesis e historización de esa práctica científica, las luchas por su construcción, entre otros aspectos. Este tipo de representaciones resulta, al decir de Scribano y Magallanes (2007), de años de acumulación simbólica en tanto atributo de la ciencia moderna quien se pregunta: “¿Dónde podríamos buscar soluciones si no en la verdad del conocimiento científico?”
3. *La investigación subsumida en una visión empirista donde la meta a alcanzar es encontrar las causas o motivos* (Scribano y Magallanes, 2007:27).
4. *La comprobación en la investigación enmarcada en la concepción empirista de la ciencia* (Scribano y Magallanes, 2007:27).

Así, las dos últimas concepciones dan cuenta de que los alumnos universitarios, al igual que los docentes de ciencia de primaria y secundaria, tienen muy presentes las prácticas de investigación desde el modelo de las Ciencias Naturales, desde el cual la verificación y/o refutación constituiría el criterio de validez de los hallazgos, como así también la posibilidad de atribuir causalidades a la hora de explicar los fenómenos, ya sean sociales o naturales.

Ante estas continuidades presentes entre los imaginarios que se transmiten desde la escuela primaria y secundaria se podría comprender el porqué de la cristalización de estos esquemas y representaciones en torno a la investigación en etapas posteriores de la formación del sujeto como es la universitaria.

6. “Los herederos” y la práctica de investigación: aportes desde la escuela primaria, secundaria y la universidad

Para tratar de complejizar las representaciones de los estudiantes universitarios en torno a la investigación, incorporaremos al análisis un elemento fundamental: la diferencia que genera la posición y condición de clase de la que dicho sujeto proviene.

Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron (2009), en un texto clásico de la Sociología titulado “*Los herederos: los estudiantes y la cultura*”, realizan un valioso aporte al comprender la dinámica del conjunto de la sociedad y observar los distintos mecanismos de violencia simbólica que legitiman las acciones de dominación y desigualdad social, poniendo el acento preferentemente en los condicionamientos sociales de los estudiantes frente al sistema educativo. Desde ese marco, el trabajo realizado por De Sena (2013: 153), indaga la relación entre el origen socioeconómico y socioeducativo de los/las estudiantes de Sociología de la Universidad de Buenos Aires y su desempeño académico en la asignatura Metodología de la Investigación Social, analizando sus representaciones al respecto. El análisis descriptivo llevado adelante por la autora muestra la importancia que tienen “las experiencias vividas en familia como constitutiva de la interpretación del mundo y de las relaciones con el entorno” (De Sena, 2013: 158). Además, esos capitales heredados (escolar, cultural y social familiar), así como las trayectorias laborales familiares, se encuentran fuertemente asociados con las expectativas sociales, educativas y laborales de los agentes, es decir, modelan y moldean su presente y organizan su futuro. Por ello, “cada uno de nosotros ´prefiere´ el destino que objetivamente es el más probable dada la posición de clase” (De Sena 2013:157).

Entre los estudiantes de posición y condición alta el futuro está siempre presente, el desarrollo de sus actividades se relaciona con lo que quieren ser, entonces aparecen algunas pequeñas experiencias en grupos de investigación, la preocupación por el promedio de notas, la obtención de becas de estudios, los estudios de posgrado, la dedicación a la investigación (...) En el otro extremo, aquellos con posición y condición baja, ellos y ellas, en el presente nunca aparece el futuro (De Sena, 2013: 166).

En esta línea, las posibilidades de acceso a la práctica científica como es la investigación aparece en los estudiantes universitarios como “un mundo posible” sólo para aquellos cuyos capitales heredados sean altos: lo que le posibilite un buen rendimiento académico y, a su vez, le permita acceder al campo académico. Dicho de otro modo, el mundo de la investigación social queda destinado por herencia social⁹ a aquellos que provienen de los lugares sociales privilegiados y exitosos, mientras que el resto de actividades, como el trabajo en una Organización No Gubernamental, consultora de investigación de mercado, o como técnicos o profesionales en el ámbito de la administración pública, se presenta como una posibilidad para el resto de los estudiantes.

Estas expectativas a futuro que se observan en los estudiantes durante el cursado de Metodología de Investigación merecen ser completadas con otra referencia importante que surgió del trabajo de De Sena: la fuerte distinción que los alumnos perciben y señalan entre “el trabajar” y “el investigar”. Esta última no es considerada como un trabajo sino casi como “un hobby”, una actividad laboral inespecífica que sólo puede ser realizada por alguien que proviene de sectores sociales más altos, es decir, que puede darse ese “lujo”.

De esta manera, los resultados del estudio realizado por De Sena permiten reflexionar sobre la importancia del capital familiar de los estudiantes universitarios en tanto dimensión que entra en juego con los saberes construidos desde las etapas primeras del sujeto, es decir, desde la escuela primaria y luego la secundaria. La cristalización de ciertas maneras de hacer ciencia, de determinadas formas de percibir esa actividad, resulta de un proceso de construcción y reconstrucción que va a dar lugar a esquemas de clasificación de prácticas, por ejemplo, al considerar o no la investigación como una práctica posible, como una forma de inserción socio-laboral para ese estudiante en el futuro más o menos cercano. Esa práctica será posible, en tanto y en cuanto sus condiciones sociales heredadas (capital familiar) le permitan pensarse como “científico” y no como “verdadero trabajador”, especialmente a la hora de percibir las reglas del campo científico como familiares y cercanas.

Otro estudio realizado por Scribano ha identificado varias representaciones que asocian a la Universidad con la superioridad del conocimiento, en cuanto “la universidad construye y es construida por nuestros alumnos desde la superioridad del pertenecer” (Scribano, 2005: 241). Esta representación muestra nuevamente el modo en que se cristaliza la concepción de que la ciencia, la práctica científica y académica propiamente dicha es una tarea para unos pocos, es decir, un ámbito al que sólo pueden acceder aquellos herederos sociales.

7. A modo de conclusión

Hasta aquí se han indagado las principales características que adquieren las representaciones sobre la ciencia y las prácticas científicas en el ámbito escolar (de nivel primario y secundario) como así también la importancia de incorporar a la enseñanza ciertos aportes teóricos y metodológicos que contribuyan a su complejización. Desde la historia de la ciencia, y a partir de los aportes del concepto de “paradigma” propuesto por Thomas Khun, es posible acercarse a los docentes a una noción de la ciencia como construcción, influenciada por factores histórico-políticos, en la que el progreso científico no es lineal ni tampoco a- conflictivo. Además, con los aportes de Pierre Bourdieu desde la Sociología se puede acercarse a los alumnos a comprender que las prácticas científicas están atravesadas por luchas, intereses diferentes, estrategias y juegos de poder, por lo que el ingreso, permanencia y expulsión del campo científico está signado por reglas específicas. Estas contribuciones son importantes para aproximar, de algún modo, las prácticas escolares a las científicas, especialmente dada la escasa formación metodológica y la distancia que los propios docentes señalan entre los dos ámbitos, lo que se visualiza, por ejemplo, en ciertas representaciones sobre la ciencia que ponen en primer lugar la metodología como receta a seguir para lograr el resultado. Esa práctica es considerada cuasi “extraterrenal”; es decir, puede ser realizada por expertos infalibles que logran llegar a la verdad y que se encuentran más bien abstraídos del contexto socio-histórico en que se produce. Estas imágenes de ciencia que se

⁹ Cabe recordar que esta investigación se llevó adelante con estudiantes de la carrera de Sociología de la Universidad de Buenos Aires, Argentina.

transmiten desde la escuela en las primeras etapas de formación de los sujetos, se van cristalizando progresivamente en esquemas y representaciones de la práctica científica que posteriormente pueden oficiar como obstáculos para la enseñanza de la metodología de investigación a nivel universitario.

Por otro lado, se ha avanzado en el mapeo de procesos que pueden contribuir a comprender el modo en que se llevan adelante los procesos de enseñanza-aprendizaje de la metodología de investigación en el ámbito universitario, a partir de la identificación de continuidades entre los esquemas y representaciones de docentes de primaria y secundaria y los de alumnos de nivel superior. Así, se encontraron referencias a la investigación social asociada a la búsqueda de soluciones, es decir, como mecanismo para encontrar respuestas y resultados; la investigación como búsqueda de la verdad y de certezas, como así también numerosas referencias a una visión empirista que pretende la comprobación y el hallazgo de las causas de los fenómenos. No resultan extrañas estas representaciones si tenemos en cuenta que también desde las propuestas editoriales para docentes se habla de “enseñar ciencias”, haciendo mención implícita a las Ciencias Naturales como las “verdaderas ciencias” y como el criterio desde el cual debe juzgarse la práctica científica.

De este modo, fenómenos aparentemente desconectados como son las representaciones sobre la ciencia y la investigación que poseen los docentes de primaria y secundaria, y las que poseen los estudiantes de nivel universitario, parecen formar parte de un mismo proceso que se va consolidando a lo largo de las biografías. Las concepciones de ciencia empirista, que sólo puede ser realizada por unos pocos favorecidos, termina de cristalizar y afianzarse cuando en la universidad se observa también la dificultad de acceso al campo científico, ya sea a través de becas de investigación o para participar de grupos o equipos de investigación cuyos requisitos excluyen a la mayoría de los estudiantes por sus notas o antecedentes. Por ello, retomando otras investigaciones realizadas en Argentina con estudiantes universitarios de Sociología, se pudo observar cómo los capitales familiares heredados constituyen un factor que, conjuntamente con los esquemas y representaciones que se construyen en etapas previas del sujeto, van configurando un futuro de posibilidades o no-posibilidades de incorporación en la práctica y campo científico, en tanto se percibe como un lugar de privilegio al que sólo puede acceder quien proviene de posiciones y condiciones de clase más favorecidas.

Así, se ha reflexionado sobre el proceso continuo y constante de reproducciones y expulsiones en torno a quienes tienen y tendrán la palabra autorizada para hablar y hacer ciencia, teniendo en cuenta que estos procesos están atravesados por estructuras que contribuyen, mediante representaciones y prácticas específicas como las señaladas en la escuela, a la reproducción de las condiciones sociales de origen de los sujetos.

8. Referencias bibliográficas

BAHAMONDE, N. (2004) "Más cerca de las ciencias. Proyecto de alfabetización Científica para Niños y Niñas", *Revista El Monitor*. N° 2- Época V, Noviembre de 2004. Ministerio de Educación de la Nación Buenos Aires. Disponible en: <http://www.me.gov.ar/monitor/nro2/proyectos.htm> Fecha de consulta: 30/03/14.

BOURDIEU, P. (2003) "El campo científico", en: *Los Usos Sociales de la ciencia. Por una Sociología del Campo científico*. Claves. Problemas. Buenos Aires: Nueva Visión.

BOURDIEU, Pierre y PASSERON, Jean Claude (2009) *Los herederos: los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo veintiuno.

CARRETERO, Mario; SCHNOTZ, Wolfgang y VOSNIADOU, Stella (2006) *Cambio conceptual y educación*. Buenos Aires: Aique.

DE SENA, A. (2013): "Estudiantes de Sociología, ¿herederos como siempre?", en: Nievas, Flabián (Comp.) *Mosaicos de sentidos. Vida cotidiana, conflictos y estructura social*. Buenos Aires: Estudios Sociológicos editora.

FOLLARI, Roberto (2000) *Epistemología y Sociedad*. Rosario: Homo Sapiens.

HASHWEH, M. (1996) "Effects of science teachers' epistemological beliefs in teaching", en *Journal of Research in Science Teaching*, Volume 33, Issue 1, pp. 47-63.

KHUN, T. (1989): "Conmensurabilidad, comparabilidad y comunicabilidad", en: *¿Qué son las revoluciones científicas? y otros ensayos*. Barcelona: Paidós/ I.C.E.

_____ (1980) *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.

MOMBRÚ, A. (2003) "El paradigma como organizador de la actividad científica: Thomas Khun", en: Durand, Sonia y Mombrú, Andrés (Ed.), *Encrucijadas del pensamiento. Análisis críticos del quehacer científico*. Buenos Aires: Gran Aldea Editores.

PORLÁN ARIZA, R; RIVERO GARCÍA, A. y MARTÍN DEL POZO, R. (1997) "Conocimiento profesional y epistemología de profesores", en *Revista Enseñanza de las Ciencias*, Año 1998, N° 16 (2), pp. 271-288.

PORLÁN ARIZA, R. (1989) "Teoría del conocimiento, teoría de la enseñanza y desarrollo profesional. Las concepciones epistemológicas de los profesores". Tesis doctoral. Universidad de Sevilla. En Porlán Ariza, R; Rivero García, A. y Martín Del Pozo, R. (1997): "Conocimiento profesional y epistemología de profesores", en *Revista Enseñanza de las Ciencias*, Año 1998, N° 16 (2), pp. 271-288.

PORLÁN, Rafael; GARCÍA, J. Eduardo; CAÑAL, Pedro (Comps.) (1995) *Constructivismo y enseñanza de las ciencias*. Sevilla: Díada Editora.

SCRIBANO, A. (2005) "La Metafísica de la Presencia: Obstáculos académicos en la enseñanza de la Metodología de la Investigación". *Cinta de Moebio*, N° 24. Diciembre. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile. Disponible en: <http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/moebio/24/scrivano.htm> Fecha de consulta: 30/03/14.

SCRIBANO, A. y MAGALLANES, G. (2007) "Enseñanza de la metodología de la Investigación: hacia una práctica reflexiva de la práctica académica", en: Scribano, Adrián; Gandía, Claudia; Magallanes, Graciela y Vergara, Gabriela: *Metodología de la Investigación social. Una indagación sobre las prácticas del enseñar y el aprender*. Córdoba: Buena Vista Editores.

SCRIBANO, Adrián; GANDIA, Claudia; MAGALLANES, Graciela y VERGARA, Gabriela (2007) *Metodología de la Investigación social. Una indagación sobre las prácticas del enseñar y el aprender*. Córdoba: Buena Vista Editores.

Autora.

Vanina Fraire

Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.

Licenciada en Sociología (UE21). Maestranda en Ciencias Sociales, mención en Metodología de Investigación, (UNC). Ha realizado el Trayecto de Formación Pedagógica para Graduados No Docentes y la Especialización en Enseñanza de las Ciencias Sociales (UNC). Docente de Nivel Superior Universitario y no Universitario en carreras de Formación Docente.

E-mail: vafraire@yahoo.com

Citado.

FRAIRE, Vanina (2014) "La enseñanza de la metodología de Investigación en docentes de primaria y secundaria: prácticas, representaciones y reproducción social". *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social - ReLMIS*. N°7. Año 4. Abril-Septiembre 2014. Argentina. Estudios Sociológicos Editora. ISSN 1853-6190. Pp. 30-42. Disponible en: <http://www.relmis.com.ar/ojs/index.php/relmis/article/view/106>

Plazos.

Recibido: 12 / 12 / 2013. Aceptado: 10 / 03 / 2014



Metodologia científica e métodos e técnicas de pesquisa na sociologia: modelos de construção em estudo sobre ONGs

Scientific methodology and methods and techniques on sociology research: construction models on NGOs studies

Marina Félix de Melo

Resumo.

O presente texto trata sobre possibilidades metodológicas no campo da sociologia. Tomamos como exemplo empírico o recorte metodológico de um estudo sobre a Profissionalização nas Organizações Não-Governamentais na discussão da metodologia científica, bem como sobre a aplicação de métodos e técnicas de pesquisa. As páginas seguintes percorrem algumas das posições e dilemas que se colocam os cientistas sociais sobre modelos de construção acadêmicos possíveis, a ilustrar ferramentas de pesquisa como parte do trabalho empírico, especialmente, aqueles apoiados na perspectiva qualitativa de análise social.

Palabras clave: Metodologia Científica; Métodos e técnicas de pesquisa; Sociologia; ONGs.

Abstract.

This paper aims to consider methodological possibilities in the sociological studies. We refer to an empirical methodological approach, used in a study on the Professionalization in Non-Governmental Organizations, as an example of the application of research methods and techniques. The following pages present a review of some positions and dilemmas that social scientists deal with possible models of academic construction, it allows us to clarify how the tools of research are part of the empirical work, especially those supported on the qualitative perspective of social analysis.

Keywords: Scientific Methodology, Methods and techniques of research, Sociology; NGOs.

1. Apresentação

O artigo seguinte tem como fio condutor, primeiramente, uma justificativa sociológica acerca do emprego de determinadas metodologias de trabalho no campo das ciências sociais, a refletir sobre os encaminhamentos mais gerais da disciplina, assim como das encruzilhadas teóricas deparadas face o objeto de estudo das ONGs. Iniciamos por delimitar o campo empírico da profissionalização de instituições do terceiro setor, em uma espécie de caracterização do objeto, e do problema de pesquisa, sob uma perspectiva mais específica. Adiante, tratamos sobre os momentos de recusa e da tomada de decisões metodológicas de pesquisadores diante dos problemas investigativos mais gerais que lhes podem enfrentar. Neste aspecto, observamos as ciências sociais dentro de um corpo teórico não homogêneo, alimentada por perspectivas múltiplas que nos fizeram escolher, dentre uma gama de possibilidades, o recorte teórico da sociologia das organizações no tratamento de um trabalho sobre o terceiro setor no Brasil e em Portugal. A seguir, dedicamo-nos às técnicas de análise, a justificar a aplicação da análise de conteúdo, bem como seus seguintes instrumentos de recolha sob um tratamento de informações que envolve os processos de codificação, categorização e inferência. Por fim, apresentamos ao leitor os resultados alcançados por esta metodologia aplicada na investigação sobre a profissionalização do terceiro setor.

Inspiramo-nos no caminho percorrido para a elaboração da tese de doutoramento “Profissionalização nas Organizações Não-Governamentais” (2013), em que estudamos as consequências da profissionalização institucional das ONGs atualmente. A referida tese realizou-se em regime de co-tutela entre a Universidade Federal de Pernambuco, no Brasil, e a Universidade do Minho, em Portugal, e teve, a partir do paradigma qualitativo de análise e do instrumento da análise de conteúdo, um campo empírico em ambos terrenos. Posto que a escolha dos métodos e técnicas de pesquisa e da metodologia científica de trabalho compõe alternativas formatadas, mas que realçam modelos criativos dos pesquisadores, nos propomos à discussão destas esferas a partir de nossas experiências de planejamento de campo, características de uma trajetória teoricamente embasada na sociologia das organizações.

Investigamos as *consequências do atual fluxo de profissionalização institucional das ONGs*. Profissionalização aqui diz respeito, sumariamente, a estratégias de planejamento e especialização. Em cumprimento a nossa questão de partida, analisamos aspectos como: divisão de trabalho; existência de diferentes tipos de ONGs; visão dos agentes que nas instituições trabalham diante do atual fluxo de profissionalização; missão das organizações face exigências de profissionalização por parte dos órgãos financiadores; relação entre a missão e a sustentabilidade financeira das entidades; bem como a relação que as ONGs têm com o Estado, com o Mercado e com o próprio terceiro setor, a considerar a extensão interveniente que diz respeito à questão da autonomia das instituições. Propusemos uma investigação –com subsídios comparativos– no Brasil e em Portugal por considerar, via estudos preliminares e exploratórios, que as questões pertinentes à profissionalização institucional ocorriam nos dois países, ainda que de maneiras e escalas distintas. Como já mencionado, a pesquisa apoiou-se na Sociologia das Organizações, bem como adotamos métodos e técnicas de trabalho numa perspectiva qualitativa, por estudos de caso em quatro organizações, que utilizou a análise de conteúdo no tratamento das informações. O trabalho revela como e por que ONGs que não se adequam minimamente às exigências de profissionalização esmaecem diante das fontes de financiamento. A busca por sustentabilidade e, conseqüentemente, por complexidade organizacional dentro de alguns perfis de ONGs no trabalho discutidos, gera um ciclo de problemas que só podem ser solucionados com mais profissionalização. Concatenada a este cenário, a agência do terceiro setor apresenta-se relativamente frágil ao processo amplo de profissionalização, habitando uma “nuvem” de insegurança sobre a missão institucional para a qual se dedica.

2. A justificativa metodológica na sociologia contemporânea

Ao refletirmos sobre a trajetória que nos levou a determinado problema sociológico, pensamos sobre o porquê de estudarmos certos temas e não outros, de destacar da realidade aspectos que consideramos pertinentes à sociologia contemporânea. Posta essa situação

notamos que, sob um plano mais particular, é necessário que tomemos decisões –de cunhos ontológico, metodológico, epistemológico, de métodos e técnicas de pesquisa– e essas, dentro da sociologia, são guiadas pelo constante retorno às nossas justificativas, do porquê em considerarmos que a pergunta de partida utilizada fornecerá apontamentos, pistas, interessantes à sociologia contemporânea.

Embora muitos temas tratados pela sociologia contemporânea tenham por base problemas anteriores à própria formatação da sociologia, os desenhos contextuais modificam as estruturas e as ferramentas com as quais o sociólogo pode trabalhar. Ao estudarmos as ONGs, ao fim e ao cabo, lidamos com problemas anteriores ao surgimento dessas instituições mas que somente agora podem ser problematizados nas inclinações contextuais que notamos como mais adequadas sob a perspectiva sociológica contemporânea. Em nossa monografia de graduação no curso de ciências sociais, buscamos perceber *como* se dava a profissionalização das ONGs; no mestrado, que investigou a missão dessas entidades face a tal processo de profissionalização, buscamos analisar o *porquê* do aumento desse fluxo no terceiro setor. No doutoramento, objetivamos investigar as *conseqüências* desse processo dentro do próprio Setor, o que nos levou ao objetivo geral da investigação de *analisar as conseqüências do atual fluxo de profissionalização institucional nas ONGs*. Para isso, estudamos quais são as perspectivas que os agentes das ONGs e seus financiadores têm sobre o atual processo de profissionalização; como se constroem as divisões de trabalho, a especialização e a busca por profissionalização dentro de diferentes tipos de ONGs; como ocorre a sustentabilidade das entidades; suas relações com Estado e Mercado; como é articulada a noção de autonomia nesse universo, etc. Em linhas gerais, as dimensões analíticas de tal tipologia são:

Percurso escolar e grau de escolaridade dos agentes que na organização trabalham. Sobre isso, trabalhamos com a hipótese de que quanto maior o grau de escolaridade e quanto mais complexo (criativo, valorizado, incentivado) for este percurso por parte dos agentes, maior a tendência para o ensejo de uma complexa profissionalização nas ONGs partindo do ponto em que os profissionais que nas entidades estão tendem a levar competências adquiridas ao longo de suas formações para as instituições na constante busca de melhorias para a gestão das associações, o que é transversal a uma estrutura de dimensão profissional consoante à caracterização do perfil profissional.

Nível de especialização nas atividades desenvolvidas. Aqui falamos nomeadamente sobre a percepção das esferas micro e macro dentro de uma ONG. A busca por especialização é um tema que diz respeito aos três setores da sociedade e que ganha fôlego com as atuais maneiras de produção do Mercado, a exemplo de fábricas que preparam peças singulares que, à frente, são montadas a outras e transformam-se em produtos finais. A especialização também está forçosamente marcada nas ciências naturais e da saúde, ao que temos uma gama de médicos especialistas em determinados tópicos sobre os quais, e apenas, respondem. Este fluxo tem se encaixado na lógica do Terceiro Setor, sobretudo, quando visto-o diante das necessidades de sustentabilidade, em que precisam articular a gestão por lógicas restritivas e pontuais de avaliação dos projetos em questão ou mesmo da própria entidade.

Divisão de tarefas administrativas. Esta dimensão é decorrente da anterior certa vez que a especialização diz respeito, também, à divisão do trabalho nas instituições, do “quem faz o quê” e sob que concentração de tarefas. A isso, trazemos à análise os aspectos da horizontalização e verticalização das funções, bem como de suas relações. Partimos do pressuposto de que a complexa profissionalização institucional de ONGs é positivamente associada a relações de trabalho mais horizontalizadas internamente, o que, como apontado, não é o oposto de especialização, no que é possível que uma organização seja altamente especializada e com funções bem distribuídas entre os agentes.

Capacidade de articulação em redes de cooperação. Aqui versamos sobre a possibilidade que as organizações têm em articular-se com as demais, isto é, da capacidade de formação de redes e posterior inserção. Estas também podem envolver atores do Mercado e do Estado, todavia, o que salientamos por hora é a articulação do terceiro setor com ele próprio pois, daí, nota-se a circulação de informações e conhecimentos do Setor para si.

Estratégias e planejamento. Uma das principais características das ONGs com complexa profissionalização institucional. As estratégias são, grosso modo, maneiras de garantir a sustentabilidade das entidades em todas as possibilidades administrativas, sejam elas de sustentabilidade financeira ou não, visto que não só de recursos orçamentários vivem as organizações, podendo nelas haver problemas de gerência tais como formação de equipes, decisões sobre as atividades desempenhadas etc.

Estas dimensões analíticas não são excludentes, tampouco exaustivas, certa vez que podem haver outras dimensões transversais a essas que entrem na análise do que venha a ser uma ONG com complexa profissionalização institucional, bem como algumas dessas não apresentar-se como relevante face ao conjunto de características com que se encontra determinada instituição. O que há aqui de fato são tendências que, como um modelo típico ideal, nos possibilita lidar com as nuances de nosso objeto de análise mediante os objetivos tencionados na investigação. Assim, o que propomos face esses pontos abordados é perceber como a profissionalização institucional articula-se diante de uma gama de possibilidades a que é submetida, isto é, não objetivamos preencher tais ou quais dimensões para dizer se uma ONG é ou não inserida num modelo de complexidade institucional, mas sim, localizar a forma como estas dimensões giram de acordo com as situações em que se encontram as associações, a exemplo de ser ou não influente nas redes sociais de terceiro setor em que se localizam.

A sociologia contemporânea circula por uma pluralidade de ênfases, abordagens, perspectivas ontológicas e epistemológicas e o crescimento numérico e diversificado do Terceiro Setor, em especial das ONGs, faz com que as pesquisas no campo das ciências sociais se voltem para uma tentativa de compreender e explicar esse fenômeno em expansão. A relevância de nossa investigação reside na possibilidade de trazer uma contribuição a esse debate mais geral, ao focalizarmos de modo específico as conseqüências desse processo. Apesar de vários estudos trabalharem a repercussão da profissionalização nessas organizações (Landim, 1993; Carvalho, 1999; Haddad, 2002; Lima, 2003; Costa, 2004), observamos que o aspecto da profissionalização, quando considerado juntamente à cultura organizacional das entidades e como estas lidam com as transformações, ainda não tem sido explorado de modo mais específico pela literatura sociológica sobre ONGs, embora alguns autores apontem para a importância da temática e forneçam subsídios para esse tipo de investigação.

Cabe salientar que embora a investigação não seja um estudo eminentemente comparativo, ela possui elementos comparativos entre Brasil e Portugal. Dentre as chaves analíticas que envolvem a pesquisa ao considerar Portugal (como perceber diferentes formas de atuação entre o terceiro setor e os demais, sobretudo, na relação das ONGs com o Estado), os elementos comparativos observados em campo, desde a pesquisa exploratória desenvolvida no País, propiciou-nos apreender um modelo de profissionalização mais homogêneo em Portugal do que no Brasil, este último aparentando ter um quadro mais complexo e variado de tipos de profissionalização. Nosso exercício aí implícito foi maximizar uma realidade diferente da nossa, latino-americana, para entender os contextos inseridos no campo brasileiro, isto é, abrir a análise para focos que não poderiam ser alcançados se nos centrássemos em realidades eminentemente locais.

Quanto à provável contribuição prática da pesquisa, notamos como essa não poderia ser imediata, dado que nosso trabalho não foi realizado no âmbito de uma ONG,¹ mas sim em um espaço acadêmico, sem influência direta sobre a prática de seus agentes. Não tratou-se de uma pesquisa-ação que visasse modificar as formas de ser, as atitudes, os propósitos e pensamentos dos indivíduos envolvidos em instituições pertencentes ao terceiro setor. Contudo, supomos que em longo prazo os resultados dessa pesquisa, se incorporados ao debate no interior acadêmico e das ONGs, podem provocar novas reflexões e inquietações entre seus agentes atuantes, bem como perspectivar, tencionar e propor conexões a estudos sociológicos sobre o terceiro setor.

¹ Embora façamos uso do recurso técnico de observação participativa em nosso trabalho de campo, é ponto comum tanto para nós como para os agentes das organizações que lá estamos como pesquisadores e não como ativistas. Não possuímos nenhum vínculo interventivo, político-institucional ou de outra ordem nas ONGs pesquisadas.

3. O momento de recusa e as dificuldades de decisão

Entendemos metodologia como uma atividade crítica que diz respeito às etapas da construção do conhecimento, pela qual se pode questionar, inclusive, o próprio cientificismo e a ideia de ciência. Diferentemente dos estudos de métodos e técnicas em ciências sociais (as ferramentas de como operar uma pesquisa), a metodologia se preocupa com os problemas arraigados nas teorias das quais fazemos uso. Dito de outra forma, toda teoria tem um modo próprio de constituir-se na medida em que considera alguns aspectos da realidade como reais. Ao refletirmos sobre a possibilidade de caminhos, notamos como devemos estudar as entradas de nosso objeto de estudo a partir de contextos. Antes de “o fazer”, “o definir”, nos cabe pensar em “como definir”, “como fazer”, a partir de onde. Que elementos distintivos temos em volta a uma problemática que nos servem como ferramentas de trabalho? Passemos brevemente às principais chaves-analíticas integrantes à investigação da profissionalização institucional das ONGs.

Nosso objetivo geral foi o de analisar as consequências do atual fluxo de profissionalização institucional das ONGs para estas entidades. Para tal, passamos por chaves analíticas como a relação que o terceiro setor tem com o Estado e com o Mercado; a sustentabilidade dessa organização, na medida em que recebem recursos provenientes não apenas do Estado e do Mercado, mas também do próprio terceiro setor (via agências de cooperação internacionais); sua autonomia, já que depende desse sistema de relações anterior para funcionar; seu desenho organizacional, as divisões de trabalho e a especialização nas ONGs que nos levam a problematizar a profissionalização das entidades, de como operam nesse sentido, sob que estímulos, por quais razões e o que isso representa como consequências ao atual modelo de terceiro setor.

Nossa investigação deu-se nos quadros, sobretudo, da sociologia das organizações, sob forte inspiração da literatura produzida no Brasil e em Portugal a partir da década de 1990, quando do crescimento de discussões acadêmicas/políticas sobre o “boom” do terceiro setor. Essa literatura mais recente agrega desde textos produzidos pelo e para o terceiro setor, que nos serve como pontos de reflexão a análises documentais para o trabalho (do que tem sido lido pelos agentes do terceiro setor, lido é, discutido, articulado) a uma literatura, como dissemos, que também teve como suporte as preocupações centrais da sociologia das organizações e de suas mutações ao longo do tempo, do contexto e, mais especificamente, dos objetos com os quais trabalha. Salientamos que embora parte significativa da sociologia das organizações produzida, notadamente nos quadros acadêmicos portugueses, seja destinada às organizações privadas de Mercado, não nos prendemos a esse tipo de análise. Consideramos que não somente os conceitos centrais de organização, assim como o que fazemos com tais conceitos, como articulamos na tentativa de expressar um problema e trabalhar com este, são amplos e adequáveis aos mais variados padrões de organização, a exemplo das ONGs, que tampouco estão isoladas no terceiro setor mas que, pelo contrário, participam de modelos administrativos cada vez mais parecidos aos do mundo de Mercado, nomeadamente, quando tendem a possuir modelos de profissionalização mais complexos.

Diante do exposto, utilizamos a sociologia das organizações considerando sua trajetória clássica de Taylor e a questão científica, Fayol e a teoria geral da administração, bem como de Max Weber com sua teoria burocrática, pontos que foram reconsiderados a partir do contexto mais específico das organizações de terceiro setor atualmente. Quando retomamos a construção histórica da sociologia das organizações, não o fizemos apenas em função de se saber como a perspectiva avançou no campo de investigação sociológica ao longo dos anos, mas sim, para que a partir desse quadro pudéssemos qualificar nossa questão inicial do que é uma organização perante à problematização da presente investigação, diante dos quadros social e sociológico em que se apresentam as organizações consideradas na investigação como ONGs. Dito em outros termos, mais do que conceituar e definir, tal levantamento histórico terá como principal contribuição nos fazer partir de questões situadas em um debate sociológico mais amplo. Ademais, nessa preocupação em solidificarmos o terreno teórico de trabalho consoante à sociologia das organizações, consideramos ao longo da investigação autores como Hill e Egan (1967), Lakatos (1987), Bernoux (1998) e Krieger (2001).

Nessa problemática, selecionamos produções mais recentes, como mencionadas, para lidarmos com nossos objeto e problema de pesquisa. O principal exercício foi o de verificar em que

bases anteriores (a exemplo de que tipos de sociologia, que bases epistemológicas) esses autores trabalhavam, sobretudo, porque em algumas produções encontramos argumentações que são justificáveis por diferentes autores, a partir de pontos epistemológicos distintos, de acordo com a data e o contexto das escritas. A partir do número significativo de trabalhos relacionados a ONGs e ao fenômeno da profissionalização que encontramos ao longo da pesquisa, selecionamos os que mais se relacionavam não apenas à nossa problemática, mas também ao foco do estudo da profissionalização nas organizações, bem como os de foco mais abrangentes como de delimitação de objeto, a exemplo de Landim (2002), Falconer (1999), Costa (2004), Fernandes (1997), etc. Trabalhos que debatem e/ou contra-argumentam as noções gerais e conceituais desses autores citados, a exemplo do trabalho de Montañó (2002), que se apóia na tradição da sociologia marxista, também foram considerados ao longo da investigação, embora não respondam ao corpo teórico principal da investigação.

O que percebemos, de forma geral, foi que temos um quadro significativo de configurações organizacionais e, embora tenhamos diversas possibilidades de visualizar as organizações teoricamente, só utilizamos tais entradas na medida em que as possibilidades se colocam em diálogo com as dimensões analíticas a serem consideradas, o que não indica haver um caminho exato a ser seguido. Os recortes, os encaixes aqui tecidos, fazem parte do nosso modelo teórico, sobretudo, porque possibilitam imaginar as questões de pesquisa a partir destas e a trabalhar no campo do terceiro setor, principalmente, porque tratamos de um campo relativamente novo aos estudos sobre organizações.

Voltamos ao ponto de que a parte mais extensa de produção teórica sobre as organizações, nomeadamente no que se refere à gestão, é uma literatura atenta ao Mercado, o que nos limitou em dado nível, embora os elementos estratégicos de que dissertam estejam presentes nos três Setores. Se Bernoux (1998) fala de empresas automobilísticas, nós falamos de ONGs. Os elementos distintivos aqui presentes são recortados aos casos concretos de campo da mesma maneira que foram aos temas de sustentabilidade e autonomia, por exemplo, porque passamos por outro complexo de valores, expectativas, margens de manobras e possibilidades. Em síntese, o que propusemos para o andamento de nosso trabalho diante deste quadro foi uma espécie de diluição das percepções teóricas, justamente porque não nos convinha elencar inúmeros pressupostos teóricos mais fechados a casos de organizações que tampouco representavam parte de nosso objeto de estudo. Nessas possibilidades de trabalho, diante das contribuições e dos limites das teorias, notamos ainda mais o nosso problema de investigação sobre a profissionalização institucional do terceiro setor porque, como em todo processo, para este problema não existe uma teoria acabada, pronta a ser utilizada, mas encontramos pelo próprio terceiro setor elementos para lidar com os novos quadros de investigação que surgem a ele, principalmente, porque o Terceiro Setor é ligado aos demais (que também pressupõem organizações) em uma relação não exclusivista, haja vista as intercessões múltiplas nos diálogos entre os setores.

Se a sociologia das organizações compõe o tronco guia no entendimento das chaves-analíticas lançadas à investigação (sobretudo porque estudamos algo que lhe é bem direto: organizações) não é ela o único quadro de leitura possível. Outras teorias e vertentes sociológicas passam pela problematização tratada, todavia, pelas razões supracitadas de delimitação e fundamentação da abordagem, não permaneceram ao quadro teórico, ou nele atuam como coadjuvantes. Pensemos nesses casos:

Primeiro, a Sociologia das Profissões. Desde que iniciamos a investigação, em verdade ainda antes desse recorte apresentado, tendo em vista que estudamos as missões das ONGs em trabalhos anteriores a esse do doutorado, nos vinham perguntas de colegas e professores da sociologia como “seu trabalho é na sociologia das profissões?”. Essa pergunta, e a maneira como pudemos amadurecer a resposta negativa a tal, há tempo nos parece clássica. Se “clássica” nessa trajetória é porque tem uma fundamentação significativa para o ser. Ao estudarmos profissionalização de ONGs, muitos perguntavam se estudávamos a profissionalização das entidades ou dos agentes que delas fazem parte. Quiçá, se o estudo fosse focado apenas nessa segunda parte, na profissionalização dos agentes, mais justificável seria lidar com a vertente da sociologia das profissões, todavia, nosso objetivo é estudar as organizações em si, e como elas se movem diante do atual processo de profissionalização. Entretanto, não estamos a dizer que a

contribuição da sociologia das profissões ao quadro sociológico mais geral em que a investigação se localiza seja desconsiderada, porém, não poderíamos tê-la como marco teórico principal ao passo que trazemos a sociologia das organizações como um guia na medida em que nosso objetivo maior é localizado nas organizações. Sob outro ângulo, tendo em vista que embora os profissionais das entidades não sejam nosso objetivo geral, eles são parte dos objetivos específicos, pois, as organizações não funcionam sozinhas, são geridas por pessoas. Logo, não como um tronco do trabalho, mas como um de seus galhos, a sociologia das profissões nos serviu para problematizar esses profissionais, pensar em categorias de expressões marcadas como “grupos profissionais”, do profissional “ongueiro”, sobretudo, quando em campo lidamos diretamente com eles. Cabe salientar que o seguimento da sociologia das profissões ao que mais nos aproximamos nesse tratamento foi o de direcionamento francófono e não, necessariamente, anglo-saxão. Isso ocorreu na medida em que a sociologia das profissões tem sido repensada principalmente no contexto europeu quando, inclusive, a própria abrangência do termo “profissão” é estendida a de “ocupação”, dispensando a certificação universitária a qual por muito tempo foi taxada de limitada, dando origem a diversos trabalhos que fugiam à perspectiva da sociologia das ocupações. A “superação” de alguns desses limites da sociologia das profissões tem feito com que muitos estudos, a exemplo dos diversos núcleos de pesquisa sociológicos de universidades portuguesas, se utilizassem dessa vertente das profissões como marco teórico a investigações sobre organizações. Como exemplo, os trabalhos da Dra. Raquel Rego (2007) sobre dirigentes associativos, da Dra. Cristina Parente (2011) sobre “responsabilidade social no terceiro sector: do ideário às práticas de gestão de pessoas”, dentre outros.

Segundo, a Sociologia do Trabalho. Ligada a razões semelhantes às denotadas acima, quando imaginada a sociologia das profissões como guia para a pesquisa, a sociologia do trabalho não entrou como um guia principal à investigação, mas sim, como um aparato teórico acessado de acordo com os limites específicos sobre o trabalho dos profissionais dentro das organizações. Se o foco da problemática não é a profissão ou a ocupação que exercem os agentes das instituições, tampouco diz respeito, diretamente, ao trabalho destes nas ONGs. Todavia aqui, ainda mais do que quando não optamos pela sociologia das profissões como guia, não podemos dizer que o trabalho (e ainda menos as diferentes formas com que a sociologia do trabalho pode abordá-lo nessas entidades) não faz parte de nossa análise. Ao falarmos de profissionalização nas organizações, tratamos de um tipo ou outro de trabalho que gera, ou não, determinadas circunstâncias de profissionalização, consoante às relações de trabalho interno, às suas divisões, à maneira como as entidades constituem seus quadros hierárquicos, como são tratadas diariamente as resoluções de condução das ONGs etc. Embora a argumentação aqui se apresente como contraditória (seria ou não importante a sociologia do trabalho para essa investigação?), todavia, é nessa suposta contradição, ou antes, na percepção dessa contradição que nada mais é do que os pontos de eixo, de toque, entre os objetivos específicos e a reflexão sobre o objetivo geral (sobre as consequências da profissionalização nas entidades) que encontramos a necessidade de voltarmos à delimitação do que estudamos: as organizações. Entendemos que “o mundo do trabalho é apenas uma das dimensões de um amplo espectro de transformações radicais que afeta nossas vidas e que está a desafiar a nossa imaginação sociológica” (Sorj, 2000: 25). Consideramos as perspectivas de investigações recentes produzidas sobre o trabalho de ONGs e o trabalho em ONGs para acessar a profissionalização dessas entidades, todavia, a ponderar essa abordagem como complementar e contextual ao fio condutor de nossa pesquisa.

Em síntese, o que percebemos é que não poderíamos dar conta de um problema sociológico a partir de apenas uma ou outra teoria, tampouco que todas podem fazer parte de um cenário de discussões, afinal, se assim o fizéssemos, teríamos apenas um emaranhado de pensamentos vindos de reflexões diversas, de diferentes pontos e contextos epistemológicos, sobre um determinado objeto. Podemos sustentar que ao nosso problema convém uma luz maior à sociologia das organizações, onde há um campo de reflexão para tal problemática e por onde seguimos, todavia, embora explicado por que não se aplicam como tronco outras teorias, não queremos dizer que essas sejam falsas ou que não se conectem em nenhuma instância ao proposto pela investigação. A sociologia das profissões, por exemplo, não se ausentou por completo do contexto da pesquisa, tanto que, se totalmente isolada fosse, não seria elemento de inquietação aqui nessas páginas, tampouco seríamos questionados sobre seu uso. O que passa, especialmente, é que na sociologia não há como lançarmos sempre mão das vertentes teóricas

como se fossem elementos binários de “sim” ou “não”, de usar ou não uma determinada corrente. O que existe, e notamos cada vez mais forte com o avançar da investigação concreta, das percepções literárias de outros autores que possuem *backgrounds* diferentes, que acessam e alcançam essas teorias de maneira distintas da nossa, sobretudo por terem problemas notadamente outros, é que não existe uma “receita” montada totalmente à pesquisa, mas que os ingredientes e as proporções médias sabemos como devem ser operados desde que formado nosso cenário de estudo, que gerou o quadro teórico apoiado nas organizações.

4. Métodos e Técnicas de Pesquisa em uma Investigação sobre Profissionalização de ONGs

Ao iniciarmos o trabalho, sugerimos que o mesmo problema sociológico se dava no Brasil e em Portugal, ainda que de maneiras e escalas distintas. Todavia, se indicamo-nos a uma análise conjunta entre os dois países, devemos admitir que não se trata de uma comparação de pesos iguais, ou melhor, não propomos uma comparação entre as profissionalizações portuguesa e brasileira das ONGs, mesmo porque, se o fizéssemos, tombaríamos a um sério erro de viés, já que as experiências anteriores a esse trabalho foram realizadas dentro e para uma instituição acadêmica brasileira (UFPE) e com considerações contextuais locais. Logo, o que propusemos foi um estudo conjunto, de modo complementar, haja vista que tampouco foi parte dos objetivos desse trabalho a comparação entre o fenômeno estudado no Brasil e em Portugal. Planejamos, a partir das observações nos dois países, perceber elementos que tendiam a se tornar ocultos quando nos centrávamos exclusivamente em realidades locais, como o caso de um recorte espacial que considerasse apenas Brasil, Recife-PE. Em suma, na investigação não há uma comparação entre Brasil e Portugal, mas sim, um estudo com elementos comparativos que nos auxiliaram na percepção de diferentes ângulos das dimensões analíticas estudadas sobre a profissionalização das ONGs.² Desde que imaginado o estudo sob tal recorte, realizamos o doutoramento em uma instituição brasileira – Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal de Pernambuco – sob o regime de co-tutela em uma instituição portuguesa – Instituto de Ciências Sociais da Universidade do Minho (Linha de Pesquisa Sociologia das Organizações e do Trabalho).

4.1. Recorte Espacial e Seleção do Corpus

4.1.1. No caso brasileiro

Como seria inviável lidarmos com esta discussão em todo o Brasil, a investigação teve como primeiro recorte espacial a Região Metropolitana do Recife-PE. Em 2008 realizamos uma pesquisa de mestrado sobre a Missão e a Profissionalização das ONGs. Nesta, optamos por construir o *corpus* da pesquisa com duas ONGs (ONG 1 e ONG 2) que possuíam o mesmo foco de atuação, que tinham missões semelhantes (auxiliavam jovens em situação de vulnerabilidade social) e com complexidades de profissionalização institucional distintas,³ a fim de entendermos como diferentes ONGs lidavam com o mesmo tipo de problema social. Optamos por guiar nosso estudo a partir dessas duas ONGs utilizadas na dissertação de mestrado, realizando uma espécie de releitura do encontrado na dissertação e ampliando o quadro de problematização com diferentes perguntas que foram levadas a campo. Essa medida se apóia, primeiramente, no fato

² Algumas perguntas mais específicas surgem ao caso das ONGs em Portugal, em um contexto europeu que tem o país em crise e que atua a partir de modelos diferentes aos brasileiros quando da percepção de Estado, de Estado de bem estar social. Surgem daí elementos importantes de investigação como as ONGs portuguesas que atuam fora do país (sobretudo em África, América do Sul e América Central), da percepção dos agentes sobre pobreza e miséria, do que entendem e como atuam a partir do que entendem como vulnerabilidade social etc.

³ Consideramos a ONG 01 como uma entidade de pequeno porte, com baixo grau de profissionalização e poucas fontes de financiamento, sustentada, grosso modo, apenas por poucos recursos do governo do Estado de Pernambuco, Brasil. A ONG 02, por sua vez, é aqui considerada como uma ONG de grande porte, com alto grau de profissionalização e que possui diversas fontes de financiamento, nacionais e internacionais.

de que no mestrado investigamos a missão das duas ONGs diante do processo de profissionalização e, embora a missão não seja mais o foco específico destas páginas, ela se coloca como a base para entendermos a flexibilização dos processos de profissionalização, o que nos leva, por conseguinte, ao objetivo de percebermos as consequências de tal processo face à relação entre os três setores. Sendo assim, ganhamos tempo de pesquisa exploratória, não iniciamos do “zero”, pois, já conhecíamos parte significativa das formas de atuação das duas entidades selecionadas. Em segundo plano, temos que já construímos laços sociais nas duas organizações, o que viabilizou o trabalho, a acessibilidade para entrevistas e as permissões para realização do estudo. Estas duas entidades são as primeiras de análise, uma de grande porte, e outra, de pequeno. O principal motivo que nos fez optar por tais organizações é que com elas podemos ver os pontos “extremos” das formas de profissionalização posto que uma delas tem uma complexa profissionalização institucional e, a outra, não apresenta quase nenhum dos aspectos apresentados que delimitam a profissionalização do terceiro setor. Em outras palavras, maximizar as possibilidades do campo de análise nos fez lidar com a realidade de forma alongada e nos auxiliou a pensar, também, nos diversos tamanhos e tipos de ONGs existentes, bem como nos múltiplos impactos que essas causam na realidade social.

4.1.2. No caso português

Se a seleção do *corpus* brasileiro foi cumprida a partir de duas ONGs já investigadas dentro de um campo de debate relativamente conhecido, o campo português foi construído a partir do inédito. Por razões de viabilidade de pesquisa, realizamos um recorte espacial para a seleção das ONGs portuguesas na Região do Minho, Norte do país. No estudo de campo em Portugal, objetivamos selecionar, também, duas ONGs que usamos como elementos investigativos, haja vista que neste não tivemos uma pré-inserção ou qualquer tipo de laço social anterior que agilizasse a observação participante nas entidades, bem como priorizamos trabalhar com um número equiparado de instituições nos dois países. Salientamos ainda que utilizamos apenas duas ONGs portuguesas, e não mais, porque prevíamos encontrar diferenças culturais múltiplas que levassem mais tempo de adaptação e assimilação da realidade para o pesquisador. Caso optássemos por um número maior de entidades, findaríamos nos perdendo em um “emaranhado” de dados, relatos, falas e percepções que, muitas vezes, só são aferidos e articulados cotidianamente no interior das ONGs, sobretudo pela pesquisa participante que costuma levar um tempo maior na pesquisa de campo. Ademais, especialmente ao caso português, soma-se que como nossa formação é brasileira e, embora tenhamos um idioma comum com Portugal, este se posiciona de maneira diferente em cada país, assim como os códigos de socialização mudam entre uma realidade e outra, a criar mais um motivo para termos um *corpus* restrito a duas ONGs e não mais, dando ao trabalho mais tempo de pesquisa de campo de acordo com as novidades que surgiam como elementos comparativos entre as realidades do Recife/Brasil e da zona de Braga/Portugal.

O campo português foi uma base para o entendimento da configuração ampla de profissionalização das ONGs, não foi em si e exclusivamente o tronco do trabalho que aqui segue. A respeito do porte das organizações selecionadas, temos a análise de uma entidade de grande porte e outra de pequeno quando comparadas entre si, assim como no caso brasileiro. Entendemos que as duas organizações portuguesas forneceram subsídios substantivos para melhor situarmos o debate sobre as ONGs. Trouxeram elementos inéditos e confirmaram tendências anunciadas pelas pesquisas nas entidades brasileiras.

E que ONGs pesquisamos? Cumprimos um estudo exploratório a partir da Listagem de ADL (Associações de Desenvolvimento Local) de Braga e Região, na qual constam as localidades e os nomes das ONGs. Com esta lista, localizamos as ONGs que possuíam missões relativamente semelhantes às das ONGs trabalhadas no Brasil (vulnerabilidade social de jovens). Depois, através de eventos em prol do voluntariado e da solidariedade do terceiro setor na região norte de Portugal, que participamos nos anos de 2010 e 2011, pudemos contactar agentes das associações e, pelo critério mencionado de ter no *corpus* organizações que trabalhassem em áreas transversais às organizações no Brasil (na tentativa de “homogeneizar” algumas das temáticas

abordadas nas instituições) e que tivessem modelos aparentemente distintos uma da outra no que se refere ao porte das instituições, selecionamos a ONG 03 e a ONG 04 para estudo.

Haja vista nossas questões de partida, buscamos fazer um recorte do *corpus* de análise das ONGs nos dois países de maneira que nos fosse possível perceber se havia um padrão típico face à profissionalização institucional das entidades. Vale justificar que optamos por trabalhar com ONGs de diferentes complexidades no que se refere à profissionalização porque quisemos analisar os processos de profissionalização na relação entre os três setores, a fim de percebermos até que ponto esta complexidade interferia (ou era interferida), também, na relação que as entidades mantinham com seus financiadores, na definição de suas agendas, etc.

Por fim, cabe-nos mencionar que embora nossa unidade de observação, as quatro ONGs, tenha sido um recorte restrito no tocante ao número de entidades selecionadas, tal recorte nos foi satisfatório a partir do ramo de possibilidades que cada instituição proporcionou, desde a observação participante a entrevistas semi-estruturadas. Contudo, não foi objetivo tornar-nos peritos nas quatro organizações estudadas, mas sim, utilizá-las como meio de análise na problematização das questões de investigação. Cabe ainda elencar alguns dos principais cuidados tomados quando da realização de um estudo com elementos comparativos: consideração de aspectos culturais entre os dois universos (o que tendia a ser mais valorizado em termos de *status*, bens materiais e representações foi visto dentro de cada realidade); posicionamento da língua portuguesa nos dois universos porque, embora tenhamos o mesmo idioma nos dois países, a linguagem enfoca aspectos importantes ao estudo por diferentes representações, no que foi necessário reconhecer os tons de fala concomitantemente ao que fora dito; perceber que as disparidades entre ONGs de pequeno e grande portes, numa primeira instância, são dadas em um ou outro universo de ONGs haja vista os históricos do terceiro setor apresentados de cada país. Em termos gerais, nosso estudo não analisa as diferenças entre ONGs portuguesas e brasileiras; o que ele enfoca são realidades de quatro ONGs, presentes no Brasil e em Portugal. Ainda que tivéssemos focado o trabalho em um ou outro país, não diria ele respeito à realidade do terceiro setor de um país posto que a investigação qualitativa que aqui segue representa unicamente as quatro entidades analisadas, estando elas inseridas nas realidades brasileira e portuguesa, trazendo subsídios e questões pertinentes a uma suposta análise macro do universo de ONGs.

4.2. Instrumentos de recolha e tratamento de Informações

Se sob uma perspectiva ampla optamos por realizar uma investigação de foro qualitativo, em uma dimensão mais restrita, adotamos a análise de conteúdo como técnica de tratamento de informação, apoiados, essencialmente, em Bardin (1977) a partir de sua caracterização mais geral, sistemática, que pode trabalhar com uma quantidade variada de materiais e que tem foco centrado no objeto que é o conteúdo a ser analisado (manifesto ou latente). Seus procedimentos principais são a codificação, a categorização e as inferências.

A primeira fase diz respeito à operacionalização do material a ser estudado e à sistematização das ideias. Seus principais passos são: a leitura exploratória; a escolha dos documentos; a preparação do material; a referenciação dos índices e a elaboração dos indicadores. Em nossa pesquisa, essa primeira fase ocorre em duas instâncias, uma, a ser apresentada ao leitor ao longo da abordagem das ONGs com as quais trabalhamos em campo e, outra, mais em “bastidores”, que é a fase inicial da pesquisa antes mesmo da organização do material a ser tratado, ou seja, antes da análise de conteúdo em si. Logo, em um primeiro momento, realizamos uma revisão bibliográfica dos estudos sobre terceiro setor, em especial de títulos referentes à fundamentação teórica da presente investigação. A partir de um critério de divisão temática, os textos lidos e suas devidas problematizações foram anotados e agrupados de acordo com tópicos pertinentes às ideias apresentadas ao longo do presente trabalho. Desta maneira, sistematizamos as leituras em fichas especiais contendo títulos tais como: sociologia das organizações, sociologia das profissões, autonomia, profissionalização e especialização nessas organizações e outras entradas relativas ao objeto de estudo. Tivemos subsídios teóricos e metodológicos, por exemplo, para avançar na seleção dos documentos que foram analisados nas instituições e realizar os métodos e técnicas de pesquisa a partir de uma análise temática dentro da análise de conteúdo mais geral.

A segunda fase proposta por Bardin, de exploração do material, envolveu a análise de unidades de registros e unidades de contextos. Sobre os instrumentos de recolha e tratamento das informações, o presente trabalho foi praticado, fundamentalmente, com os recursos das observações participante e direta; entrevistas semi-estruturadas e análise documental.

Consoante a este levantamento de informações por observação participante, estivemos presente nas ONGs brasileiras no período de agosto a novembro de 2008, desenvolvendo atividades em grupos de trabalho com jovens, supervisionando-os em atividades de recreação, reforço escolar, auxílio na alimentação das crianças em idade de creche, dentre outras atividades, muitas, particulares a cada uma das instituições trabalhadas. O mesmo deu-se em Portugal, no período de maio de 2011 a fevereiro de 2012. Nas instituições portuguesas realizamos observação participante e observação direta, isto é, à primeira, compartilhamos especificamente de um projeto em um bairro social que consistia em despertar no início da manhã crianças da comunidade cigana para que fossem à escola, o que permitia-nos interagir não apenas com os jovens, mas com os demais agentes que estavam no projeto. Depois, em observação direta, participamos de alguns eventos relacionados aos jovens e a algumas formações, nos liceus da região (Braga e Barcelos), destinadas à prevenção do tráfico de seres humanos. Neste passo, elaboramos um diário de campo que tinha como entradas os objetivos específicos da investigação.

Com este início de trabalho de campo, por observações direta e participante, pudemos elaborar questões mais relacionadas às realidades das ONGs, bem como ter melhor acesso aos agentes para passar à etapa do levantamento de informações por entrevistas semi-estruturadas, 37 ao total.

Ainda como ferramenta de levantamento de informações, desenvolvemos uma análise documental, que é “uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar num estado ulterior a consulta e a referenciação” (Bardin, 1977: 45). A análise documental está contida na análise de conteúdo, nomeadamente no processo de codificação das fontes financiadoras das ONGs. Sendo assim, a pesquisa contou com o exame de documentos das instituições, tais como relatórios de atividades, pautas de reuniões, objetivos buscados e/ou alcançados pelas organizações. A análise documental também foi guiada por matérias de jornais, revistas ou demais fontes publicadas sobre as instituições. Tão logo, foram aproveitados textos produzidos pelos agentes e que são utilizados por eles com objetivos didáticos dentre outros fins. Esse tipo de material pode ser encontrado nas ONGs e muitas vezes em sites, livros e cartilhas informativas.

Após estes passos, procedemos à categorização dos dados, no que montamos um “diário de análise” que consiste em, depois de transcritas as entrevistas, categorizá-las e acrescentá-las destes achados de campo (nomeadamente ao que se refere às observações participante e direta) a partir dos objetivos específicos da investigação para análise temática. Este diário de análise nada mais é que um resultado de síntese por áreas de abordagem das entrevistas e diários de campo. Tivemos um total de quatro diários de análise, um por entidade. Como dificuldade adiantamos que, no momento de categorização das falas e percepções, algumas entradas eram relacionadas a mais de uma categoria quando, por exemplo, uma intervenção dizia respeito aos processos de autonomia da entidade refletidos pela relação Estado-ONGs. Neste caso do exemplo, optamos por repetir as categorizações (com devida sinalização) nas entradas relativas à 1. Autonomia, e 2. Relação Estado-ONGs, para que não perdêssemos a articulação entre fenômenos importantes na análise da pergunta de partida da pesquisa sobre a profissionalização institucional.

Os “diários de análise” que montamos são relacionados à terceira e última fase de Bardin, que dizem respeito ao tratamento dos resultados, a inferência e à interpretação. Inicialmente, realizamos uma pré-organização dos dados obtidos, a descrever o que foi encontrado aos objetivos que engendraram o trabalho, bem como os pontos de encontro de dados atinentes a mais de um objetivo específico. A partir da formação desse cenário, a inferência e a interpretação dos dados deu-se por países. Buscamos com estes dados em mãos não apenas responder aos objetivos da investigação e localizar as pistas para a compreensão de diferentes realidades, mas também ter ciência de que tratamos, com quatro ONGs diferentes, de unidades de observação distintas e que embora as justificativas de seleção do *corpus* tenham nos auxiliado substancialmente no tratamento dos aspectos comuns às entidades, as diferenças entre as quatro organizações dão fôlego à investigação e subsidiam a leitura de um terceiro setor heterogêneo.

5. Resultados alcançados a partir da metodologia aplicada

A maneira como empreendemos a aplicação da metodologia de trabalho, bem como os métodos e técnicas dos quais nos utilizamos a partir do paradigma qualitativo de análise, nos subsidiaram na operacionalização da pesquisa empírica e da pesquisa teórica, propriamente. O recorte adotado respondeu à questão de partida da investigação e serviu-nos de modelo para demais análises referentes ao campo de terceiro setor. Grosso modo, apontamos os principais achados de campo provenientes de tal exercício metodológico.

A pertinência de nossa investigação a partir do objeto de estudo das ONGs recaiu sobre o fato do terceiro setor ser reconhecidamente entendido como uma realidade atual, concreta e em transformação. Logo sendo, quais as consequências do atual fluxo de profissionalização institucional? As consequências são que com as atuais demandas, cada vez mais similares aos modelos de mercado, as instituições que não se adéquam a um cumprimento que articule minimamente as dimensões analíticas de que tratamos ao longo desta investigação, esmaecem e/ou ficam à mercê de mecanismos paralelos. Tais mecanismos, em vez de resolverem parte do problema social (da Missão) a que se propõem, findam por criar outros problemas igualmente sociais, aparentemente fora do terceiro setor, como a questão do emprego dos agentes que ficam instáveis mediante os problemas de financiamento. Isto que reflete, por suposto, no cumprimento da Missão ao mesmo passo em que a exigência de profissionalização do sistema cria problemas que só podem ser resolvidos com mais profissionalização e burocratização. Tal consequência, disposta a um efeito dominó, chega às pedras de que grande parte das ONGs atingida por esta lógica, em vez de dedicarem-se aos problemas originais que lhes dão sentido, findam por dedicarem-se abundantemente aos problemas de sustentabilidade financeira, a criar nos agentes uma nuvem de insegurança às perspectivas de trabalho individuais em vez de ali enxergarem um apoio institucional por um sistema que tenderia a ser racionalmente coerente com a realidade de expansão do terceiro setor. Ou seja, a profissionalização, ainda que portadora de méritos organizacionais, não consegue dar conta dos problemas que ela mesma traz face ao crescimento do número de organizações. Cria problemas que ela mesma não pode resolver no enquadramento em que se coloca.

Por fim, detectamos na unanimidade das 34 entrevistas analisadas um pessimismo coletivo dos agentes com relação ao futuro das organizações, o que notadamente saltou-se quando posta a última questão sobre como enxergavam o futuro da organização de que faziam parte. Isso traz uma contradição atual do terceiro setor que, ao mesmo tempo em que propõe motivações aos problemas sociais diversos cobertos por suas missões, tem uma agência que, embora empenhada, está desmotivada e desestimulada, sobretudo porque os aspectos das vidas pessoais destes indivíduos ficam igualmente vulneráveis face às incertezas do Setor. Percebemos, pois, uma agência frágil relativamente ao processo amplo de profissionalização institucional, ainda quando envolvida em processos de emponderamento pessoal acadêmico. Perceber tais conclusões pareceu-nos importante, mas a relevância do que versamos está no processo que sustenta e gera este trabalho, que questiona a maneira como tem se dado e renovado o atual processo de profissionalização institucional, carente de uma regulamentação prática e embutida às reflexões que alimentem não apenas a manutenção de um sistema de terceiro setor, mas a coerência entre este e os que dele fazem parte.

6. Referências Bibliográficas

BARDIN, Laurence (1977) *A análise de conteúdo*. Rio de Janeiro: Edições 70.

BERNOUX, Philippe (1998) *A sociologia das organizações*. Porto: Rés.

CARVALHO, Cristina Amélia Pereira de (1999) "Preservar a identidade e buscar padrões de eficiência: questões complementares ou contraditórias na atualidade das Organizações Não-Governamentais? *Revista do GENEIT/PPGA/UFRGS*. 24p.

COSTA, José Ricardo Ferreira da (2004) *Sociedade Civil, Humanitarismo e Utilitarismo: um estudo empírico sobre os padrões de solidariedade das ONGs da RMR*. Dissertação de Mestrado: Recife / UFPE.

FALCONER, Andres Pablo (1999) *A Promessa do Terceiro Setor: Um estudo sobre a construção do papel das Organizações Sem Fins Lucrativos e do seu campo de gestão*. Dissertação de Mestrado em Administração: São Paulo, USP.

FERNANDES, R.C. (1997). "O que é o Terceiro Setor?" em: IOSCHPE, Evelyn Berg (Org). *3º Setor: Desenvolvimento Social Sustentado*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

HADDAD, Soraia. (2002). *A profissionalização chega às Organizações Sociais*. Gazeta Mercantil.

HILL, Walter e EGAN, Douglas (1967) *Readings in organization theory: A behavioral approach*. Boston: Allyn and Bacon.

KRIEGER, Mario (2001) *Sociología de las organizaciones: una introducción al comportamiento organizacional*. Buenos Aires: Prentice Hall.

LAKATOS, Eva Maria (1987). *Sociología Geral* (5º ed). São Paulo: Atlas.

LANDIM, Leilah (1993) *A invenção das ONGs*. Tese de doutorado. Disponível em: <http://www.setor3.com.br/senac2/calandra.nsf/0/08256B5A0062F99E83256AA400607625?OpenDocument&pub=T&proj=Setor3&sec=Pesquisas>.

_____ (2002) "É o momento de pensar na desconstrução do nome ONG". *Revista do Terceiro Setor*.

LIMA, Vilma Soares de (2003) *Dádiva e voluntariado: ações de apoio junto a portadores de câncer*. Dissertação de Mestrado: Recife, Programa de Pós-Graduação em Sociologia / UFPE.

MONTAÑO, Carlos (2002) *Terceiro Setor e a questão social: crítica ao padrão emergente de intervenção social*. São Paulo: Cortez.

PARENTE, Cristina (2011) "Responsabilidade Social no Terceiro Setor: do ideário às práticas de gestão de pessoas" em: COSTA, A (et al) *Responsabilidade Social: uma visão iberoamericana*. Porto: Afrontamento.

REGO, Raquel (2007) *Dirigentes associativos: envolvimento e profissionalização*. Tese de Doutorado: Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa - Departamento de Sociologia / Université de Sciences et de Technologies de Lille.

SORJ, Bila (2000) "Sociologia e Trabalho: mutações, encontros e desencontros". *Revista Brasileira de Ciências Sociais* – RBCS, Vol. 15, Nº. 43.

Autora.

Marina Félix de Melo

Núcleo de Pós-Graduação da Faculdade Integrada Tiradentes, Brasil.

Doutora em Sociologia pela Universidade Federal de Pernambuco (Brasil), em regime do co-tutela com a Universidade do Minho (Portugal). Professora Titular I do Núcleo de Pós-Graduação da Faculdade Integrada Tiradentes (FITS). Professora Adjunta do Instituto de Ciências Sociais da Universidade Federal de Alagoas, Brasil. Pesquisadora colaboradora do Instituto de Tecnologia e Pesquisa (ITP).

E-mail: melomarina@msn.com

Citado.

FÉLIX DE MELO, Marina (2014) "Metodología científica e métodos e técnicas de pesquisa na sociologia: modelos de construção em estudo sobre ONGs". *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social - ReLMIS*. N°7. Año 4. Abril-Septiembre 2014. Argentina. Estudios Sociológicos Editora. ISSN 1853-6190. Pp. 43-56. Disponible en: <http://www.relmis.com.ar/ojs/index.php/relmis/article/view/87>

Plazos.

Recibido: 19 / 07 / 2013. Aceptado: 24 / 03 / 2014.



Las microinteracciones como el origen de las redes de cooperación

Microinteractions as the origin of cooperative networks

Iván Alejandro Salas Durazo y Favio Murillo García

Resumen.

El presente trabajo plantea una metodología para analizar las microinteracciones al interior de las organizaciones. Se relaciona la teoría de la homofilia desarrollada por McPherson, Smith-Lovin y Cook (2001) con la teoría de las redes para explicar la integración y el trabajo colaborativo entre agentes. La herramienta propuesta codifica las características de los miembros de una red, formal o informal, en términos de desempeño, preferencias y factores intrínsecos ya que se basa en la superposición de dimensiones cuantitativas y cualitativas.

La metodología puede ser aplicada para identificar e interpretar los factores que desencadena la creación de lazos de cooperación, no sólo entre agentes sino también entre grupos y organizaciones. Adicionalmente, el índice de similitud propuesto permite cuantificar la afinidad entre individuos considerando las características propias del grupo o red. Esto hace posible identificar factores de riesgo, agentes clave, características grupales, fortalezas, composición estructural y desempeño colectivo que conlleven al planteamiento de estrategias para generar y fortalecer capital social y cultural.

Palabras clave: Microinteracciones; Cercanía hemofílica; Redes de cooperación; Integración; Capital social.

Abstract.

This paper shows a methodology to analyze the microinteractions between the agents of any organization. In this way, the homophilic theory developed by McPherson, Amith-Lovin and Cook (2001) is jointed here with the innovation networks to explain integration and the collaborative work. The methodology proposed is able to codify the characteristics of a network members in terms of performance, preferences and intrinsic factors because it is based on the superimpose of qualitative and quantitative dimensions.

The model can be applied to identify and interpret the factors that unleash the cooperative links between the agents and organizations. Also, the homophilic closeness model allows quantifying the affinity between individuals considering the network characteristics. It brings the possibility to identify risk factors, group characteristics, strengths, structural composition, collective performance and generation of social and cultural capital.

Keywords: Micro interactions; Homophilic closeness; Innovation networks; Integration; social capital.

1. Introducción

La creación y permanencia de vínculos de cooperación entre los integrantes de una organización es parte fundamental para la generación y transferencia de conocimiento, sentando las bases para el aprendizaje organizacional. El trabajo en red genera sinergia debido a que la interacción entre individuos fomenta el diálogo, argumentación y retroalimentación de ideas generando un círculo virtuoso de igualdad y participación (Lucas, 2006). También permite alinear los esfuerzos individuales hacia objetivos compartidos (Wang y Chen, 2002). Como consecuencia, se favorece la innovación y el desarrollo organizacional (Meagher y Rogers, 2004).

Debido a la dinámica evolutiva de las organizaciones resulta sumamente complicado anticipar la configuración de las subredes internas. McPherson, Smith-Lovin y Cook (2001) señalan, a través de la teoría de la homofilia, que los sujetos cuentan con la propensión natural a relacionarse con aquellas personas que perciben como similares. Este fenómeno sienta las bases para la cooperación entre los agentes ya que aumenta la cantidad y efectividad de los intentos de comunicación (Rocca y McCroskey, 1999) facilitando su entendimiento en el presente y futuro (Rogers y Bhowmik, 1971).

El presente trabajo se basa en la teoría de la homofilia para proponer una metodología que permita explicar la creación de vínculos entre agentes a partir de un conjunto de características cuantitativas y cualitativas. Puede ser aplicado en redes formales e informales independientemente de su estructura jerárquica. Permite identificar factores de riesgo, agentes clave, características grupales, fortalezas, composición estructural y desempeño colectivo que conduzcan a la formulación de estrategias para generar y fortalecer el capital social y cultural de un grupo en particular.

2. Redes de cooperación y homofilia

El término de homofilia fue acuñado por Lazarsfeld y Merton (1954) y se refiere a la propensión natural de los individuos para asociarse con aquellos que son percibidos como similares a ellos (Jackson y Yariv, 2010; McPherson, Smith-Lovin y Cook, 2001). Ha sido explicada desde diferentes variables, entre las cuales se destacan la raza, edad, profesión y religión (Golub y Jackson, 2010; Currarini, Jackson y Pin, 2007; Jackson, 2008); siendo su estudio una de las tendencias más persuasivas y robustas para explicar por qué los agentes se asocian entre sí (Golub y Jackson, 2010). La homofilia desencadena la interacción de los agentes derivando en el trabajo en red.

Con respecto al trabajo cooperativo, los patrones de segregación entre los subgrupos afectan directamente los procesos de aprendizaje y difusión. De manera que resulta significativo el desarrollo de modelos que cuantifiquen los efectos de la homofilia (Golub y Jackson, 2010). Al respecto, Rocca y McCroskey (1999) señalan que la homofilia aumenta la cantidad y efectividad de los intentos de comunicación entre los agentes. Concisamente, el principio de homofilia desarrollado por Rogers y Bhowmik (1971) señala que si las personas se perciben como iguales se facilita su entendimiento estableciendo las bases para futuras interacciones.

En algunos tipos de redes resulta insuficiente el uso de los coeficientes de aglomeración, distancia promedio y grados de separación para explicar la conformación de los grupos debido a que sólo representan su arquitectura sin relacionarla con la dinámica interna. Tal es el caso de las redes de cooperación, ya que las personas tienen patrones de asociación basados en características compartidas al margen de su composición estructural (Jackson, 2009).

Golub y Jackson (2010) identifican que las redes altamente homofílicas son aquellas en las que la mayoría de los nexos se generan al interior de subgrupos definidos. Complementariamente, las redes poco homofílicas no presentan patrones de asociación si se consideran las características compartidas.

En apariencia, los grupos altamente homofílicos tenderían a establecer vínculos exclusivamente con los agentes de su grupo, rompiendo sus nexos con las demás islas. En la realidad, existe un equilibrio entre la homofilia y la probabilidad de establecer vínculos entre sujetos, haciendo que la distancia promedio entre nodos permanezca constante (Golub y Jackson,

2010; Kossinets y Watts, 2006). Al margen de lo anterior, el propio Jackson (2008) afirma que la homofilia afecta directamente en la cantidad de vínculos.

Por lo anterior, el estudio del efecto de la homofilia en los agentes resulta crucial para explicar los patrones de asociación. Con el modelo planteado en el presente escrito es posible cuantificar el grado de afinidad entre los sujetos. De esta manera se puede evidenciar cómo las características compartidas se relacionan con las microinteracciones. Esto abona una perspectiva innovadora al estudio de las redes, ya que como será mencionado más adelante estudios realizados utilizan una sola variable como significativa; en tanto que el modelo propuesto integra un conjunto de características para analizarlas globalmente en términos de la población.

Operativamente, la homofilia será entendida como la propensión natural de los agentes a relacionarse con individuos percibidos como similares. Debido a que los agentes interactúan en diferentes ámbitos simultáneamente, la homofilia depende del objetivo que tanto a nivel individual como grupal se desee alcanzar.

Por su parte, las redes de cooperación pueden definirse como el conjunto de agentes donde todos suponen que a partir de la interacción se puede generar e incrementar el conocimiento¹ (Jackson y Wolinsky, 1996), además de generar capital social² (Burt, 2002). Están presentes en todos los ámbitos sociales, ya que se basan en el contacto entre los sujetos y son componente fundamental de las sociedades del conocimiento (Gilbert, Pyka y Ahrweiler, 2001). Son más que la suma de sus componentes de interacción ya que cuenta con otras características que permiten que se genere una sinergia positiva o negativa (DeBresson y Amesse, 1991). En ese sentido, la homofilia desencadena la creación de capital social desde dos vertientes: cohesión a partir del establecimiento de vínculos redundantes al interior de un grupo derivado de la afinidad y las características compartidas; y a través de la intermediación que algunos agentes estratégicamente emplean para fungir como puente entre grupos a través de la identificación de vacíos estructurales (Burt, 2005). Bajo la perspectiva del presente trabajo, la red de cooperación se forma a partir de la interacción formal e informal entre los agentes.

Para que un grupo de personas pueda ser considerado una red son necesarios nexos de cooperación. Su creación obedece tanto a la iniciativa de los propios sujetos, como a las vías formales para la creación de convenios. Son acciones deliberadas con la finalidad de crear y extraer rentas de la red (Dhanaraj y Parkhe, 2006). Éstos necesariamente deben ser bidireccionales, ya que se requiere el consentimiento tácito o explícito de ambas partes. Su conformación implica un proceso complejo en el cual los agentes tratan de satisfacer simultáneamente sus metas sopesando las restricciones y dificultades inherentes a la interacción social (Kossinets y Watts, 2006). Como consecuencia, los beneficios no necesariamente son iguales para ambas partes, ya que pueden existir asimetrías y centralidad en la toma de decisiones generando un equilibrio dinámico (Joshi, 2006). De igual forma, los nexos recíprocos pueden estar asociados a diferentes ámbitos y dimensiones superpuestas entre sí (Hanneman y Riddle, 2005).

Las redes están organizadas en distintos niveles: individual, grupal, por comunidades, departamentos, compañías o entre organizaciones e inclusive sociedades (Provan, Fish y Sydow, 2007; Mueller y Finke, 2004). Jerárquicamente, pueden ser verticales u horizontales (Joshi, 2006). Las primeras, operan bajo la premisa de escalar posiciones dentro de la organización. Para ello, los integrantes gestionan recursos y apoyo de los niveles altos con la finalidad de privilegiar su trabajo. Por su parte, las redes horizontales se refieren a la colaboración entre grupos semejantes. Los productos obtenidos son el resultado de la coordinación, la transferencia de información y retroalimentación continua.

Al margen de lo anterior, todas las redes, independientemente del ámbito al que pertenezcan, comparten tres características básicas: tipo de lazos entre agentes, nivel de concentración de la cooperación y grado de completitud estructural (Carayol y Roux, 2009; Joshi, 2006; Mueller y Finke, 2004; Burt, 2002; Jackson y Watts, 1999; Watts y Strogatz, 1998).

¹ Wooldridge y Jennings (1995) señalan que los agentes cuentan con cuatro componentes básicas: autonomía, habilidades sociales, así como capacidades reactivas y proactivas.

² Entendido como el grado de colaboración social entre diferentes grupos y su uso a nivel individual por los agentes. Se genera a partir de las redes sociales, la confianza mutua y las normas sociales (Putnam, 1993).

3. Estudios previos

A partir de la revisión de la literatura, se observó que existen pocos estudios empíricos que abordan la temática de las redes desde la perspectiva de la homofilia como desencadenante de los vínculos de cooperación. Se aprecia que las propuestas metodológicas para el análisis se orientan al establecimiento de modelos, supuestos, axiomas y simulaciones que resultan sumamente complicados de llevar a la práctica y están limitados al contexto en el que fueron realizados (Lozares y Verd, 2011; McPherson, Smith-Lovin y Cook, 2001; Louch, 2000).

Se pueden recuperar los estudios de Jackson (2008) y Bernard (1990), los cuales analizaron redes sociales a partir de la educación o género. Esto tiene como limitación que los vínculos se explican por una variable. DeBresson y Amesse (1991) señalan que la configuración de una red implica la conjunción de una serie de características de orden personal, contextual, cultural y profesional.

Otros estudios han tratado de explicar la conformación de grupos a partir de la herencia racial (Reagans y McEvily, 2003; Jackson y Yariv, 2010). Su motivación obedece a la discriminación y exclusión que sufren algunos grupos sociales. Al respecto, Jackson y Yariv (2010) señalan que las relaciones interpersonales con personas de la misma raza cuentan con mayor solidez. Para que esto sea válido, es necesario que los grupos analizados sean multiculturales, ya que de otra forma esta variable se tornaría irrelevante.

El género también ha sido objeto de estudio, ya que de acuerdo a McPherson, Smith-Lovin y Cook (2001) existe una propensión natural en los seres humanos para relacionarse con personas del mismo género en actividades cotidianas. Jackson (2009) realizó un estudio entre universidades norteamericanas ligando la conformación de grupos a partir del género y raza.

El nivel educativo también ha sido utilizado como variable explicativa para la generación de grupos de colaboración. El principal argumento que liga esta variable con la homofilia es la similitud en la formación profesional que conduce a un lenguaje común. Calvo y Jackson (2010) demostraron empíricamente cómo la homofilia entre padres condiciona el desarrollo académico de sus hijos. Cabe señalar que algunos estudios sólo consideran las diferencias entre niveles y se omiten las asimetrías entre las áreas de formación (Reagans y McEvily, 2003). Desde esta perspectiva, el lenguaje compartido es más significativo que el área de especialización.

La afinidad entre sujetos no se limita únicamente a los rasgos personales. Reagans y McEvily (2003) afirman que se puede generar homofilia a partir de competencias laborales específicas. Encontraron una relación directa entre prácticas profesionales similares y la transferencia de conocimiento. Jackson (2009) abona que este tipo de similitudes pueden afectar positivamente el comportamiento y bienestar de los trabajadores.

Finalmente, Jackson (2009) analizó la homofilia entre estudiantes de *high school* de ochenta y cuatro escuelas en los Estados Unidos de Norteamérica ordenados por raza y edad. Como principal hallazgo, observó que existe una mayor propensión de asociación entre agentes que compartían edad y raza en orden de cuatro a uno. De manera similar, Kandel (1978) analizó la homofilia entre adolescentes con la finalidad de explicar el consumo de drogas. Kossinets y Watts (2009) analizaron la conformación de redes dentro de estudiantes universitarios considerando sus características. Llevaron a cabo su medición a partir de la cantidad de correos electrónicos enviados y recibidos en un año. Como conclusión, señalan que existe una gran propensión a establecer vínculos entre agentes que comparten cierto tipo de características.

El modelo propuesto en la siguiente sección establece una metodología cuantitativa para explicar la creación de vínculos de cooperación entre agentes a partir de la conjunción de una serie de características personales, de desempeño y de preferencias. Toma como base la propuesta de Jackson (2009) incorporando la capacidad de utilizar un número ilimitado de variables cuantitativas y cualitativas para robustecer la capacidad explicativa de la homofilia como el origen de las redes de cooperación.

4. El modelo de la cercanía homofílica

Conceptualmente, el modelo se desarrolla en dos momentos. El primero consiste en identificar el objetivo general del grupo o red que se desea analizar. Como ejemplos se puede mencionar: un grupo de estudiantes inscritos a un curso tienen como objetivo común asimilar los contenidos de la asignatura y ser aprobados en la valoración realizada por el profesor; una asociación de vecinos busca organizarse para el bien común en términos administrativos y de servicios públicos; un círculo de lectura está orientado a socializar entre sus miembros a través de la discusión de textos de interés general, etc. El modelo permite el análisis de grupos formales o informales creados a partir de un interés común.

En segunda instancia se definen y clasifican las variables asociadas al interés colectivo para después calcular la cercanía homofílica y el índice de similitud para explicar la creación de vínculos. Asimismo, se pueden considerar aspectos generales que conlleven a la afinidad entre sujetos. Para ello, se pueden utilizar elementos como la edad, género, nivel educativo, raza, origen social, formación académica y profesional, entre otras.

La clasificación de las variables considera que cada agente cuenta con un vector de características, las cuales se denominarán β . De acuerdo con su naturaleza, pueden ser de tres tipos:

- a) Intrínsecos (βI_i).- son aquellas características que no pueden ser modificadas en el corto plazo. En otras palabras, describen y registran la historia de vida de los agentes. Se cuenta con dos tipos: (i) *permanentes*.- las cuales en términos generales no pueden ser modificadas; por ejemplo la raza, género, edad, lugar de nacimiento, rasgos físicos y genéticos y; (ii) *susceptibles al cambio*.- son aquellas en la que el sujeto requiere de un proceso de reflexión e interiorización para modificarlas, entre las que es posible señalar: posiciones ideológico-filosóficas, hábitos y creencias entre otras.
- b) Desempeño (βD_i).- están ligadas a la trayectoria en ámbitos profesionales, sociales y académicos adquiridos a lo largo de la vida. A diferencia de las características intrínsecas, se basan en una elección consciente y libre. Condicionan el *status quo* de los agentes ya que propician o limitan su desarrollo social, económico y personal. Como ejemplo podemos mencionar:
 1. Profesionales.- sector productivo donde labora, nivel de capacitación, años de experiencia, actividades realizadas y trayectoria profesional.
 2. Sociales.- nivel de ingreso, estado civil, zona de residencia, pertenencia a grupos sociales y políticos, participación en eventos culturales y deportivos.
 3. Académicas.- grado de estudios, tipo de formación académica, rendimiento escolar, elección de carrera y logros escolares.
- c) Preferencias (βP_i).- son las elecciones que toman los sujetos en un abanico finito de posibilidades. Es decir, la toma de decisiones se realiza bajo el esquema de racionalidad limitada. Son propensas al cambio y tienden a modificarse en el tiempo a partir de la reflexión e interacción con el medio y otros agentes. No necesariamente son racionales y transitivas.³ Para clarificar, podemos señalar el gusto por la música, comida, géneros cinematográficos, deportes, etc.

Cada agente contará con una serie de elementos que en su conjunto representarán sus características. La superposición de atributos permite describir de mejor manera las interacciones entre los individuos (Hanneman y Riddle, 2005). Formalmente:

$$C_{\alpha_i}(I, D, P) = \sum_1^{\varphi} \beta I + \sum_1^{\chi} \beta D + \sum_1^{\psi} \beta P = \sum_1^{\omega} \beta d \quad (1)$$

Donde:

- C** características de los agentes.
 α_i agente *i*-ésimo de la red.

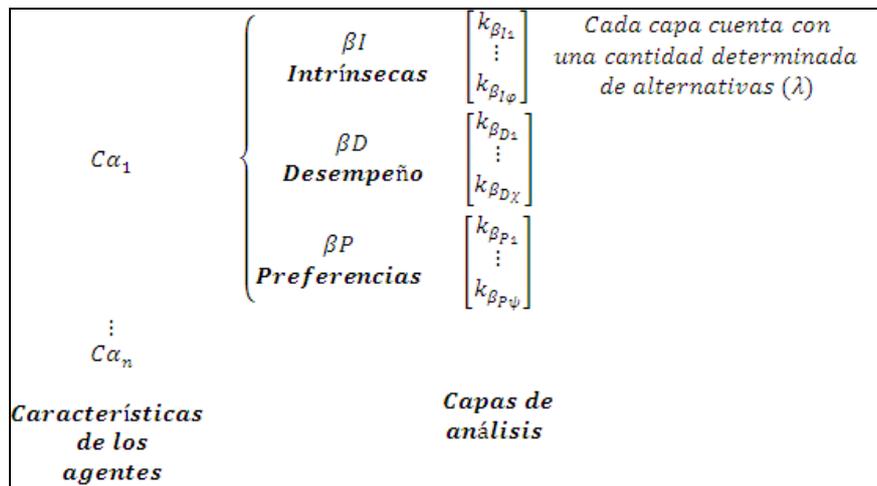
³ Debido a la naturaleza dinámica de las preferencias el análisis se realiza en un punto en el tiempo. Lo cual significa que derivado de las microinteracciones los agentes modifican sus elecciones.

- β capas de análisis.
- I características intrínsecas.
- D variables ligadas al desempeño.
- P preferencias de los individuos.
- φ número de capas ligadas a las características intrínsecas.
- χ número de capas asociadas al desempeño.
- ψ número de capas ligadas a las preferencias.
- ω Capas de análisis. Puede tomar valores de 1, 2 o 3 dependiendo de las dimensiones βd consideradas.

En otras palabras, cada agente cuenta con un conjunto definido de variables clasificadas en aspectos intrínsecos, de desempeño y de preferencias. En términos del presente escrito, en la medida de que dos agentes compartan un mayor número de características mayor será la propensión natural a relacionarse dado que cuentan con elementos comunes que favorecen el entendimiento y la generación de acuerdos.

En la gráfica 1 se muestra de manera esquemática que cada agente cuenta con una serie de rasgos acotados por las variables utilizadas para el análisis. Cada variable cuenta con sus propios atributos. Por ejemplo, una variable asociada al nivel educativo puede estar clasificada en educación básica, media superior, superior y posgrado; mientras que la edad se puede agruparse en grupos de edad: 0-10 años, 11-20 años, 21-30 años, 31-40 años, 41-50 años, 50 o más años.

Gráfica 1: Tipos de dimensiones de análisis



Donde:

k_{β} opciones de una capa de análisis, ya sea de características intrínsecas, desempeño o preferencias.

Para clarificar lo anterior, supongamos una red conformada por cuatro agentes ($n= 4$). Adicionalmente, se muestran dos capas de análisis asociadas a las características intrínsecas de los integrantes ($\varphi=2$). Como ejemplo, la primer dimensión (βI_1) está asociada al género y se tienen dos posibilidades: masculino y femenino, es decir, $\lambda = 2$; mientras que para la segunda dimensión (βI_2) se considera la edad en tres grupos: 20-30 años, 31-50 años y 51 o más años; por lo tanto existen tres opciones en esta característica ($\lambda = 3$). Los datos registran en la tabla 1.

Tabla 1: Ejemplo de capas de análisis de características intrínsecas

	βI_1		βI_2		
	$\lambda = 2$		$\lambda = 3$		
	k_1	k_2	k_1	k_2	k_3
α_1	1				1
α_2	1				1
α_3	1			1	
α_4		1	1		

Las características intrínsecas son binarias y mutuamente excluyentes. En otras palabras, sólo puede ser elegida una de las k_λ opciones. En el ejemplo, sólo se puede estar en un grupo de género y edad.

A partir de lo anterior, se puede cuantificar la cercanía homofílica entre los agentes de la red. En primer lugar, se calcula la proporción poblacional para cada valor de k . Esto se expresa:

$$P_{k_{\lambda(\beta I)}} = \frac{\sum_{i=1}^n k_{\lambda(\beta I)}(\alpha_i)}{n} \quad (2.a)$$

Para el ejemplo, se calculan cinco proporciones; dos para βI_1 , mientras que para la segunda capa $\lambda=3$. Esto es:

$$\begin{aligned} P_{k_{1(\beta I_1)}} &= \frac{\sum_{i=1}^4 k_{1(\beta I_1)}(\alpha_i)}{4} = 0.75; & P_{k_{2(\beta I_1)}} &= \frac{\sum_{i=1}^4 k_{2(\beta I_1)}(\alpha_i)}{4} = 0.25; \\ P_{k_{1(\beta I_2)}} &= \frac{\sum_{i=1}^4 k_{1(\beta I_2)}(\alpha_i)}{4} = 0.25; & P_{k_{2(\beta I_2)}} &= \frac{\sum_{i=1}^4 k_{2(\beta I_2)}(\alpha_i)}{4} = 0.25; \\ & & P_{k_{3(\beta I_2)}} &= \frac{\sum_{i=1}^4 k_{3(\beta I_2)}(\alpha_i)}{4} = 0.5 \end{aligned}$$

La proporción poblacional representa el porcentaje de la población que comparte una característica. Es utilizada como la componente que describe las características de la red; es decir, los elementos que se presentan en mayor medida tenderán a tener mayor peso dentro del grupo. En el ejemplo, el 75% de los agentes son del género masculino y 25% del género femenino; simultáneamente 25% tienen entre 20-30 años, 25% entre 31-50 años y el 50% 51 o más años de edad.

La proporción poblacional toma valores entre cero y 100%. Los valores de esquina se interpretan de la siguiente manera:

- a) Si la proporción poblacional es igual a cero se omite la característica debido a que es un conjunto vacío. En el ejemplo equivaldría a establecer una categoría de edad de 200 o más años, la cual quedaría sin elementos y por tal razón se descarta.
- b) Si la proporción poblacional es 100%, al igual que en el caso anterior se omite dado que todos los miembros de la red comparten esa característica. Retomando el ejemplo, sería comparable a establecer una dimensión de que fueran seres humanos. Como todos los agentes lo son, resulta irrelevante esta capa ya que no genera diferenciación.

En una valoración inicial, tendrían más peso en el grupo los agentes masculinos de 51 años o más que las personas de género femenino entre 20 y 30 años de edad dado que cuentan con mayor presencia. Es importante señalar que la centralidad de los agentes es el resultado de un número infinito de variables interrelacionadas entre sí. El potencial del modelo consiste en la capacidad de integrar tantas variables como el investigador considere adecuadas para efectos de su análisis.

Para obtener el valor de la cercanía homofílica entre dos agentes considerando una sola capa de análisis se tiene:

$$hd_{\beta I}(\alpha_i, \alpha_j) = \sum_{k=1}^{\lambda} P_{k_{\beta I}}^2 \left[\left(k_{\beta I}(\alpha_i) \right) \left(k_{\beta I}(\alpha_j) \right) \right] \quad \text{donde } i \neq j. \quad (3.a)$$

Considerando el ejemplo, se calcula la cercanía homofílica para la capa del género tomando en cuenta todas las posibles combinaciones entre agentes, sustituyendo:

$$hd_{\beta I_1}(\alpha_i, \alpha_j) = \sum_{k=1}^2 P_{k_{\beta I_1}}^2 \left[\left(k_{\beta I_1}(\alpha_i) \right) \left(k_{\beta I_1}(\alpha_j) \right) \right]$$

Lo anterior se expresa en la siguiente matriz:

Matriz 1: Cercanía homofílica del ejemplo

	α_1	α_2	α_3	α_4
α_1	0	$0.75^2(1 * 1)$ $+0.25^2(0 * 0)$	$0.75^2(1 * 1)$ $+0.25^2(0 * 0)$	$0.75^2(1 * 0)$ $+0.25^2(0 * 1)$
α_2	$0.75^2(1 * 1)$ $+0.25^2(0 * 0)$	0	$0.75^2(1 * 1)$ $+0.25^2(0 * 0)$	$0.75^2(1 * 0)$ $+0.25^2(0 * 1)$
α_3	$0.75^2(1 * 1)$ $+0.25^2(0 * 0)$	$0.75^2(1 * 1)$ $+0.25^2(0 * 0)$	0	$0.75^2(1 * 0)$ $+0.25^2(0 * 1)$
α_4	$0.75^2(1 * 0)$ $+0.25^2(0 * 1)$	$0.75^2(1 * 0)$ $+0.25^2(0 * 1)$	$0.75^2(1 * 0)$ $+0.25^2(0 * 1)$	0

Desarrollando se tiene:

	α_1	α_2	α_3	α_4
α_1	0	0.5625	0.5625	0
α_2	0.5625	0	0.5625	0
α_3	0.5625	0.5625	0	0
α_4	0	0	0	0

Estos valores se pueden interpretar de la siguiente manera:

- 1) No se considera la afinidad de los agentes con ellos mismos, por lo que la matriz tiene una diagonal de cero.
- 2) Los agentes $\hat{\alpha}_1$, $\hat{\alpha}_2$ y $\hat{\alpha}_3$ tienen mayor propensión a asociarse a causa del género dado que los tres son del género masculino. La formación de redes considera como su elemento mínimo la unión de dos agentes ($\hat{\alpha}_1-\hat{\alpha}_2$; $\hat{\alpha}_1-\hat{\alpha}_3$; $\hat{\alpha}_2-\hat{\alpha}_3$) que cada uno en lo particular se encuentra en el grupo que representa el 75% de la población. La probabilidad de establecer una díada entre agentes del género masculino es del 56.25% (es decir $0.75 * 0.75$).
- 3) Para el caso del agente $\hat{\alpha}_4$ la probabilidad de establecer un vínculo que sea explicado por el género es del 0% dado que no existe otro agente en la red que comparta esa característica.

De igual forma se calcula la cercanía homofílica para la dimensión $\hat{\alpha}_2$, que en el ejemplo corresponde a la edad. En la matriz 2 se muestra el resultado del cálculo de este coeficiente.

Matriz 2: Cálculo de hd para la dimensión βI_2

	α_1	α_2	α_3	α_4
α_1	0	0.25	0	0
α_2	0.25	0	0	0
α_3	0	0	0	0
α_4	0	0	0	0

La interpretación de los resultados es similar a la capa anterior. En este caso, sólo es posible explicar la díada $\hat{\alpha}_1-\hat{\alpha}_2$ dado que son los únicos agentes que comparten la característica de tener 51 o más años de edad. La probabilidad de que se establezca esta díada es del 25%, ya que es resultado de la probabilidad compuesta de la unión de dos agentes que forman parte del 50% de la población ($0.50 * 0.50 = 0.25$). Tanto $\hat{\alpha}_3$ como $\hat{\alpha}_4$ tienen una probabilidad de 0% de crear una díada explicada por la edad dado que son elementos únicos.

La cercanía homofílica total se calcula con la sumatoria de todas las dimensiones intrínsecas dividido entre el número total de dimensiones; esto es:

$$HD_{\beta I}(\alpha_i, \alpha_j) = \frac{\sum_1^{\varphi} hd_{\beta I \varphi}(\alpha_i, \alpha_j)}{\varphi} \quad (4.a)$$

El valor de este coeficiente se encuentra entre cero y uno. Si el valor es nulo, significa que no existe similitud de características entre los agentes a partir de las dimensiones propuestas. Por otra parte, si el valor equivale a la unidad, entonces existe una completa afinidad entre los sujetos. Considerando el ejemplo, se tendría:

$$HD_{\beta I}(\alpha_i, \alpha_j) = \frac{\sum_{\varphi=1}^2 hd_{\beta I \varphi}(\alpha_i, \alpha_j)}{2}$$

El resultado del cálculo se muestra en la matriz 3.

Matriz 3: Valores resultantes de cálculos de HD

	α_1	α_2	α_3	α_4
α_1	0	0.40625	0.28125	0
α_2	0.40625	0	0.28125	0
α_3	0.28125	0.28125	0	0
α_4	0	0	0	0

De manera preliminar, se puede interpretar que los agentes $\hat{\alpha}_1$ y $\hat{\alpha}_2$ son los más cercanos homofílicamente considerando únicamente las dimensiones $\hat{\alpha}_{11}$ y $\hat{\alpha}_{12}$, ya que la probabilidad de que establezcan un nexo es del 40.62%. En segundo lugar con una probabilidad del 28.12% está la creación de las díadas $\hat{\alpha}_1$ - $\hat{\alpha}_3$ y $\hat{\alpha}_2$ - $\hat{\alpha}_3$. Finalmente, puede observarse que $\hat{\alpha}_4$ es el sujeto más distante a los demás integrantes de la red porque no comparte características con sus compañeros.

Continuando con el análisis, el cálculo de la cercanía homofílica para dimensiones asociadas al desempeño se realiza de manera similar a las intrínsecas. Sin embargo, debido a su naturaleza este tipo de variables se contrastan con un perfil establecido. En ese caso, es necesario tomar las siguientes consideraciones:

- a) Los valores capturados para cada agente siguen siendo binarios, aunque ahora son dicotómicos y se refieren exclusivamente al cumplimiento de parámetros determinados.
- b) Como consecuencia de lo anterior, únicamente se tendrán dos posibilidades k de elección, de manera que lambda será constante ($\bar{\epsilon} = 2$).

Retomando el ejemplo inicial, se agregan dos dimensiones de desempeño cuyos valores se muestran en la tabla 2.

Tabla 2: Ejemplo de capas de análisis ligadas al desempeño

	βD_1		βD_2	
	$\lambda = 2$		$\lambda = 2$	
	k_1	k_2	k_1	k_2
α_1	1			1
α_2	1		1	
α_3		1		1
α_4		1	1	

En este caso supongamos que $\hat{\alpha}D_1$ está asociada con el cumplimiento de las metas en el semestre inmediato anterior; por lo que k_1 es su cumplimiento y k_2 su incumplimiento. De manera similar $\hat{\alpha}D_2$ está ligada a la puntualidad; entonces k_1 corresponde a más del 90% de asistencias en tiempo y k_2 a un valor inferior.

La proporción poblacional está dada por:

$$P_{k_{\lambda(\beta D)}} = \frac{\sum_{i=1}^n k_{\lambda(\beta D)}(\alpha_i)}{n} \quad (2.b)$$

La cercanía homofílica para cada dimensión asociada al desempeño está dada por:

$$hd_{\beta_D}(\alpha_i, \alpha_j) = \sum_{k=1}^2 P_{k_{\beta_D}}^2 \left[\left(k_{\beta_D}(\alpha_i) \right) \left(k_{\beta_D}(\alpha_j) \right) \right] \quad \text{donde } i \neq j. \quad (3.b)$$

Mientras que la cercanía homofílica del conjunto $\hat{\alpha}_D$ es:

$$HD_{\beta_D}(\alpha_i, \alpha_j) = \frac{\sum_1^X hd_{\beta_{IX}}(\alpha_i, \alpha_j)}{\chi} \quad (4.b)$$

Como resultado del cálculo, se obtiene en la matriz 4 la cercanía homofílica de la dimensión del desempeño.

Matriz 4: Matriz de cercanía homofílica

	α_1	α_2	α_3	α_4
α_1	0	0.125	0.125	0
α_2	0.125	0	0	0.125
α_3	0.125	0	0	0.125
α_4	0	0.125	0.125	0

Para el caso de las dimensiones asociadas a las preferencias, se deben tomar en cuenta las siguientes consideraciones:

- 1) Existe un orden de preferencias, el cual está limitado por el número de posibilidades k.
- 2) Es posible que un agente prefiera o sea indiferente en la misma medida a más de una opción k.
- 3) El orden de preferencias debe estar ponderado.

Con relación a la ponderación de las preferencias, se sugiere la escala Likert de cinco puntos utilizando la siguiente codificación:

- 1.- preferido / de acuerdo.
- 2.- moderadamente preferido / moderadamente de acuerdo.
- 3.- Indiferente.
- 4.- poco preferido / en desacuerdo.
- 5.- nada preferido / en total desacuerdo.

El peso específico que tendrá cada valor equivaldrá al inverso de su orden con la intención de premiar las opciones más preferidas y castigar las menos preferidas como se ilustra en la tabla 3.

Tabla 3: Ponderación del orden de preferencias

Orden	Peso específico
1	1
2	0.5
3	0.33
4	0.25
5	0.2

Retomando el ejemplo, supongamos una dimensión $\hat{\alpha}_{P_1}$ con $\hat{e}=5$ opciones asociada a su percepción de los servicios municipales en términos de: k_1 seguridad; k_2 transporte; k_3 urbanización; k_4 calidad de los servicios públicos; k_5 recolección de basura. Los valores se muestran en la tabla 4.

Tabla 4: Ejemplo de capas de análisis asociadas a las preferencias

		βP_1					
		$\lambda = 5$					
		k_1	k_2	k_3	k_4	k_5	
α_1		1	1	3	3	3	
	α_2		3	3	1	3	3
			1	1	3	3	3
	α_4		1	1	2	2	3

Considerando la ponderación del orden de preferencias, la matriz resultante se muestra en la tabla 5.

Tabla 5: Capas de análisis ponderadas asociadas a las preferencias

		βP_1				
		$\lambda = 5$				
		k_1	k_2	k_3	k_4	k_5
α_1		1.0000	1.0000	0.3333	0.3333	0.3333
	α_2		0.3333	0.3333	1.0000	0.3333
α_3		1.0000	1.0000	0.3333	0.3333	0.3333
	α_4		1.0000	1.0000	0.5000	0.5000

Al igual que los casos anteriores, la proporción poblacional está dada por:

$$P_{k_{\lambda(\beta P)}} = \frac{\sum_{i=1}^n k_{\lambda(\beta P)}(\alpha_i)}{n} \quad (2.c)$$

Por su parte, la cercanía homofílica para cada dimensión asociada a las preferencias es:

$$hd_{\beta P}(\alpha_i, \alpha_j) = \sum_{k=1}^{\lambda} P_{k_{\beta P}}^2 \left[\left(k_{\beta P}(\alpha_i) \right) \left(k_{\beta P}(\alpha_j) \right) \right] \quad (3.c)$$

Asimismo, la cercanía homofílica considerando todas las capas asociadas a las preferencias se define como:

$$HD_{\beta P}(\alpha_i, \alpha_j) = \frac{\sum_1^{\psi} hd_{\beta P \psi}(\alpha_i, \alpha_j)}{\psi} \quad (4.c)$$

En el ejemplo, $\varnothing = 1$ debido a que sólo se consideró una capa de análisis, la percepción de los servicios municipales. En la matriz 5 se muestran los resultados de la cercanía homofílica para el conjunto $\hat{\alpha}P$.

Matriz 5: Cercanía homofílica para la dimensión βP

	α_1	α_2	α_3	α_4
α_1	0	0.1177	0.2899	0.2947
α_2	0.1177	0	0.11770	0.1291
α_3	0.2899	0.1177	0	0.2947
α_4	0.2947	0.1291	0.2947	0

Finalmente, la cercanía homofílica total considerando todas las capas es igual a la suma de todas las dimensiones de análisis; esto es:

$$HD(\alpha_i, \alpha_j) = \frac{\sum_1^{\omega} hd_{\beta d \omega}(\alpha_i, \alpha_j)}{\omega} \quad (5)$$

Al calcular la cercanía homofílica entre todos los agentes de la red, se obtiene una matriz simétrica de diagonal cero⁴ de $n \times n$ que representa la afinidad entre los integrantes a partir de las dimensiones seleccionadas, tal como se muestra en la matriz 6:

Matriz 6: Matriz de cercanía homofílica total

$$\begin{bmatrix} 0 & HD(\alpha_1, \alpha_2)_{\beta d} & \dots & HD(\alpha_1, \alpha_{n-1})_{\beta d} & HD(\alpha_1, \alpha_n)_{\beta d} \\ HD(\alpha_1, \alpha_2)_{\beta d} & 0 & \dots & HD(\alpha_2, \alpha_{n-1})_{\beta d} & HD(\alpha_2, \alpha_n)_{\beta d} \\ \vdots & \vdots & \ddots & \vdots & \vdots \\ HD(\alpha_1, \alpha_{n-1})_{\beta d} & HD(\alpha_2, \alpha_{n-1})_{\beta d} & \dots & 0 & HD(\alpha_n, \alpha_{n-1})_{\beta d} \\ HD(\alpha_1, \alpha_n)_{\beta d} & HD(\alpha_2, \alpha_n)_{\beta d} & \dots & HD(\alpha_n, \alpha_{n-1})_{\beta d} & 0 \end{bmatrix}$$

Es a partir de esta matriz que se puede identificar la propensión de los agentes a relacionarse, ya que de acuerdo con la teoría de la homofilia los sujetos afines tienden a establecer vínculos de cooperación. Cabe señalar que dicho parámetro puede ser utilizado tanto en el análisis de pares como comparativamente.

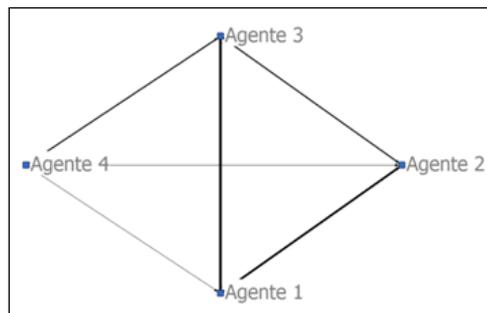
En otras palabras, la cercanía homofílica total es igual a la suma de todas las capas de análisis dividido entre el número total de dimensiones. En el ejemplo, $\hat{u}=3$ debido a que se consideraron las capas $\hat{\alpha}$, \hat{D} y \hat{P} . El resultado del ejemplo se muestra en la matriz 7.

Matriz 7: Cercanía homofílica total

	α_1	α_2	α_3	α_4
α_1	0	0.2163	0.2320	0.0982
α_2	0.2163	0	0.1330	0.0847
α_3	0.2320	0.1330	0	0.1399
α_4	0.0982	0.0847	0.1399	0

La matriz resultante se puede graficar con el programa UCINET para identificar la fortaleza de los potenciales vínculos de cooperación como se ilustra en la gráfica 2.

Gráfica 2: Vínculos potenciales de cooperación



Se puede evidenciar que existe mayor similitud de características entre los agentes $\hat{\alpha}_1$ y $\hat{\alpha}_3$; mientras que la menor afinidad sucede en los pares $(\hat{\alpha}_1-\hat{\alpha}_4)$ y $(\hat{\alpha}_2-\hat{\alpha}_4)$. Por lo anterior, podría pensarse que existe una mayor probabilidad entre $\hat{\alpha}_1$ y $\hat{\alpha}_3$ (23.20%) para establecer el vínculo más sólido dentro de la red debido a que comparten un mayor número de características. Asimismo, $\hat{\alpha}_3$ es posiblemente el agente central debido a que presenta el mayor índice de cercanía homofílica con respecto a los demás integrantes. De igual forma, también se puede observar que el agente $\hat{\alpha}_4$ es el menos integrado a la red. Esto nos haría pensar que si existiera la posibilidad de reconfigurar la organización, se podría optar por dos soluciones para aumentar la cohesión del grupo:

⁴ Es decir, no se considera la cercanía homofílica de los agentes consigo mismos.

- 1) implementar estrategias específicas para que el agente α_4 comparta un mayor número de características con los demás integrantes, básicamente asociadas al desempeño y preferencias; o bien:
- 2) transferir al agente α_4 a otro grupo donde su homofilia sea mayor, de manera que la red original aumente su propensión al trabajo colaborativo.

Cabe señalar que las dimensiones de análisis dependen del alcance y complejidad del estudio. Concretamente, se debe diseñar un instrumento con base en las necesidades y restricciones de la organización. Si bien la selección de dimensiones depende de las características de la estrategia de intervención, *a priori* se puede afirmar que en la medida que se aborde un mayor número de capas de análisis, los resultados serán más robustos. Asimismo, su selección deberá estar orientada a encontrar elementos comunes sin caer en la generalidad o en la singularidad.

El coeficiente de homofilia agregada AH es el resultado de la suma de las cercanías homofílicas individuales, tal como se muestra a continuación:

$$AH_{(\alpha_i)} = \frac{\sum_{j=1}^n DH_{(\alpha_i, \alpha_j)}}{n - 1} \quad (6)$$

Para nuestro ejemplo, el resultado es una matriz de $n \times 1$, tal como se ilustra en la matriz 8.

Matriz 8: Coeficiente de homofilia agregada

	AH
α_1	0.1822
α_2	0.1447
α_3	0.1683
α_4	0.1076

Para concluir, el índice de similitud de la red NH está dado por:

$$NH = \frac{\sum_{i=1}^n AH_{(\alpha_i)}}{n} \quad (7)$$

Dicho índice, toma valores entre cero y uno e indica el grado de afinidad existente entre los integrantes de una red. Un valor igual a la unidad indicaría una red puramente homofílica; mientras que un valor de cero equivale a una red heterofílica. En otras palabras, representa el porcentaje de características compartidas entre los miembros de una organización. Entre mayor sea este indicador, más alta será la propensión al trabajo en equipo debido a la cohesión potencial con la que cuenta.

En el ejemplo utilizado se tiene que $NH = 15\%$.

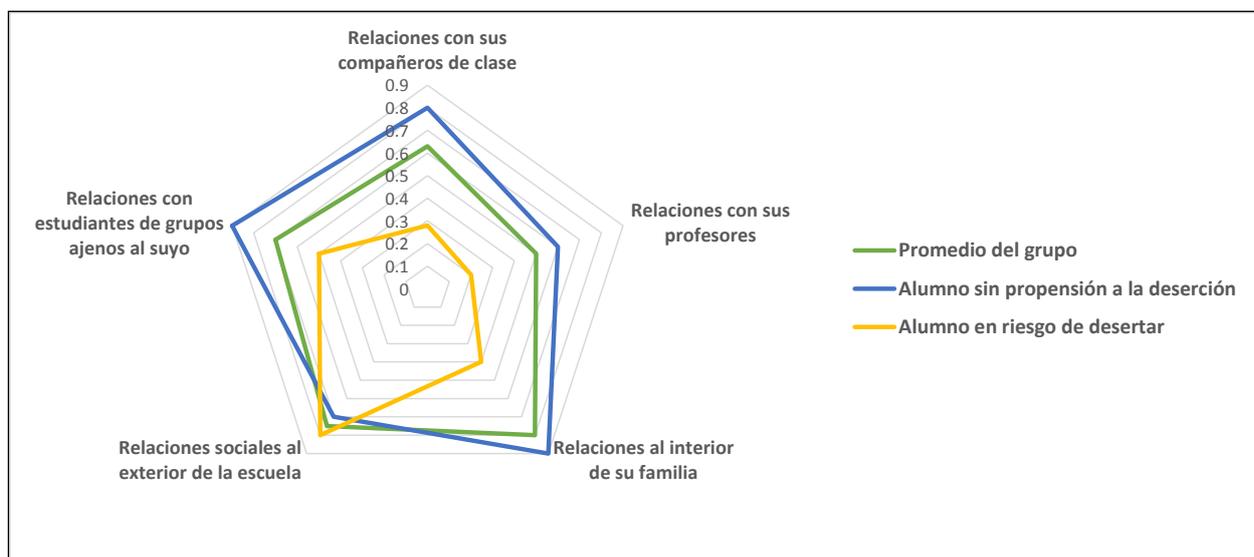
Morduchowicz (2006) advierte que la realidad social es compleja y no puede reducirse a la simple agregación de elementos, ya que la sobregeneralización lejos de integrar las variables que conforman un fenómeno termina por volverlo ambiguo y poco útil en términos explicativos. Por lo anterior, se propone establecer una serie de coeficientes de homofilia agregada para matizar las dimensiones que integran cualquier fenómeno social desde ejes analíticos definidos por la teoría. La racionalidad de lo anterior es potenciar la capacidad explicativa del modelo a través del uso adecuado de las variables. De otra manera se corre el riesgo de caer en inconsistencias o contradicciones si no hay congruencia entre la relación que guardan las variables entre sí. En ese sentido, el índice de similitud servirá para comparar las características del grupo considerando un conjunto de ejes analíticos que servirán como elementos de control.

Para clarificar lo anterior e integrar el modelo hacia una investigación factible, supongamos que se desea estudiar la deserción académica en el nivel medio superior. Tinto (1989) señala que la desintegración social es un elemento clave que condiciona la deserción escolar bajo la racionalidad de que el estudiante que no se adapta a su entorno no cuenta con los soportes suficientes para afrontar las exigencias escolares, haciéndolo más propenso a abandonar sus estudios.

Operativamente, se sugiere abordar el fenómeno desde cinco ejes analíticos: (1) las relaciones de los estudiantes con sus compañeros de clase; (2) la relación que guarda cada alumno con sus profesores; (3) las relaciones familiares de los estudiantes; (4) las relaciones sociales de los estudiantes al exterior de la escuela y; (5) las relaciones con estudiantes de grupos ajenos al suyo. Cada uno de estos ejes estará formado por una serie de variables asociadas a aspectos intrínsecos (βI), de desempeño (βD) y de preferencias (βP). La selección adecuada de las variables permite diferenciar factores que abonan a la integración de los estudiantes, y complementariamente, su ausencia como factor de desintegración.

Derivado del cálculo de los diferentes coeficientes planteados en el modelo, es posible estimar el grado de integración de los miembros del grupo analizado. En ese sentido, resulta útil utilizar etiquetas lingüísticas para establecer atributos cualitativos asociados al fenómeno estudiado. En el ejemplo se proponen cinco estratos en correspondencia con la escala likert: altamente integrado, integrado, moderadamente integrado, poco integrado y con nula integración; las cuales se relacionarían con la propuesta teórica de Tinto (1989), haciendo suponer *a priori* que los estudiantes con nula integración cuentan con mayor propensión a desertar que sus pares altamente integrados. En la siguiente gráfica se muestra un ejemplo del resultado que se obtendría.

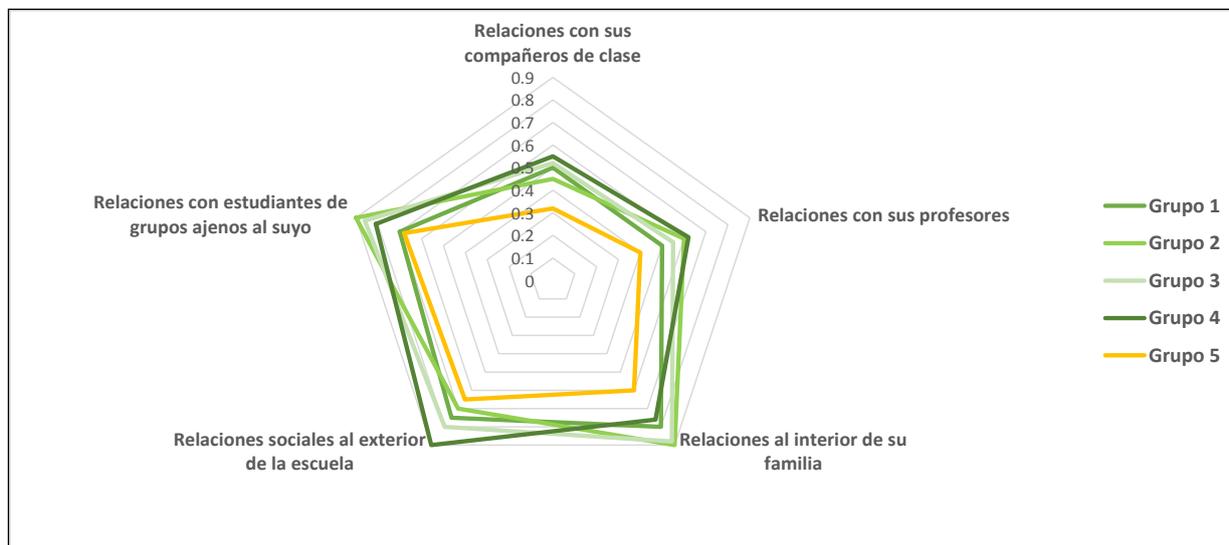
Gráfica 3: Ejemplo de integración de los estudiantes y su relación con la deserción escolar



Para este ejemplo, el modelo cobra superioridad analítica debido a que la estimación es *a priori* al fenómeno; mientras que los modelos econométricos tradicionales se nutren con información *a posteriori*. En otras palabras, tendrían más impacto políticas educativas focalizadas a identificar y atender estudiantes en riesgo para evitar que abandonen sus estudios que la explicación de las variables que incidieron para que los estudiantes desertaran de la escuela. Asimismo, una buena selección de variables evita la sobregeneralización del fenómeno, dado que la integración de los estudiantes considera cinco ejes que potencialmente pudieran explicar, en lo individual o en lo colectivo, su relación con el abandono escolar. Es importante señalar que lo anterior no pretende demeritar la capacidad explicativa de los modelos econométricos, sino que su aplicabilidad es indirecta para este tipo de fenómenos sociales, ya que buscan a partir de experiencias pasadas el establecimiento de escenarios futuros.

De igual manera, el modelo permite establecer un marco comparativo entre grupos, el cual puede utilizarse como criterio para diseñar y aplicar estrategias específicas considerando su naturaleza. Retomando el ejemplo, se podría estimar el promedio de integración de diferentes grupos a partir de los ejes analíticos señalados para identificar al grupo más vulnerable en términos de integración. En la siguiente gráfica se muestra un ejemplo.

Gráfica 4: Ejemplo comparativo de integración entre grupos de estudiantes



Tomando en cuenta lo anterior, se podría suponer que el grupo 5 contaría con mayor propensión a la deserción explicado por la desintegración de los alumnos que lo conforman. En ese sentido, podrían llevarse a cabo acciones específicas con este grupo con la finalidad de retener a potenciales desertores. Como se puede observar, el modelo también cuenta con la capacidad de establecer un marco comparativo a partir de la diferenciación de características entre grupos. Su aplicación permite focalizar las estrategias para optimizar el impacto de las acciones ya que toma en cuenta las características de los miembros de una organización.

5. Alcances del modelo de la cercanía homofílica

El modelo de la cercanía homofílica puede utilizarse en cualquier ámbito social que suponga la interacción entre individuos, grupos u organizaciones. Esto se debe a que el análisis se basa en la superposición de capas, de manera que puede ser incluido cualquier tipo de agente económico. En términos individuales, pueden ser estudiadas las microinteracciones, para así estimar la propensión al trabajo colaborativo. De forma grupal, el modelo permite analizar *clústers* debido a que existirá una mayor propensión a la transferencia de conocimiento en organizaciones cuya composición sea semejante. Permite estudios transversales y longitudinales debido a su naturaleza comparativa. Concisamente, puede ser utilizado para:

a) *Identificar a sujetos clave dentro de una organización.*

A partir del uso del modelo propuesto es posible identificar a los agentes clave que a través de la afinidad o similitud de características con un grupo y en correspondencia con la teoría permitan explicar la naturaleza de un fenómeno social. Esto tiene implicaciones en la investigación social dado que el modelo puede ser aplicado como criterio de selección para identificar a los agentes más representativos, atípicos o con rasgos específicos dentro de un grupo cuando se decide utilizar como herramienta de análisis la entrevista a profundidad y el seguimiento a las historias de vida.

b) *Establecer objetivos organizacionales que consideren las características de los agentes que la conforman.*

El éxito en la consecución de los objetivos de una organización no sólo se explica por la suma de los desempeños individuales, sino también por la interacción y el trabajo conjunto. Sin embargo, existe una concepción pragmática para el establecimiento de los objetivos de una organización, ya que la planeación y las actividades se definen para ser aplicadas por un conjunto genérico de individuos sin considerar sus características. Esto puede traer como consecuencias la subutilización de las capacidades de los miembros de la organización y un desempeño irregular, ya que a un mismo conjunto de actividades es posible obtener resultados distintos. En ese sentido, el modelo permite establecer un marco de referencia para diseñar estrategias orientadas a maximizar el potencial colectivo de los miembros de un grupo.

c) *Identificar los factores de riesgo de una organización.*

Mediante el uso de capas analíticas asociadas a factores de riesgo definidos por la teoría, se pueden identificar a los agentes más vulnerables dentro de una organización. Esto permite la toma de decisiones racionales y anticipadas para el diseño de estrategias orientadas a disminuir sus efectos negativos.

d) *Creación y modificación de grupos de trabajo.*

A partir del modelo, se pueden crear y modificar grupos de trabajo basado en características compartidas a través de la selección de capas sociales, culturales, académicas y laborales. Al respecto, Meagher y Rogers (2004) demostraron empíricamente que la concentración e integración propician la innovación.

Lo anterior, no sólo se limita a la formación de grupos homogéneos, sino que también se pueden generar artificialmente redes multiculturales con la intención de generar capital social. De igual forma, Carayol y Nguyen (2005) mencionan que la interdisciplinariedad es fundamental para la creación de grupos de investigación. Asimismo, en la medida que se aumente la conectividad entre los agentes, menor será el costo de formación y mantenimiento (Carayol y Roux, 2009)

e) *Explicar los factores que desencadenan la creación de una red de colaboración.*

A partir de la matriz de cercanía homofílica, se pueden identificar las capas de análisis que explican la creación de los vínculos de cooperación. Son relevantes aquellas capas que en su conjunto sitúan a dos agentes como los vecinos más cercanos por encima de los demás; mientras que por el contrario, son irrelevantes aquellas dimensiones que alejan a los agentes. De esta forma, es posible conocer los parámetros que desencadenan la cooperación. Asimismo, en la medida que aumente el número de capas significativas, la colaboración será más estrecha. Esta información puede ser utilizada para el diseño de estrategias de integración. Bajo esta mirada, Louch (2000) afirma que existe una relación directa entre el nivel de estudios de los integrantes de una red y el número de lazos de cooperación.

6. Restricciones del modelo

La capacidad explicativa del modelo propuesto está limitada por dos aspectos:

a) *La teoría social utilizada para explicar los nexos establecidos y las variables utilizadas para ello.*

El modelo propuesto es una herramienta que permite cuantificar la afinidad entre sujetos, grupos u organizaciones a partir de la similitud de características. Esto no significa que la aglomeración de variables *per se* conduce a una explicación robusta. El potencial del modelo es aplicable cuando existe una teoría que respalda la creación de vínculos que a su vez se hizo operativa a través de un conjunto de dimensiones.

Para clarificar, se puede mencionar una aplicación en el ámbito de la política educativa, específicamente en el combate a la deserción escolar. Tinto (1989) señala que uno de los principales factores para el abandono escolar es la desintegración de los individuos con sus compañeros de clase. Por lo tanto, el modelo permitiría cuantificar las características de los integrantes de un grupo escolar para identificar a aquellos alumnos que cuenten con un menor grado de afinidad con sus compañeros, ya que de acuerdo a la teoría de la integración de Tinto

(1989) están en riesgo de abandonar sus estudios. Las variables seleccionadas estarían en función de la interacción entre jóvenes, las cuales tendrían una fuerte componente de preferencias compartidas en aspectos escolares y extraacadémicos. Como resultado de la implementación del modelo se podrían crear estrategias grupales *ad hoc* a las características de sus integrantes para fortalecer la integración que deriven en menores tasas de abandono.

- b) *Se tiene que considerar la verticalidad / horizontalidad de la organización como un elemento condicionante para la creación de vínculos.*

Cuando la interacción entre los agentes está condicionada por una jerarquía vertical es necesario considerar no sólo la afinidad entre los agentes sino también el peso que tienen dentro de la organización. Esto obedece a que en este tipo de redes la dinámica se basa en normas y el ejercicio formal e informal del poder y la información. De manera que la creación de lazos de cooperación está asociada junto con la homofilia al poder simbólico y de *facto* que tiene un puesto en la organización al margen de quien lo ocupe.

Complementariamente, cuando se aplica el modelo en redes horizontales es posible explicar los vínculos entre sus agentes a partir de los beneficios que consciente e inconscientemente pretenden obtener derivado de la interacción con sus pares. Esto es aplicable tanto a redes formales como informales. Estas últimas han sido poco estudiadas debido a la complejidad que supone la explicación de su formación. En ese sentido, el modelo es capaz de proporcionar una explicación robusta sobre la creación de grupos porque hace posible identificar las variables que desencadenan la cooperación.

- c) *La agregación arbitraria de variables no conduce a una mayor capacidad explicativa.*

Como se señaló al final del cuarto apartado, la agregación de variables no necesariamente conduce a una mayor capacidad explicativa. Al contrario, si no existe congruencia entre la relación que guardan las variables entre sí es posible neutralizar los efectos que supone el uso del modelo de la cercanía homofílica.

Lo anterior puede ser solventado mediante la definición de ejes analíticos que abonen desde diferentes perspectivas teóricas a los posibles factores asociados al fenómeno social estudiado. De esta manera no se reduce el fenómeno a un solo indicador, sino que se cuenta con varios elementos que permiten entender su naturaleza desde una perspectiva multidimensional. Cabe señalar que las variables deberán contar con las siguientes características:

- 1) Los valores que tomen las observaciones deben reflejar el grado de asociación con el fenómeno estudiado. En otras palabras, deben permitir establecer un orden jerárquico para poder categorizarlos.
- 2) Todas las variables definidas en un eje analítico deben ser congruentes en términos de una valoración positiva o negativa del fenómeno. Es decir, el conjunto de variables intrínsecas, de desempeño y de preferencias deben "sumar" (por ejemplo, orientadas a la integración) o "restar" (dirigidas en función de la desintegración) al fenómeno para evitar anularse entre sí.

7. Conclusiones y reflexiones finales

El presente trabajo desarrolla una metodología para analizar el grado de similitud entre los sujetos que pertenecen a una red, al cual se le ha denominado modelo de la cercanía homofílica. Esta propuesta es una alternativa para explicar las dimensiones significativas para la formación de vínculos de cooperación. Debido a que se basa en la superposición de las características de los agentes, es posible entender la dinámica de las microinteracciones. A partir de lo anterior, se pueden diseñar e implementar estrategias de integración para favorecer el trabajo en red y con ello mejorar la generación y transferencia de conocimiento. Cabe señalar que su espacio de aplicación es cualquier organización, ya sea a nivel micro, meso o macro debido a que se basa en características compartidas.

Independientemente de los parámetros obtenidos en el modelo, un alto coeficiente de homofilia no asegura la creación de lazos de cooperación y viceversa ya que el modelo propuesto

es probabilístico. Sin embargo, permite explicar los factores que potencialmente desencadenan la cooperación. Asimismo, al conocer las capas significativas se puede potencializar el número de vínculos mediante estrategias focalizadas a la integración. De igual forma, los resultados de este modelo se pueden emplear en algoritmos genéticos para proyectar la evolución de la redes de cooperación a partir de la construcción de un universo genético.

El modelo de la cercanía homofílica utiliza las características de los agentes para hacer una estimación *a priori* sobre la propensión que tienen las personas para relacionarse entre sí. Esto supone una ventaja analítica sobre los modelos econométricos tradicionales que se nutren de información *a posteriori* al fenómeno analizado. Esto tiene fuertes implicaciones en el estudio de los grupos sociales para explicar la dinámica de fenómenos tales como la vida de los migrantes, la consolidación de grupos de investigación, la desintegración social y su relación con el abandono escolar y el *bullying*, la conformación de grupos sociales marginados o subculturas, entre otros, ya que como se mencionó anteriormente permite establecer un puente empírico con las diferentes teorías.

Queda pendiente la realización de estudios empíricos con la intención de corroborar este modelo teórico. Sin embargo existen resultados previos⁵ que son alentadores y ofrecen evidencia sólida de que existe una relación directa entre la homofilia y la creación de vínculos de cooperación.

⁵ Se realizaron una serie de estudios empíricos piloto en los cuales a partir de una encuesta sociométrica y un cuestionario de vínculos reportados, se indagó sobre la relación entre la homofilia y los nexos de cooperación. Dichas investigaciones se realizaron en aspirantes de dos procesos de selección para programas de posgrado de calidad, investigadores de un centro de investigación y estudiantes de primer ingreso de una institución de nivel medio superior.

8. Referencias bibliográficas

BERNARD, H. (1990) "Comparing four different methods for measuring personal social networks." *Social Networks*, 12.

BURT, Ronald (2005) *Brokerage & Closure. An introduction to social capital*. New York: Oxford University Press.

_____ (2002) *The social origin of good ideas*. Chicago: University of Chicago Graduate School of Business.

CALVÓ, A., & JACKSON, M. (2010) "Peer Pressure." *Journal of the European Economic Association*, 8 (1).

CARAYOL, N., & NGUYEN, T. (2005) "Why do academic scientists engage in interdisciplinary research?" *Research evaluation*, 14(1).

CARAYOL, N., & ROUX, P. (2009) "Knowledge flows and the geography of networks: A strategic model of small world formation." *Journal of Economic Behavior & Organization*, 71(2).

CURRARINI, S., JACKSON, M., & PIN, P. (2007) "An economic model of friendship: homophily, minorities and segregation." *Econometría*, 77(4).

DEBRESSON, C., & AMESSE, F. (1991) "Networks of innovators: a review and introduction to the issue." *Research policy*, (20).

DHANARAJ, C., & PARKHE, A. (2006) "Orchestrating innovation networks." *Academy of Management Review*, 31 (3).

GILBERT, N., PYKA, A., & AHRWEILER, P. (2001) "Innovation Networks - A Simulation Approach." *Journal of Artificial Societies and Social Simulation*, 4(3).

GOLUB, B., & JACKSON, M. (2010) "How Homophily Affects Diffusion and Learning in Networks." *Fondazione Eni Enrico Mattei*, (296).

HANNEMAN, Robert & RIDDLE, Mark (2005) *Introduction to social network methods*. California: University of California Riverside.

JACKSON, M. (2009) "An overview of social networks and economic applications", en: J. Benhabib, A. Bissin, & M. Jackson, *The handbook of social economics*. North Holland: Elsevier.

JACKSON, Matthew (2008) *Social and economic networks*. Princeton: Princeton University Press.

JACKSON, Matthew & WATTS, Alison (1999) *The evolution of social and economic networks*. Nashville: Vanderbilt University.

JACKSON, M., & WOLINSKY, A. (1996) "A strategic model of social and economic networks." *Journal of economic theory*, (71).

JACKSON, M., & YARIV, Leeat (2010) *Diffusion, strategic interaction, and social structure*. Stanford: Universidad de Stanford.

JOSHI, A. (2006) "The influence of organizational demography on the external networking behavior of teams." *Academy of management review*, 31(3).

KANDEL, D. (1978) "Homophily, selection and socialization in adolescent friendships." *American Journal of Sociology*, 84(2).

- KOSSINETS, G., & WATTS, D. (2009) "Origins of homophily in an evolving social network." *American Journal of Science*, 115(2).
- KOSSINETS, G., & WATTS, D. (2006) "Empirical analysis of an evolving social network." *Science magazine*, 311(6).
- LAZARSELD, P., & MERTON, R. (1954) "Friendship as social process", en: M. Berger, T. Abel, & C. Page, *Freedom and control in modern society*. Toronto, Nueva York, Londres: Princeton.
- LOUCH, H. (2000) "Personal network integration: transitivity and homophily in strong-tie relations." *Social Networks*, (22).
- LOZARES, C., & VERD, J. (2011) "De la homofilia a la cohesión social y viceversa." *Revista hispana para el análisis de redes sociales*, 20(2).
- LUCAS, L. (2006) "The role of culture on knowledge transfer: the case of the multinational corporation." *The learning organization*, 13(3).
- McPHERSON, M., SMITH-LOVIN, L., & COOK, J. (2001) "Birds of a feather: Homophily in Social Networks." *Annual Review of Sociology*, (27).
- MEAGHER, K., & ROGERS, M. (2004) "Network density and R&D spillovers." *Journal of economic behavior organization*, 53(22).
- MORDUCHOWICZ, Alejandro (2006) *Los indicadores educativos y las dimensiones que los integran*. Buenos Aires: LIPE - UNESCO.
- MUELLER, T., & FINKE, I. (2004) "SELaKT - social network analysis as a method for expert localisation and sustainable knowledge transfer." *Journal of Universal Computer Science*, 10(6).
- PROVAN, K., FISH, A., & SYDOW, J. (2007) "Interorganizational networks at the network level: a review of the empirical literature on whole networks." *Journal of Management*, 479(33).
- PUTNAM, R. (1993) "The prosperous community: social capital and public life." *The American Prospect*, 13(4).
- RALLET, A., & TORRE, A. (1999) "Is geographical proximity necessary in the innovation networks in the era of global economy?" *Geo Journal*, (49).
- REAGANS, R., & McEVILY, B. (2003) "Network structure and knowledge transfer: The effects of cohesion and range." *Administrative Science Quarterly*, (48).
- ROCCA, K., & MCCROSKEY, J. (1999) "The interrelationship of student ratings of instructors' immediacy, verbal aggressiveness, homophily and interpersonal attraction." *Communication education*, 48.
- ROGERS, E., & BHOWMIK, D. (1971) "Homophily - heterophily: relational concepts for communication research." *Public opinion quarterly*, 34.
- TINTO, V. (1989) "Definir la deserción: una cuestión de perspectiva." *Revista de la Educación Superior*, (71).
- WANG, W., & CHEN, G. (2002) "Synchronization in small-world dynamical networks." *International Journal of Bifurcation and Chaos*, 12(1).
- WATTS, D., & STROGATZ, S. (1998) "Collective dynamics of small-world networks." *Nature*, 393.

WOOLDRIDGE, M., & JENNINGS, N. (1995) "Intelligent agents: theory and practice. *Knowledge. Engineering Review*, (10).

Autores.

Iván Alejandro Salas Durazo

Departamento de Políticas Públicas. Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas. Universidad de Guadalajara, México.

Profesor Investigador de tiempo completo del Departamento de Políticas Públicas del Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas de la Universidad de Guadalajara. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) de México.

E-mail: ivan.salas.durazo@gmail.com

Favio Murillo García

Departamento de Métodos Cuantitativos. Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas. Universidad de Guadalajara, México.

Profesor investigador del Departamento de Métodos Cuantitativos del Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas de la Universidad de Guadalajara, México.

E-mail: favio1981@yahoo.com.mx

Citado.

SALAS DURAZO, Iván y MURILLO GARCÍA, Favio (2014) "Las microinteracciones como el origen de las redes de cooperación". *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social - ReLMIS*. N°7. Año 4. Abril-Septiembre 2014. Argentina. Estudios Sociológicos Editora. ISSN 1853-6190. Pp. 57-77. Disponible en: <http://www.relmis.com.ar/ojs/index.php/relmis/article/view/75>

Plazos.

Recibido: 11/03/2013. Aceptado: 16/10/2013

Reseña bibliográfica:

Nuevas formas de abordar los trabajos etnográficos. La mirada de la etnografía crítica

Reseña del libro: Thomas, J. (1993) *Doing Critical Ethnography*. Newbury Park, CA: SAGE Publications, INC.

Aldana Boragnio

En el presente texto nos proponemos realizar una breve reseña del libro del año 1993 de Jim Thomas, "Doing Critical Ethnography". En esta obra, el autor rescata algunos de los cuestionamientos a los estudios empíricos surgidos de la etnometodología y el interaccionismo, pero desde una perspectiva teórica diferente, proponiendo la utilización de la etnografía crítica como una herramienta de investigación donde el rol del investigador es puesto en primer plano guiando la búsqueda de la producción de conocimiento, a la vez que la acción política.

Observando la fecha de publicación de *Doing Critical Ethnography*, puede parecer anticuado realizar una reseña, pero si consideramos los cuestionamientos metodológicos que plantea, la presentación de nuevas formas de abordar los trabajos etnográficos y, además, su poca circulación en español, comprendemos que estas páginas mantienen una gran vigencia y son necesarias para repensar temas clave de investigación social.

El propósito de estas páginas es desarrollar un recorrido por los puntos más relevantes del texto en el que el autor nos propone nuevas formas de abordar trabajos etnográficos para seguir pensando la importancia del rol del investigador, los inconvenientes y las implicancias de la investigación social. Consideramos conveniente reseñar este libro ya que la propuesta es de gran pertinencia para indagar sobre la experiencia de investigación, centrándonos en la búsqueda de recursos para registrar las vivencias que surjan no sólo durante el proceso de producción y desarrollo del estudio en particular, sino también de las inquietudes propias por experiencias de primera mano. Para ello encontramos en el libro de Thomas material imprescindible para pensar los nuevos desafíos que se presentan al utilizar estos materiales, a la vez que nos lleva a problematizar el rol de investigador durante todo el proceso. Además, entendemos que este texto será de utilidad para más de un lector interesado en reflexionar sobre estos temas de investigación social.

Los orígenes de la etnografía como técnica de investigación aparecen relacionados a los antropólogos británicos del siglo XIX, para luego extenderse a todas las Ciencias Sociales. Con la Escuela Sociológica de Chicago, los estudios etnográficos se convirtieron en una herramienta de enorme relevancia para estudiar la dinámica urbana y, tras ser dejados de lado por gran parte de la sociología funcionalista, fueron retomados desde una nueva perspectiva teórica, el interaccionismo simbólico, por autores como Goffman, Garfinkel y Becker.

En su libro *Doing Critical Ethnography*, Thomas lleva a cabo un recorrido por los inicios y desarrollo de los estudios etnográficos para detenerse en el análisis de la etnografía crítica, presentando una forma de conocimiento donde el sujeto investigador pone en juego sus conocimientos previos, la búsqueda de éstos y su ideología de forma clara y mediante un compromiso político que busca conocer la realidad para saber dónde modificarla. La etnografía

crítica aparece así como una estrategia de investigación en la que el analista parte de la premisa de que en toda cultura siempre existen procesos represivos y de dominación sobre los que debe arrojarse luz para contribuir a la desnaturalización de las estructuras que aparecen como dadas.

Sumando los aportes de Dilthey, Thomas entiende a la etnografía como una técnica que incluye otras técnicas de investigación y una teoría específica, y que tiene como finalidad estudiar los comportamientos de un grupo social determinado, recuperando los significados de la experiencia subjetiva cultural desde la perspectiva de los partícipes, asumiendo que quien se expresa y quien observa permanecen unidos por algo que comparten y hace comprensible lo observado. Dicho de otro modo, Thomas define a la etnografía como una “exploración de un mundo cultural común pleno de sentido, constituido a través de (...) comprender la cultura desde el punto de vista del otro”¹ (Thomas, 1993: 15).

En este marco, la etnografía crítica se encuentra integrada a la etnografía, pero a partir de un estilo de análisis y discurso que busca una finalidad distinta. Así como la etnografía está más ligada a una tradición descriptiva –y también hermenéutica– que intenta responder el “¿qué es?”, la etnografía crítica se centra en el proceso reflexivo que se da entre la interacción de la investigación, la interpretación y la ideología, buscando responder no solamente “¿qué es?” sino también “¿qué podría ser?”; poniendo de esta manera en juego a la cultura, el conocimiento y la acción del investigador. Y es precisamente en este complejo triángulo dialéctico de funcionamiento donde se centra y posiciona el libro de Thomas.

La primera idea que desarrolla el autor, tomando los aportes de Schutz, es que el sujeto investigador participa en una cultura específica que lo ubica dentro de una realidad que aparece constantemente “dada por sentado”. Y es aquí donde, según advierte Thomas, el investigador tiene que trabajar con la etnografía crítica, ya que la centralidad de ésta es el estudio de los procesos de naturalización que se dan en “la tensión constante entre el control y la resistencia” (Thomas, 1993: 9) sobre la cual la existencia social se desarrolla.

Es a ese “terrorismo de la vida diaria” (Thomas, 1993: 7), a este poder simbólico, a lo que se tiene que enfrentar y oponer todo aquel que utilice esta técnica. Así, el investigador que realice un trabajo de etnografía crítica no estará ubicado por fuera del proceso de investigación, sino que él –sus pensamientos, sus preocupaciones y su ideología– estarán insertas indefectiblemente durante todo el proceso.

Luego de desarrollar las diferencias entre las distintas técnicas de acceso a lo social desde el pensamiento crítico, el autor presenta detalladamente cómo llevar adelante la etnografía propuesta. Ésta no sería la simple suma de componentes críticos de igual valor sino que, posicionándose en la premisa de la existencia de violencia simbólica en toda sociedad, el investigador busca conectarse con los problemas que investiga a partir de datos empíricos.

Desde esta perspectiva crítica, la selección del tema puede presentarse como lo más complejo, ya que surge de la búsqueda de una explicación de prácticas culturales observadas, en donde se intenta destrabar el juego de imágenes y metáforas en que diversas formas de opresión se constituyen como formas naturalizadas del mundo. Asimismo, el autor sostiene que en el inicio de la investigación, con su experiencia de primera mano, el investigador identificará un problema para trabajar. Posteriormente, irá al campo en busca de los datos necesarios, no para demostrar que “eso es así”, sino para ver si el problema existe. Además, como la etnografía crítica se puede realizar sobre cualquier “fragmento de existencia social” (Thomas, 1993: 36), es indispensable la flexibilidad, tanto de las técnicas como en el propio investigador, para repensar el proceso de investigación y todo su bagaje conceptual, teórico y de preconcepciones, ya que los datos pueden generar nuevas preguntas y, de ser necesario, una reestructuración de los interrogantes iniciales.

La etnografía crítica surge indefectiblemente en la pasión del investigador, ya que puede ser “una injusticia (...), el control social (...) el poder, la estratificación o la asignación de diferencias culturales” (Thomas, 1993: 36) lo que obligan a su puesta en marcha. Y esa pasión es lo que

¹ “Within this tradition, the ethnographic experience can be seen as the exploration of a common, meaningful cultural world conducted by drawing on intuitive styles of feeling, perception, and guesswork. From these collective meanings we begin to create an understanding of the culture from the point of view of the other” (La traducción es nuestra).

funcionará como incentivo para avanzar y adentrarse más profundamente en los datos, así como para seguir en un trabajo definido como constante y que puede ser reformulado continuamente.

Thomas dedica varias páginas a profundizar sobre las dificultades y especificidades que supone la compleja tarea de ir en busca de los datos. Sostiene que, en primer lugar, debe considerarse la procedencia de las fuentes de información. Éstas pueden ser una persona, un grupo, documentos, o cualquier material que incorpore significados culturales. En esta línea, el autor afirma que “todas las cosas son datos potenciales” (Thomas, 1993: 39); lo que lleva al investigador a permanecer flexible y atento a las fuentes adicionales que puedan revelar detalles y matices de significado cultural.

De este modo, aparece una de las lecciones que el autor querrá dejar en claro: el investigador que desee realizar una etnografía crítica debe permitir que los datos sean quienes hablen sin imponerle significados. Este aspecto se torna sumamente importante ya que, una vez obtenidos los datos, es indispensable realizar el proceso de “defamiliarization” (Thomas, 1993: 43), en el que el investigador busca distanciarse de las ideas que tenía al comienzo para interpretar, revisar y traducir los datos en algo nuevo. Este proceso constituye un desafío a la imaginación sociológica, en la medida que supone una reflexión continua de la información recolectada buscando “los significados no literales” (Thomas, 1993: 43). En este sentido, el autor sostiene que los resultados nunca son finales: sólo son conclusiones parciales, siempre abiertas a nuevos replanteamientos.

Durante este proceso de interpretación y análisis, el investigador define y busca transmitir “la realidad”, por ello la reflexión debe ser continua para así poder “identificar aquellas tradiciones, normas, instituciones, artefactos y otras características de la cultura que permiten acceder a la profundidad de la vida mundana para destrabar metáforas alternativas y significados”² (Thomas, 1993: 46).

En suma, la etnografía crítica es una estrategia de relevamiento y, como tal, es necesario preguntarse si es apropiada para la tarea que se desea emprender, de qué modo será útil, cuáles son los instrumentos suplementarios que se podrían necesitar, y cuáles son las modificaciones o flexibilizaciones que ésta podría requerir. Esto supone activar una concreta vigilancia epistemológica, pues mientras muchas de las “trampas” que pueden amenazar el trabajo crítico son inherentes a toda investigación, otras se tornan visibles al momento de comenzar una indagación caracterizada por una alta carga de valor. Es por ello que Thomas advierte sobre la necesidad de mantener una reflexión permanente sobre cómo estos valores influyen en nuestro trabajo, es decir, en el proceso mismo de la investigación, intentando buscar modos de adentrarnos en el fenómeno más allá de los caminos tradicionales de observación. Al mismo tiempo, la aludida vigilancia requiere un permanente cuestionamiento sobre las posibles implicancias sociales de nuestras conclusiones, sobre cómo nuestro trabajo desafía a la desigualdad, la dominación, la injusticia, y qué puede aportar para la acción.

Este libro va “más allá” de la mera descripción de una herramienta de investigación. Nos invita a preguntarnos para qué somos científicos sociales y cómo hacer para mantenernos en ese rol practicando la crítica en forma simultánea. Para el segundo punto, el autor nos brinda algunas directrices sobre una técnica que lo permitiría; mientras que para el primer interrogante nos ofrece el espacio necesario para elaborar una respuesta personal.

Tal como se mencionó, la etnografía crítica rescata muchos de los cuestionamientos a los estudios empíricos surgidos de la etnometodología y el interaccionismo pero desde una perspectiva más radical. En ella, el investigador ocupa un rol que lo interpela y lo guía tanto para la búsqueda de conocimientos como en lo que hace a su propia acción política. En esta línea, reflexionar sobre la dialéctica de vivenciar/conocer/producir, sobre la construcción de un proceso de investigación que nos demande pensarnos desde nuestras concepciones ideológicas y nuestra vida diaria, superando la simple narración autoreferencial, es todo un desafío. Y la etnografía crítica nos ofrece recursos para emprender la búsqueda de nuevas formas de acercamiento a lo

² “(...) to identify those traditions, norms, institutions, artifacts, and other characteristics of culture that provide access into the netherworld of mundane life to unblock alternative metaphors and meanings”. (La traducción es nuestra).

social, al tiempo que nos reclama atenciones específicas. En efecto, uno de los primeros esfuerzos que esta estrategia nos requiere es repensar la propia observación; la cual trasciende la lógica del simple observador participante para situar al investigador en la posición de un sujeto ideológico y, como tal, poseedor de experiencias propias. Las más de las veces, ésta no es una tarea para la cual estemos formados, de ahí la advertencia que efectúa Thomas respecto a ejercer una vigilancia epistemológica constante y exhaustiva de modo que nuestras vivencias operen como fuente de conocimiento y no de limitaciones.

La puesta en primer plano del investigador como artífice de la ligazón entre experimentar/construir/registrar/comprender/reproducir que impulsa la etnografía crítica, despunta al mismo tiempo reflexiones sobre nuestras posiciones como investigadores en el espacio social, configurando el reto (a la vez político, epistemológico y metodológico) de interpretar críticamente nuestras propias vivencias y cómo ellas pueden ser utilizadas como recursos en la producción de conocimiento sobre lo social.

En suma, si la etnografía crítica posee algún eje articulador, éste es la libertad y la búsqueda. La libertad de los procesos represivos culturales, y la búsqueda de una sociedad más igualitaria. Sin embargo, lejos de ser la "búsqueda de un sueño idílico o utópico" (Thomas, 1993: 71) es más bien la invitación a utilizar el conocimiento, las vivencias e ideología del investigador como recursos que, a partir de los datos, permitan poner en tensión y desnaturalizar prácticas y sentidos sociales apreciados como "naturales".

Autora.

Aldana Boragnio.

Grupo de Estudios sobre Sociología de las Emociones y los Cuerpos (IIGG-UBA), Centro de Investigaciones y Estudios Sociológicos (CIES), Argentina.

Licenciada en Sociología (UBA). Asistente de investigación en la Dirección Nacional de Asuntos Legales, de la Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia. Integrante del Grupo de Estudios sobre Sociología de las Emociones y los Cuerpos (GESEC- IIGG-UBA). Miembro del Centro de Investigaciones y Estudios sociológicos (CIES). Ayudante de primera en la cátedra Psicología Social (FSOC-UBA).

E-mail: boragnio@gmail.com

Citado.

BORAGNIO, Aldana (2014). "Nuevas formas de abordar los trabajos etnográficos. La mirada de la etnografía crítica". *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social - ReLMIS*. N°7. Año 4. Abril-Septiembre 2014. Argentina. Estudios Sociológicos Editora. ISSN 1853-6190. Pp. 78-81. Disponible en: <http://www.relmis.com.ar/ojs/index.php/relmis/article/view/111>

Plazos.

Recibido: 02/02/2014. Aceptado: 15/03/2014