

PIIE
012-2089
C.1

piie

programa interdisciplinario de investigaciones en educación

ACADEMIA DE HUMANISMO CRISTIANO

LA COMPRESION DE "LO CUALITATIVO" EN LOS TALLERES DE
INVESTIGACION Y APRENDIZAJE

Santiago, Abril 1983,

Rodrigo Vera

Gabriela López

PIIE 012-2089

DONACION

Documento de trabajo para el Seminario
"Procesos de Interpretación en la Investigación
cualitativa de la realidad escolar"
Bogotá - Colombia, 18-27 Abril, 1983



LA COMPRESION DE "LO CUALITATIVO" EN LOS TALLERES DE
INVESTIGACION Y APRENDIZAJE

Santiago, Abril 1983,

Rodrigo Vera

LA COMPRESION DE "LO CUALITATIVO" EN LOS TALLERES DE
INVESTIGACION Y APRENDIZAJE

Documento de trabajo para el Seminario: "Procesos de Interpretación de la realidad escolar". Bogotá-Colombia. 18 al 27 de Abril, 1983 (1). Rodrigo Vera.

"LOS CIEGOS Y LA CUESTION DEL ELEFANTE" (2).

"Más allá de Ghor había una ciudad. Todos sus habitantes eran ciegos.

Un rey con su cortejo, llegó cerca del lugar, trajo su ejército y acampó en el desierto. Tenía un poderoso elefante que usaba para atacar e incrementar el temor de la gente.

La población estaba ansiosa por el elefante; y algunos ciegos de esta ciega comunidad se preci

-
- (1) El presente trabajo reúne una serie de reflexiones destinadas a provocar un diálogo entre los participantes. De ninguna manera intentamos presentar conclusiones o aseveraciones con la pretensión que sean "admitidas". Por el contrario, queremos que sean discutidas "críticamente" a objeto de poder avanzar sobre bases bastante más sólidas de aquellas que hasta el momento nos han acompañado.
- (2) Texto de "Antología de cuentos hindues antiguos", recopiladas por Idries. Octógeno Editores, Buenos Aires, 1972. (Extraído de Jorge A. Solanas "El rostro y el espejo. El valor psicoterapéutico de la imagen fílmica").

pitaron como locos a encontrarlo.

Como no conocían ni siquiera la forma y aspecto del elefante, tantearon ciegamente, reuniendo información, palpando partes de su cuerpo.

Cada uno de ellos pensó que sabía algo, porque pudo tocar una parte de él.

Cuando volvieron junto a sus conciudadanos, impacientes grupos se apiñaron a su alrededor. Todos estaban ansiosos, buscando equivocadamente la verdad de boca de aquellos que se hallaban errados.

Preguntaron por la forma y aspecto del elefante, y escucharon todo lo que aquellos dijeron.

Al hombre que había tocado la oreja, le preguntaron acerca de la naturaleza del elefante. Dijo:

-Es una cosa grande, rugosa, ancha y gruesa como el felpudo

El que había palpado la trompa dijo:

-Yo conozco los hechos reales. Es como un tubo recto y hueco, horrible y destructivo.

El que había tocado sus patas, dijo:

-Es poderoso y firme, en sus cuatro pilares.

Cada uno había palpado una sola parte de las muchas. Cada uno lo había palpado erróneamente. Ninguno conocía la totalidad: el conocimiento no es compañero de los ciegos. Todos imaginaron algo, algo incorrecto".

Este cuento hindú nos lleva a preguntarnos en qué medida nuestro proceso de investigación nos permite efectivamente conocer "nuestro elefante". En este sentido nos inclinamos por asumir que uno de los elementos que definen nuestro enfoque cualitativo es precisamente la búsqueda de conocer la "estructura significativa y dinámica" de los pro

cesos de enseñanza-aprendizaje institucionalizados en el sistema escolar. Nos preocupa resolver -en una línea de estudio que privilegia la profundidad en el conocimiento de una "situación social"- "el recorte del objeto o, si se quiere, del sector de la realidad que corresponde a esa estructura significativa y la distinción dentro de ese sector de lo esencial y lo accidental" (1). Nos preocupa igualmente resolver -en una línea de estudio donde se identifica el sujeto y el objeto de la investigación- la relación entre los "marcos de referencia" de los sujetos y la "estructura significativa" del sistema escolar, parte del sistema social.

1. Del cuento hindú a nuestra práctica de investigación y aprendizaje

Nos parece adecuado reflexionar desde nuestra "empiría": el proceso grupal que tiene lugar en el Taller de Educadores.

Conformamos un "pequeño grupo" (2) de docentes

(1) Lucien Goldmann "El concepto de estructura significativa en historia de la cultura". p. 111. Coincidimos perfectamente en la conceptualización que aquí se hace y de la manera como se plantea el problema del conocimiento desde una perspectiva estructuralista.

(2) Coincidimos, para estos efectos, con la característica que Didier Anzieú y Jacques-Ives Martin atribuyen al pequeño-grupo, grupo primario o grupo reducido:

-Número restringido de miembros, de tal manera que cada uno de ellos pueda tener una percepción individualizada de cada uno de otros, ser percibido reciprocamente por éstos y entre los

en ejercicio con el apoyo de un equipo de coordinación. Se trata de un grupo que tendrá un funcionamiento prolongado (siete meses) durante el período escolar, con una reunión semanal de dos horas y media a tres horas de duración.

El desarrollo de la experiencia grupal tiene como ejes dos procesos dialécticamente vinculados entre sí que hemos denominado: "objetivación" y "renovación". A su vez esta experiencia reconoce dos ámbitos de práctica: el mismo grupo y los procesos de enseñanza-aprendizaje en los cuales los participantes desempeñan su labor habitual.

El proceso de objetivación consiste en una permanente reconstrucción de la práctica docente y de la práctica grupal que se está viviendo. Por una parte, esto supone que los propios participantes observen detenidamente su práctica, la describan y la registren; y por otra, que a partir de la descripción, pasen a elucidar las razones persona-

cuales pueda producirse una gran comunicación inter-individual.

- prosecución en común y de manera activa de los mismos objetivos -dotados de cierta permanencia- asumidos como objetivos del grupo, que responden a diferentes intereses de los miembros y son valorizados por ellos;
- relaciones afectivas que pueden llegar a ser intensas entre los miembros y son valorizados por ellos;
- firme interdependencia de los miembros y sentimientos de solidaridad; unión moral de los integrantes del grupo fuera de las reuniones y de las acciones en común; o diferenciación de roles entre los miembros o constitución de normas, de creencias, de signos y de ritos propios del grupo (lenguaje y código del grupo). p 22 "La dinámica de los grupos pequeños". Kapeluz, Bs.Aires, 1980.

les que fundamentan dicha práctica. El proceso de objetivación tiene componentes individuales y colectivos debiéndose llegar a determinar los rasgos comunes -tanto de acción y de justificación- que las prácticas individuales presentan. La interacción grupal opera como mecanismo que permite la objetivación como asimismo, opera como obstáculo (1).

La reconstrucción se realiza mediante la descripción de la acción presente en "situaciones prácticas". Es decir, situaciones en las cuales los participantes son actores, sujetos de la experiencia que describen (2). A medida que el proceso grupal avanza estas situaciones se van relacionando entre sí, descubriéndose relaciones de coherencia o incoherencia.

La reconstrucción de la situación no se agota en la descripción que hacen los actores como "observadores externos" de su propia práctica. Luego se trata que describan la misma situación como "observadores internos" (3). A

-
- (1) La interacción como favorecedora de la objetivación a la vez que obstáculo de la misma lo retomaremos más adelante.
- (2) Coincidimos con el concepto de "situated actions" que emplea Thomas P. Wilson en "Qualitative versus Quantitative in social Research" como el punto de partida de la investigación social. p.7. La "situación práctica" constituye para estos efectos una expresión de una trama de relaciones sociales presentes en cada situación o hecho escolar.
- (3) Entendemos que el participante es un "observador interno" cuando procura describir las razones que estuvieron fundando una determinada acción, tanto desde el punto de vista de la representación de la situación como de los valores que estuvieron presentes en ella.

medida que el proceso grupal se desarrolla se van preguntando por la coherencia o incoherencia que presentan sus respectivos "marcos de referencia" (1) que aparecen dando "significación" a su acción en los distintos casos.

Hablamos de momentos en los cuales se logra objetivar la práctica queriendo con esto decir que existirán otros momentos en los cuales la misma situación u otra similar serán nuevamente profundizada para lograr un nivel superior de objetivación. Entendemos este proceso como un avance "espiralado" en constante profundización.

En los "momentos de objetivación", donde hemos descrito la situación en su doble dimensión -de acción y justificación- disponemos de elementos para examinar la coherencia interna de cada una de estas dimensiones, como asimismo de coherencia o incoherencia que guardan entre sí. Estos "momentos" dan pie a su vez a momentos de "renovación".

Entendemos que el participante actúa como "observador externo" cuando procura tomar distancia observando y describiendo su comportamiento, sin preguntarse por las razones que han estado operando en su acción.

- (1) Por "marco de referencia" entendemos a aquel "esquema conceptual y operativo-ECRO" presentes en cada sujeto al momento de actuar. Coincidimos en este caso con la conceptualización que hace Enrique Pichon Riviere de este concepto. "El proceso grupal". Nueva Visión. Bs. Aires, 1976.



El proceso de renovación (1) consiste en una crítica de la práctica "objetivada" y en una construcción o planificación de una práctica alternativa. En otras palabras, se trata de analizar la situación de aprendizaje anteriormente reconstruída a partir de sus coherencias e incoherencias, como asimismo contrastada con marcos de referencia alternativos a los empleados por los participantes. Estos marcos de referencia alternativos pueden provenir de la reflexión de los propios participantes, del examen del marco de referencia presente en la "asignación del rol docente" (2) por el Estado y otras agencias sociales, del conocimiento de posturas teóricas que han criticado la práctica docente, etc.

La crítica de la práctica supone a su vez preguntarse por la ubicación social que tiene nuestro marco de referencia. Las consecuencias sociales que este implica especialmente por el tipo de formación que la práctica docente favorece. Asimismo, este proceso de crítica implica preguntarse por la manera cómo éste ha sido en nosotros estructurado y por la relación que éste guarda con el conjunto de la "cultura escolar".

En términos más específicos, en los "momentos

-
- (1) El concepto de "proceso de renovación" lo empleamos provisoriamente hasta encontrar otro me jor. No nos satisface plenamente por razones que no es el momento explicar. Lo hemos elegido con la idea de expresar reflexión crítica, re flexión para la acción y acción.
- (2) El concepto de asignación de rol o rol asignado constituye un concepto clave en nuestra perspec tiva de investigación que desarrollaremos más a delante.

de crítica" (1) nos preguntamos por los "modos de aprendizaje" (2) por las formas de aprender que utilizamos y que favorecemos mediante nuestra práctica docente.

La planificación de una práctica alternativa surge de la crítica como una proposición viable de modificación de nuestra propia práctica, tanto al interior de nuestro grupo como dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje donde ejercemos nuestra docencia. Se trata de construir una propuesta de acción fundamentada en una racionalidad alternativa. Esta propuesta deberá ser llevada a la escuela y posteriormente evaluada por el colectivo reviviendo el proceso de objetivación, en este caso, de la práctica modificada.

El proceso de renovación se encuentra directamente ligado al proceso de objetivación y muchas veces a lo largo del proceso se confunden. No entendemos estos procesos como etapas pero sí como procesos distintos que se entrecruzan y suponen mutuamente.

Este proceso único de objetivación y renovación, sintéticamente enunciado, constituye -a nuestro juicio- un

-
- (1) Hablamos de "momentos de crítica" al igual que de momentos de objetivación tratando de expresar que son partes de un proceso permanente de profundización!
- (2) El concepto de modos de aprendizaje, igualmente, será retomado más adelante por constituir un eje central en el conocimiento de la realidad escolar que procuramos tener.

proceso de investigación y aprendizaje. Investigación en la medida que va reconstruyendo sistemáticamente un objeto de estudio procurando "articular el pensamiento de la realidad con la realidad del pensamiento" (1). Aprendizaje en la medida que este mismo proceso de investigación va permitiendo una transformación de las formas de comprender y de actuar de los sujetos que tras la articulación y desarticulación de sus marcos de referencia van modificando su práctica (2).

En estos términos, denominamos Taller de Educadores a una situación de aprendizaje grupal donde docentes examinan críticamente su práctica educativa elaborando formas alternativas de acción. Los participantes se convierten en "investigadores" de su propia práctica y en "agentes transformadores" de esa misma práctica. El ámbito de conocimiento y de acción lo constituye el mismo grupo-taller y la realidad institucional donde ejercen la docencia. La coordinación tiene por objetivo apoyar este proceso de manera que el grupo adquiera "autonomía" y "cientificidad"en

-
- (1) Jesús Ibáñez. "Más allá de la Sociología. El grupo de discusión: Técnica y crítica". Siglo XXI de España, Madrid, 1979. p. 362. Coincidimos con este autor en esta perspectiva de desarrollo de los grupos: "como punto de apoyo para cambiar la realidad fundada en la dominación en una realidad fundada en la cooperación".
- (2) Entendemos el aprendizaje no como una sobreposición de prácticas nuevas sobre antiguas lo que supone una desarticulación y articulación de las "formas interpretativas" que sustentan las prácticas analizadas.

frentando los obstáculos que las pueden dificultar (1).

En función del objetivo del seminario nos centraremos en aquellos aspectos más ligados al proceso de investigación, haciendo sólo referencias al proceso de aprendizaje que este implica.

2. El carácter "abierto" de nuestro diseño y la "involucración" de los investigadores en la realidad concreta.

LOS DOS CONEJOS (2)

"Por entre unas matas,
seguido de perros
(no diré corría)
volaba un conejo.

De su madriguera
salió un compañero,
y le dijo: -Tente,
amigo ¿qué es esto?
¿Qué ha de ser? -responde-
Sin aliento llego ...
Dos pícaros galgos
me vienen siguiendo

-
- (1) El proceso de investigación que aquí hemos descrito corresponde al que desarrolla el grupo. La coordinación (investigadores de la institución patrocinadora) vive un doble proceso: uno con el grupo y otro al interior del equipo de investigación.
- (2) Fábula de Tomas de Iriarte. Extraída de Antología de Fábulas. Alfonso Calderón S. Editorial Zig-Zag. Santiago de Chile, 1964.

-Sí- replica el otro-,
 por allí los veo ...
 Pero no son galgos.
 -Pues ¿qué son? Podencos
 ¿Qué? ¿Podencos dices?
 Sí, como mi abuelo
 Galgos y muy galgos:
 bien visto lo tengo.

-Son podencos; vaya,
 que no entiendes de eso.

-Son galgos, te digo.
 -Digo que podencos.

En esta disputa !!
 llegaron los perros,
 pillan descuidados
 a mis conejos.

Los que por cuestiones
 de poco momento
 dejan lo que importa,
 llévense este ejemplo.

(No debemos detenernos en
 cuestiones frívolas, olvidando
 el asunto principal).

Esta fábula nos hace reflexionar sobre las exigencias que imponen a un proceso de investigación un proceso grupal de aprendizaje que por naturaleza está directamente ligado a la práctica. En este sentido las investigaciones en "grupos de investigación y aprendizaje" difieren en dos aspectos fundamentales de las investigaciones que emplean la encuesta estadística: el diseño es abierto, y en el proceso de investigación está integrada la realidad concreta de los investigadores(1).

(1) En estas consideraciones y las que siguen coincidimos Jesús Ibáñez. "Más allá de la Sociología. El grupo de discusión: Técnica y crítica". Las citas siguientes corresponden a esta publicación. El tratamiento que él hace del "grupo de discusión"

"En la encuesta estadística (y, en general, en todas las técnicas distributivas) el diseño es cerrado y la suerte está echada antes de empezar -sin que quede ninguna vía de acceso al azar-: cuando se inician las entrevistas tienen que estar formados todos los instrumentos de la investigación (para la producción de datos-muestreo y cuestionario- y para el proceso de esos datos-tratamiento o puesta en forma de matriz y análisis o transformación de esa matriz-); la información excedente del plan de diseño-contexto posible del azar- se pierde como ruido. La realidad concreta de las personas integradas en el proceso de investigación es considerada como coeficiente de rozamiento (hay que reducir su "ecuación personal", robotizarlos): la información excedente del plan de diseño queda retenida en su memoria, canalizada fuera del estudio (al pantano de la "ecuación personal")".

El grupo de investigación y aprendizaje "exige, en cambio, un diseño abierto y una integración de los investigadores, como seres concretos, como sujetos en proceso, en el proceso de investigación: frente a la tecnología abstracta de la encuesta supone una tecnología concreta. Precisamente el diseño es abierto porque el investigador interviene en el proceso de investigación como sujeto en proceso: los datos producidos por el proceso de investigación se imprimen en el sujeto (...) modificándolo; esta modificación

no es exactamente al que nosotros hacemos con los Talleres de Educadores, como grupo de investigación y aprendizaje. Pero hemos encontrado muchos puntos de contactos que nos permiten explicitar nuestra posición a este respecto.

le pone a disposición de registrar la impresión -y digerir mentalmente- de nuevos datos, y así se abre un proceso dialéctico inacabable". (1).

2.1. La estructura abierta del diseño

"Podemos considerar -por analogía con la encuesta- tres series básicas de operaciones de diseño: selección de actuantes (análoga al muestreo: es un muestreo estructural en vez de estadístico); esquema de actuación (análogo al cuestionario: es un cuestionario, un repertorio de cuestiones, pero elástico en la forma paradigmática de cada cuestión y en la secuencia sintagmática de las cuestiones); interpretación y análisis (análogos al tratamiento de análisis, pero se refiere al contenido, captado inmediatamente en la interpretación, captado mediante deducción -pues es latente- en el análisis).

El diseño se abre al azar al menos por tres puertas: en la selección de los actuantes, por la indeterminación de las unidades; en el esquema de actuación, por la retroacción de los fenómenos sobre la estructura y la génesis; en la interpretación y análisis, por la "intuición del investigador" (2).

a) Selección de los participantes en el Taller de Educadores

"En el muestreo estadístico de las "unidades"

(1) Jesús Ibáñez. Idem anterior. P. 263.

(2) Jesús Ibáñez. Idem anterior. P. 264.

(entrevistados como individuos o como representantes de conjuntos sub o supraindividuales) son seleccionadas en cuanto elementos clasificables (sólo implicados en relaciones algebraicas, como elementos de un conjunto o sujetos de un predicado). (...) Los criterios de muestreo estadístico (heterogeneidad y representatividad (1) son criterios de extensión, se refieren al número de unidades y a su dispersión: incluir en la muestra de todo lo que hay, y más de lo que más hay". (2).

En la conformación del Taller de Educadores, como grupo de investigación y de aprendizaje tomamos en cuenta más las relaciones que se van a producir en el grupo más que en los elementos. Los criterios de selección que aplicamos son criterios de "pertinencia", de comprensión de la situación de aprendizaje que vamos a analizar, se refiere a los conjuntos -a su estructura y génesis: "incluir en el grupo a todos los que reproduzcan mediante su discurso relaciones relevantes (3). Los profesores son seleccionados sobre la base que todos ellos se encuentran desarrollando una práctica docente que presenta características comunes

-
- (1) ... "La heterogeneidad garantiza que los valores relevantes en cada variable individual estén representados, y la representatividad garantiza que las combinaciones estarán representadas y, siendo necesario en la proporción exacta. Galtung "Teoría y Método de la Investigación Social". 2 Tomos. Eudeba. Bs. Aires, 1973. p. 52 (cit. id.)
- (2) Idem anterior. p. 264.
- (3) Idem anterior. p. 264.

y características diferentes. Sobre esta base procuramos reunir profesores que presenten una máxima heterogeneidad entre sí tanto por el tipo de establecimiento en el cual trabajan como de la materia y nivel en el cual ejerzan. Lo importante es señalar que la heterogeneidad no se busca por ser "representativa" sino, por permitirnos reconstruir la "práctica docente" desde distintas situaciones vitales de los participantes.

En la situación grupal se produce una situación de azar, una situación no controlada "nunca se sabe muy bien quién va a venir, y siempre puede venir alguien que nos sorprenda" (1). Convocamos a participar a profesor provenientes de sectores geográficos y socio-económicos diferentes. Mediante experiencias demostrativas se les explican los objetivos y metodologías de los Talleres. Luego ellos optan por entrar a un proceso de selección sobre la base de la heterogeneidad que busca reunir el Taller (no sobre una ponderación de sus antecedentes académicos o aptitudes para trabajar en grupo).

Esto lo hacemos sobre la base que cualquier grupo de profesores por el sólo hecho de pertenecer a situaciones existenciales de aprendizaje escolar reúnan condiciones para reconstruir colectivamente su práctica y modificarla. El proceso de interacción conforme, a nuestro juicio, una situación en la cual está presente el conjunto de las determinantes institucionales y sociales presentes en la práctica docente. En cada Taller se procura reconstruir la "es-

(1)

Idem anterior.



estructura significativa" de la práctica docente y no sólo una parte de ella. Partimos de la base que en cada proceso de reconstrucción se manifiesta la totalidad de factores sociales que inciden en su desarrollo. En este sentido entendemos que cada situación de aprendizaje constituye una "síntesis de múltiples determinaciones" (1). En esta situación no existe una "representatividad" de la totalidad sino que por el contrario, se reúnen condiciones para trabajar en una perspectiva totalizante de la realidad.

registro a objeto que el grupo pueda disponer de mejores elementos para

b) Esquema de actuación.

"En la entrevista con cuestionario, las preguntas están definidas en su redacción y en su secuencia (en su dimensión paradigmática y en su dimensión sintagmática), así como el espacio de las posibles respuestas: esto contribuye a cerrar el habla, la situación es un enrejado multidimensional, todo está atado y bien atado; se produce una revocación del discurso (2).

En los Talleres de Educadores el discurso es provocado por la misma dinámica del proceso grupal. En el proceso de reconstrucción de la práctica docente van surgiendo temas, aspectos de análisis determinados por el interés de los participantes. Este interés puede ser fruto ya sea de las incoherencias o coherencias que van siendo percibidas, ya sea fruto de las "necesidad de totalizar lo observado" (3), etc.

-
- (1) Marx, Karl. Introducción a la Crítica de la Economía Política, 1847.
- (2) Idem. p. 266.
- (3) Hemos percibido en nuestro trabajo grupal que esta necesidad surge naturalmente al encontrarse una pluralidad de visiones sobre hechos similares, tales como la práctica docente.

El coordinador actúa como "provocador", en este caso sin pretender entregar referencias como tampoco un marco en el cual éstas debieran ser encontradas. Lo importante es que el propio grupo reconstruya tanto su manera de actuar como su manera de justificar lo que hace. Desde la coordinación se contribuye a la creación de condiciones para que el pensamiento individual y colectivo se manifieste lo más espontáneamente posible y, a su vez, se sistematice. La coordinación contribuye, activamente, en el inventario o registro a objeto que el grupo pueda disponer de mayores elementos para su memoria grupal.

En la interacción grupal los sujetos van adecuando sus discursos a los discursos de los otros. Se va generando una "producción colectiva" como en cada intercambio conversacional, cada emisión modifica a los receptores -y también al emisor, que es modificado al evacuarla-; cada uno, y el conjunto, se transforma al hablar".(1) "La exigencia de consenso estructura la trama lógica de la discusión del grupo: la urgencia del consenso -como fin- enfila el discurso en un proceso productivo ..." (2).

(1) Jesús Ibáñez ... idem anterior ... la retroalimentación (feed back) significa una identificación progresiva con el intercambio personal enriquecedor con éste: el principio ideal de la comprensión, durante una discusión (...), sería que cada uno dijera lo que debe decir sólo después de haber re-expuesto las ideas y re-encontrado los sentimientos de su interlocutor con una exactitud suficiente. Didier Anzieu". "La dinámica de los grupos pequeños" 1977. p. 114. En la entrevista con cuestionarios los mecanismos de retroalimentación son rudimentarios (si contesta x pasa a "n") p. 267.

(2) Idem anterior. p. 268.

No sostenemos que en cada caso el grupo deba llegar a un consenso pero se procura naturalmente ir participando de una "lógica común" que va dando una coherencia al discurso grupal o al proceso de comunicación grupal. La dinámica del grupo, por tanto, es abierta, pero al mismo tiempo, no es una mera sumatoria de visiones y pensamientos, como tampoco es una situación caótica donde cada uno habla sin considerar a sus interlocutores. "En cada caso, los participantes escuchan y hablan seriamente sobre lo que otros hacen y expresan" (1).

En los Talleres de Educadores se procura que el discurso fluya sin esquemas pre-establecidos en la dinámica grupal -en un desarrollo espiralado de profundización- los discursos se suceden produciendo una explicitación constante de los marcos de referencia que se encuentran presentes en la acción. Desde la coordinación -sobre todo en los momentos de objetivación- se procura que el propio grupo vaya determinando el orden de discusión y los contenidos de la misma. Desde la coordinación a lo más se realizan observaciones relativas a la pertinencia, es decir, relativa a la concentración del grupo en su tarea de examinar y criticar su práctica. De ninguna manera guiarla, no hace preguntas, el propio grupo crea el espacio para preguntar y responder al interior del proceso de intercambio de sus respectivas prácticas.

En los momentos de "renovación" la coordinación tampoco tiene por misión el inducir ciertas y determinadas respuestas. Puede sí aportar mediante referencias críticas

(1) Wilson P. Thomas. "Qualitative versus Quantitative Methods in Social Research". p. 7.

a la práctica docente en forma general de manera tal que exista la libertad por parte del grupo de incorporarlas o no al debate que se está desarrollando. Los aportes de la coordinación deben ser "apropiados críticamente". No se trata que simplemente las apliquen en el análisis y planificación de una práctica alternativa.

Con este esquema de actuación se procura que el grupo se asuma libremente a objeto de poder "descubrir colectivamente" el tipo de práctica que realiza, la racionalidad que la sustenta y la perspectiva de superación que puede surgir en este mismo proceso.

La situación grupal que se genera procura a su vez que no se reemplace al interior de los propios participantes un rol de "preguntador" que tome distancia del grupo y entre a clasificar las respuestas. Si se produce este caso, la coordinación interviene mediante un señalamiento denunciando la situación (1).

(1) Es necesario señalar además que el esquema de actuación no solo se encuentra determinado por una racionalidad de investigación. (En este caso de permitir que los participantes reconstruyan libremente su propia práctica). Además se determina en función al proceso de aprendizaje que se está produciendo en el proceso grupal. Es necesario señalar, a su vez, que en este caso ambas consideraciones son perfectamente compatibles entre sí. El criterio de aprendizaje implica un esquema de actuación que permita a los participantes responsabilizarse por sí mismos del proceso grupal.

c) La interpretación y análisis

"Así como en la encuesta, antes de empezar el proceso de producción de los datos, hay un plan casi exhaustivo de tratamiento y análisis, en la interpretación y análisis del discurso del grupo no hay ningún plan previo.

Por una parte, la interpretación y análisis se abaten sobre la situación de producción del discurso (en la encuesta forman parte de una operación separada); a lo largo de la discusión hay operaciones de interpretación y análisis; no sólo a cargo del coordinador (y/o observador), sino también a cargo de los participantes (sus resultados se integran en la capacidad de "in-sight" del grupo); se di seminan a lo largo de todo el proceso (1).

Por otra parte, cada momento interpretativo y/o analítico, en vez de suponer un esquema previo sobre el material (formalismo metodológico), implica una relación abier ta y retroactiva entre el investigador y su campo: proceso

(1) El término "In-sight" proviene de la psicología gestaltista (Véase Kohler "Psicología de la configuración. Morata. Madrid. 1967. p. 259, traducido como intuición); a través de Lewin pasa a la psicología social. Es "inteligencia directa, concreta, resultante de la organización interna y espontánea de una percepción o una representación de conjunto" (Pieron "Lexicon de Psicología", Kapeluz. Buenos Aires, 1964). La capacidad de intuición se desarrolla con la "dinámica de grupos".

abierto entre empiria y teoría" (1).

En los Talleres de Educadores, nuevamente debemos comprender dos "momentos" o procesos, sin perderse la validez en lo fundamental de este planteamiento. Durante la objetivación se trata que la interpretación y análisis global se ponga entre paréntesis a objeto que la reconstrucción sea lo más "descriptiva" posible. En este caso se trata de vivir un proceso de descubrimiento de la interpretación que natural y habitualmente damos a nuestra práctica. Se procura vivir un proceso en el cual nos tomamos como "objeto de descubrimiento". Esto no quiere decir que la racionalidad, el pensamiento que inspira nuestra práctica docente no tenga "pretensiones" de globalidad. Por el contrario, se trata -igualmente- de descubrir la presencia o ausencia de estas "pretensiones".

En los momentos de renovación, donde realizamos una crítica de nuestra acción y del pensamiento o racionalidad que la sustenta, la interpretación tiene otro carácter: tomamos la objetivación realizada como un "todo situado en un contexto", tratando de descubrir no sólo las relaciones internas sino además las "determinantes sociales" (y perso-

(1) Jesús Ibáñez. Op. cit. p. 267-269. "El oficio de Sociólogo (Bordieu, 1976, Siglo XXI, Madrid. Chamberou J.C. y Passeron J.C.) es un "hábito mediante el que el sociólogo habita el mundo. Concepción que se opone a todas las concepciones dogmáticas -su hacer está organizado desde el espacio de una teoría- pero también a todas las concepciones empiristas su hacer se organiza desde el puro azar, sus pasos se inscriben en el proceso por "Ensayo y Error". Empiria y Teoría, información y sentido, se articulan dialécticamente en el sujeto en proceso". p. 319.

nales) que pueden estar presentes en ella. La distancia en estos momentos es mayor y los elementos que se incorporan en la interpretación y el análisis son otros, en la medida que se procura alcanzar una comprensión más estructural (ligar lo micro con lo macro, aunque sea en términos de hipótesis).

A medida que el proceso grupal se desarrolla la crítica de la práctica se va acotando, se va concentrando cada vez más en aspectos que se van convirtiendo en recurrentes. La coordinación en su propuesta de funcionamiento grupal, teniendo como eje un proceso de investigación, ha conformado condiciones desde las cuales se puede analizar críticamente tanto las relaciones de los sujetos entre sí como las vinculaciones de estos con el conocimiento. En estos términos el proceso se va concentrando en una crítica al autoritarismo y al dogmatismo presente en nuestras prácticas.

Esto no quiere decir que trabajemos con conceptos previamente codificado o definidos. Se procura descubrir el significado que los propios docentes atribuyen a estos conceptos y en qué medida son aceptados o rechazados en los momentos de renovación. En todo caso son aspectos de análisis que serán objeto de profundizaciones sucesivas simultáneamente a una vivencia grupal que procura ser concreción de una práctica de aprendizaje anti-autoritaria y anti-dogmática.

Con motivo de estos dos conceptos, relacionados con dos dimensiones de análisis de los procesos de enseñanza-aprendizaje, se irá produciendo una teorización de la propia práctica tanto vigente como alternativa. Los apoyos teóricos en los momentos de renovación constituirán un estí

mulo al proceso de conceptualización a partir de una expe-
riencia empírica de reconstrucción colectiva de las situacio-
nes de aprendizaje.

En estos términos, nuestro diseño presenta una
apertura inicial que el proceso de investigación se irá en-
cargando de acotar o delimitar como un fruto natural de una
práctica grupal que incorpora un examen de los marcos de re-
ferencia y que se propone, al mismo tiempo, construir mar-
cos alternativos.

2.2. La "involucración" de los investigadores en el proceso de investigación

Otro de los elementos que interviene en forma de
cisiva en el carácter de nuestro diseño de investigación es
la integración de la subjetividad de los investigadores. "El
diseño puede estar abierto al azar porque hay un sujeto en
proceso (el investigador como ente concreto, material) que
refleja ese azar y lo transforma en sentido; de otro modo la
información se perdería (como se perdería (como se pierde la
información cuya captación no está planificada en la encues-
ta) (1).

En los Talleres de Educadores tenemos observado
res "involucrados" con el proceso de investigación. No sólo
se trata de un observador participante por cuanto en nuestro
caso se observa a sí mismo en situaciones donde el mismo in-

(1) Jesús Ibáñez, Op. cit. p. 268.

teractúa. Además se encuentra involucrado con el proceso de descubrimiento de las "estructuras significativas" de las cuales forma parte. Cada participante y el grupo en su conjunto asume entre sus objetivos el poder lograr una máxima objetividad tanto de sus comportamientos como de la subjetividad que los acompaña. No se trata de eliminar la subjetividad del investigador, por el contrario, se trata de conocerla y sistematizarla. Partimos de la base que este desdoblamiento es posible y que la dinámica interna de la interacción grupal lo favorece, asegurando además, un cierto control colectivo de que éste se produzca. El investigador se desdobra entre ser sujeto de la investigación y, al mismo tiempo, objeto de estudio.

La involucración, por tanto, supone un alto grado de conciencia por parte de los participantes de los objetivos del Taller y de las exigencias propias de procesos de reconstrucción que a partir de un examen de las propias experiencias avanza a niveles superiores de teorización. Este carácter de observador y teorizador involucrado debe ser, evidentemente, entendido como un proceso que va teniendo lugar al interior de la dinámica grupal. La información que se produce y analiza al interior de cada Taller se va transformando tanto por el hecho de completarse por una mirada más profunda de la realidad que describe como por el hecho de ir agudizándose el análisis a que es sometida. Los propios sujetos a lo largo de la dinámica grupal van descubriendo en forma paulatina el sentido presente en cada situación descrita y analizada.

Max Pages (1), parafraseando a Rogers, señala

(1) "Psicoterapia rogeriana y psicología social no directiva". Paidós, Buenos Aires. 1976.

tres momentos en el proceso histórico de despliegue de la investigación en las ciencias sociales. El primer momento (corresponde al desarrollo metodológico de las ciencias físicas y naturales: el enfrentamiento con una realidad no hablante) hay una separación entre la subjetividad del investigador y su investigación objetiva, el sujeto en proceso es eliminado del proceso de investigación (queda confinado en su vida privada). El segundo momento (corresponde al desarrollo metodológico de las ciencias humanas: el enfrentamiento con su realidad hablante, a la que se trata de silenciar poniendo entre paréntesis el habla, reduciéndola) hay comunicación entre la vida privada y la actividad investigadora -el científico necesita analizar los componentes inconscientes para llegar a una mayor objetividad en la percepción y tratamiento de la realidad objetiva- pero ambos planos permanecen separados. El tercer momento (corresponde al desarrollo metodológico de las ciencias sociales: el enfrentamiento hablante de una realidad hablante) no hay separación entre la actividad profesional y la subjetividad del investigador -que ya no es investigador, sino que interlocutor humano- (cada acto incluye ideas, sentimiento y valores). El investigador académico, el psicoanalista y el terapeuta no directivo podrían ser modelos de los tres modos de proceder" (1).

En nuestro trabajo en grupos de investigación y aprendizaje nos sentimos más identificados al tercer modelo de proceder. El Taller de Educadores representa una situación donde nos situamos como interlocutores en una búsqueda común de conocimiento y crítica de nuestra práctica sobre bases lo más "objetivas y comprensibles" posibles, en procura de un realismo que abarque la exterioridad y la interior-

(1) Jesús Ibáñez. Op. cit. p. 269.

ridad de nuestra práctica docente como expresión de una trama de interrelaciones socialmente determinada.

"...el dispositivo práctico de investigación concreto tiene una capacidad mayor de captar información que el dispositivo práctico de investigación abstracto, pues el cerebro humano (aunque sea superable en dimensiones particulares por máquinas de información artificiales), es el mejor traductor de la información en sentido" (1)



(1)

Jesús Ibáñez. Op. cit. p. 269. Este autor sostiene que el empleo de "grupos de discusión" constituye una tecnología de investigación concreta y no especializada, en oposición a una tecnología abstracta como podría ser la encuesta. "Los conceptos de tecnología abstracta y tecnología concreta han sido construidos por Simondon ("Du mode de l'existence des objets techniques". Aubier-Montaigne. París. 1969): un objeto técnico abstracto es la redificación material de un esquema simbólico (primero se piensa en términos de leyes científicas y luego se buscan materiales que las apliquen; hay un doble ensamblaje, lógico y material, y cada elemento es, a la vez, una unidad de los dos ensamblajes; entre los dos ensamblajes hay contradicciones, pues como elemento material puede tener relaciones con otros elementos materiales no previstas en el esquema lógico de ensamblaje...); un objeto técnico concreto es lógicamente más complicado pero prácticamente más simple, su génesis parte de las propiedades de la materia empleada y todas ellas son utilizadas en el esquema de funcionamiento(...). En la encuesta (esquema teórico abstracto), la subjetividad del investigador, coeficiente de razonamiento o ruido de fondo, está escindida del proceso objetivo de su trabajo; es sujeto gramatical, pero no sujeto en proceso. En el grupo de discusión (tecnología concreta), el investigador es integrado en el proceso de investigación como sujeto en proceso; las modificaciones que experimenta son momentos del proceso de investigación". p. 268-269.

3. Algunos presupuestos epistemológicos de la objetivación y renovación de los procesos de enseñanza-aprendizaje

EL NIÑO INDEFENSO (1)

El señor K. hablaba sobre el vicio de soportar en silencio la injusticia y relató la siguiente historia:

-Un transeunte preguntó a un niño que lloraba amargamente cuál era la causa de su congoja.

"Había reunido dos monedas para ir al cine, pero vino un muchacho y me quitó una -dijo el niño, señalando a un muchacho que estaba a cierta distancia-.

"¿Y no pediste ayuda? -preguntó el hombre.

"-Claro que sí.

"Los sollozos del niño se hicieron más angustiosos.

"-¿Y nadie te oyo? -siguió preguntando el hombre, mientras la acariciaba tiernamente.

"-No- sollozó el niño.

"¿No puedes gritar con más fuerza? -preguntó el hombre- En ese caso dame la otra moneda.

"Y quitándole la última moneda de la mano, siguió su camino.

El estudio colectivo que desarrollamos al interior de los Talleres se centra, como hemos dicho, en el descubrimiento y recreación de las estructuras significativas y dinámicas presentes en las situaciones de aprendizaje convertidas, por el grupo, en objeto de estudio. En este párrafo quisieramos com-

(1) "Fábula al revés" de Bertold Brecht, extraída de Cuentos de almanaque. Fabul Editora. Buenos Aires, 1960.

partir algunas conceptualizaciones que guían nuestro proceso grupal de investigación (aprendizaje) y que especifican el carácter cualitativo de nuestra línea de investigación.

3.1. Las situaciones de aprendizaje disponen de una finalidad interna

Partimos de la base que las situaciones de aprendizaje donde nos encontramos insertos se nos presentan como "unidades" dotadas de sentido. Que procuramos actuar dentro de ella con una lógica que suponemos más o menos compartidas por la "comunidad" de la cual formamos parte. "Puedo decir lo que hago y por qué lo hago". Estas situaciones las puedo "reconocer como propias"; las puedo describir asumiendo una distancia que me permite reconocer en ellas; las puedo entender como parte de un proceso temporal; las puedo ubicar dentro de la institución de la cual forman parte; las puedo explicar en relación a mi historia personal; puedo seguir actuando a partir de ellas, etc.

A partir de esta constatación empírica que las situaciones de aprendizaje tienen sentido para los actores que la viven, nos hemos dispuesto a conocer su "estructura significativa" sobre la base que ésta se encuentra presente en ellos, aunque sea en forma inconciente o no sistematizada.

Cuando hablamos de "unidades de sentido" queremos decir que reconocemos en una situación de aprendizaje "una coherencia interna, de un conjunto de relaciones necesarias entre los diferentes elementos que las constituyen" (1). Asimismo

(1) Lucien Goldman, op. cit.; p. 105.

mo reconocemos una coherencia externa con elementos de la institución escolar y de la articulación que ésta guarda con el contexto social. "Concordamos que es imposible estudiar en forma válida ciertos elementos fuera del conjunto del que forma parte" (1).

Concordamos igualmente con "que la coherencia estruktural no es una realidad estática sino una virtualidad dinámica en el interior de los grupos, una estructura significativa hacia la que tienden el pensamiento, la efectividad y el comportamiento de los individuos" (2).

Estamos de acuerdo que "el papel teórico del concepto de estructura en las ciencias humanas (...) no representa algo cualitativamente distinto de las ciencias de la naturaleza, su función normativa, en cambio, sólo podría explicarse por la existencia de una finalidad común al objeto y sujeto del estudio, que son ambos sectores de la realidad humana y social" (3).

Esto nos permite sostener que trabajamos con "dos principios generales" que rigen el carácter cualitativo de nuestro estudio:

"A) Todo hecho humano se inserta en cierto número de estructuras significativas globales cuyo esclarecimiento es el único que permite conocer su naturaleza y su significación ob-

(1) Lucien Goldman, op. cit.; p. 105.

(2) Idem ant. p. 106.

(3) Idem ant. p. 107.

objetiva.

B) Para recortar dentro de la realidad un conjunto de hechos que constituyen una tal estructura significativa y para separar en el dato empírico bruto lo esencial de lo accidental es indispensable insertar estos hechos, todavía mal reconocidos, en otra estructura más amplia que los englobe, sin olvidar jamás, no obstante, que los conocimientos provisionales que se tienen de los hechos de que se ha partido son -en la medida precisamente en que constituyen un elemento de la estructura más amplia- uno de los puntos de apoyo más importantes para descubrir a esta última" (1).

Si bien partimos de la base que las situaciones poseen un sentido para los actores, este sentido requiere ser reconstruido y profundizado en una perspectiva de descubrimiento de la estructura significativa global de estas acciones. Se trata de un proceso de descubrimiento de relaciones implícitas -tanto materiales como ideológicas- que van dando un cuadro cada vez más abarcativo y sintético de la situación de aprendizaje tomada como objeto de estudio. Si bien la búsqueda de coherencia entre distintos elementos presentes en la situación de aprendizaje constituye un principio metodológico básico no constituye una exclusión de las contradicciones o incoherencias que en ellas puedan ser descubiertas. Muy por el contrario, son estos aspectos los que irán permitiendo desarrollar conjuntamente la crítica con la objetivación, la reconstrucción con la renovación de la práctica.

Por otra parte, el carácter de observador involucra

(1) Lucien Goldman; op. cit.; p. 110.

do nos permite introducir los factores personales presentes en la situación de aprendizaje. En otras palabras, podemos incluir aquellos aspectos que pueden explicarse desde la verticalidad de cada sujeto. Con esto queremos decir, que la coherencia que buscamos no pretende reconstruir una figura "orgánica", sino que, por el contrario, descubrir relaciones entre factores insti tucionales, contextuales, personales, etc. presentes en la situa ción y llegar así a apreciar tendencias presentes en ella.

Por último, la situación de aprendizaje sometida al análisis no constituye la unidad más pequeña de análisis. Por el contrario, permitimos de "episodios", de pequeñas circunstan cias, de pequeños acontecimientos que cobraran su sentido en re ferencia a la situación en la cual ellos ocurren.

En síntesis, consideramos la situación de enseñan za- aprendizaje como "un sistema estructurado y estructurante de las interacciones humanas, peculiar por el carácter de los personajes que en ella intervienen, por la calidad e intensidad de las fuerzas que dentro de ellas se movilizan, por la especial importancia que adquiere el manejo de lo psico-dinámi co" (1), por la organización institucional de la cual participa, por el reconocimiento social que ella posee, etc.

(1) Isaac L. Luchina. "El Grupo Bralint: Hacia un modelo clínico-situacional" PAIDOS/Grupos e Institu ciones. Buenos Aires, Primera Edición 1982; p. 18.

En nuestra línea de investigación tenemos semejanzas con el trabajo realizado por los Grupos Bralint. Ellos al igual que nosotros, enfocan la situación (médica) como objeto de investigación, de análisis, de diagnóstico, y en general de consideración por parte del Grupo. El análisis del caso (médico) que da desplazado por el análisis de la situación (médica)"; p. 18.

3.2. Lo "verosímil" como factor de progreso en el conocimiento grupalmente generado

El proceso de objetivación de la práctica docente se va desarrollando a partir de una empiria que va siendo analizada a partir de ideas generales que se van requiriendo para su comprensión. El grupo procura alcanzar un conocimiento "verdadero" en la medida que respeta las características del dato empírico con el cual trabaja y en la medida que procura alcanzar interpretaciones que sean fieles a dicha realidad. Llamamos "verosímil" a la creencia que tiene el grupo de haber alcanzado un conocimiento objetivo al mismo tiempo de disponer de un marco de referencia que le permite interpretarlo. La verosimilitud supone un consenso grupal, supone haber alcanzado una verdad aceptada por todos, como algo real, fruto de una experiencia de investigación que ha permitido reemplazar los criterios de autoridad por los criterios de evidencia compartida.

Lo verosímil a su vez tiene un carácter relativo, hipotético. Se trata de una visión provisoria de la realidad que deberá ser examinada y profundizada a lo largo del proceso de investigación y de funcionamiento grupal. Se trata de una "estructuración provisoria" pero que tiene la fuerza de representar la realidad y de permitir actuar sobre ella sobre la base de esta representación.

Lo verosímil, cuya base fundamental es el consenso, supone una visión de la "objetividad de la estructura social". "Los miembros de una sociedad utilizan categorías sociales, costumbres, normas y recurren a padrones de comportamiento como si existieran afuera", como independientes de lo que un individuo



particular se encuentra realizadno (1). Además supone que los comportamientos pueden ser descodificados por sujetos que forman parte de las mismas situaciones o de situaciones similares. "Para los miembros de un grupo social, es por regla general bastante fácil entender lo que los otros están realizando (2). Por último, "los miembros de un grupo distinguen perfectamente el significado que tiene un gesto o una palabra en función al contexto en el cual se producen" (3). Es decir, en un grupo de actores de situaciones de aprendizaje existe la capacidad de discriminar cada acontecimiento en función al contexto en el cual éste se produce, pudiéndose distinguir cuando una generalización está siendo hecha con un desconocimiento del contexto.

El carácter "científico" del conocimiento grupalmente generado está dado como un proceso de rigurosidad en el tratamiento de la información, por un proceso creciente de enfrentamiento de prejuicios sin base empírica ni racional, en la limitación de inferencias sin disponer de elementos suficientes para hacerlas, en el rechazo al empleo del argumento de autoridad como él argumento definitivo, etc. En ningún caso se pretende llegar a lo "verdadero", pero sí a lo que grupalmente va apareciendo como verosímil como fruto de una apropiación sistemática de la realidad.

-
- (1) Thomas P. Wilson. "Qualitative "versus" Quantitative Methods in Social research". April 1982. Mimeo; p. 8.
- (2) Idem ant. p. 9.
- (3) Idem ant. p. 10.
- Geertz tiene el ejemplo del niño sólo descodificable al interior de un contexto.

La superación de algo que en algún momento pareció como verosímil y luego dejó de serlo, constituye el proceso de búsqueda de un conocimiento más acabado y más comprensivo de la realidad. La posibilidad que tiene el grupo de disponer de su memoria grupal, de examinar lo que ha avanzado a partir de un registro riguroso de su funcionamiento constituye uno de los instrumentos básicos para aceptar lo verosímil como susceptible de revisión posterior.