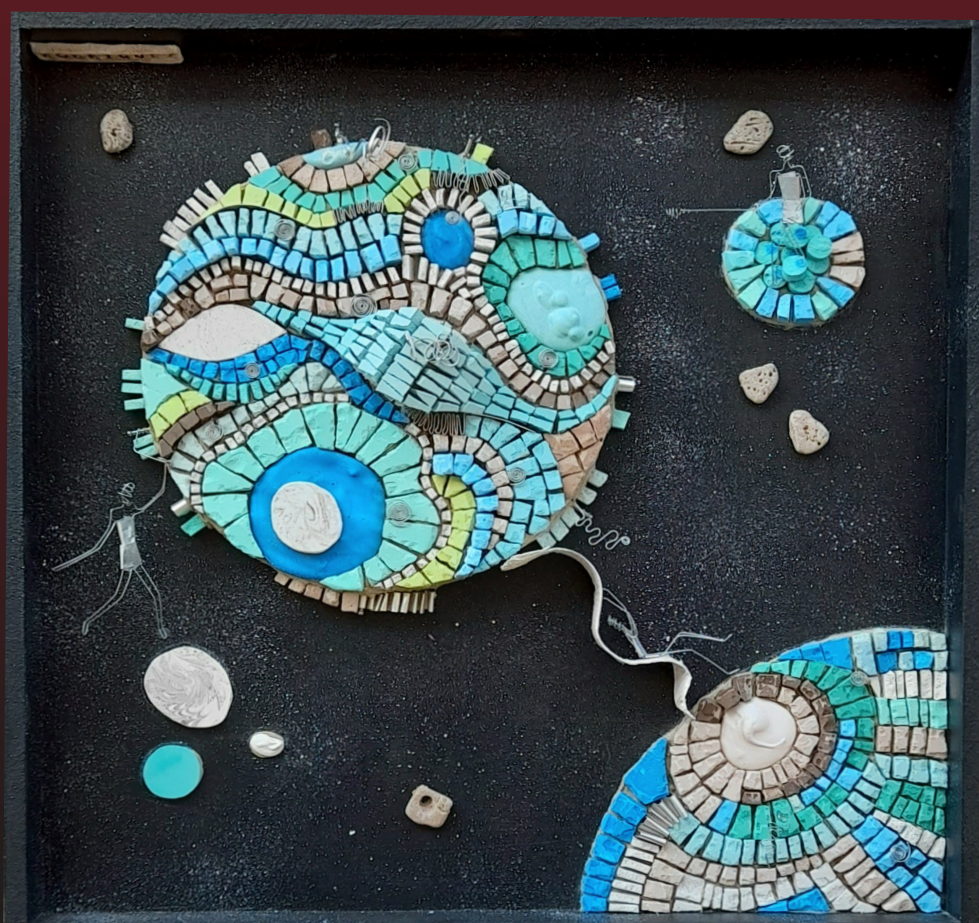


Investigación en la formación docente

Algunas pistas teóricas metodológicas



Atraverse (2021) · Cecilia Rodríguez · Mosaico

Elena L. Achilli



Elena L. Achilli

Profesora titular de Metodología y ex directora de la Escuela de Antropología en la Universidad Nacional de Rosario (UNR). Profesora de posgrado en distintas universidades. Directora de tesis doctorales y becarios del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Dedicada a la antropología social, ha profundizado líneas de investigación que se vinculan a las problemáticas de educación y pobreza urbana.

Contacto: eachilli@tower.com.ar



Investigación en la formación docente

Algunas pistas teóricas metodológicas¹

Research in teacher education
Some methodological theoretical clues

Elena L. Achilli

Fecha de recepción: 1 de febrero de 2023

Fecha de aceptación: 13 de febrero de 2023

RESUMEN

En este artículo, retomo planteamientos referidos a la relación entre los procesos de investigación en el campo educativo y la formación docente. Me interesa, fundamentalmente, poner de relieve una doble situación. Por un lado, destacar la complejidad del entramado que hace al *trabajo docente* y, por ello mismo, la relevancia que adquieren los espacios de su formación. Realizaré algunas referencias al contexto pandémico, en tanto se trata de un tiempo que ha otorgado visibilidad a mutaciones y continuidades en el ámbito educativo. Por otro lado, intentaré demostrar la potencialidad del quehacer de la investigación en ese campo. De ahí que este texto recorrerá determinadas pistas teóricas metodológicas que hacen a los procesos de investigación.

palabras clave

investigación • formación docente • herramientas teóricas metodológicas

¹ Este artículo re trabaja algunas ideas de la charla que desplegué en la Jornada de encuentro y reflexión "Investigar en la formación docente: construcción de saberes en torno a recorridos metodológicos", organizada por el Área de Investigación de la Dirección General de Educación Superior, Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, el 23 de agosto de 2019.

ABSTRACT

In this article I return to approaches referred to the relationship between research processes in the educational field and teacher education. I am interested, fundamentally, in highlighting a double situation. On the one hand, to highlight the complexity of the framework that makes up the teaching work and, for this very reason, the relevance that the spaces of their formation. I will make some references to the pandemic context as it is a time that has given visibility to mutations and continuities in the educational field. On the other hand, to make visible the potential that the work of research in this field can offer. Hence, this text will go through certain theoretical and methodological clues that make research processes.

keywords

Research · Teacher education · Theoretical methodological tools

Introducción

IncurSIONAR en los procesos de la investigación desde la formación docente resulta un ejercicio reflexivo realmente importante. Particularmente, por la relevancia que adquiere el mismo espacio de la formación docente, un ámbito en el que se despliega un quehacer de profunda trascendencia, dada la preeminencia que supone el *trabajo docente* en general. Un trabajo sobre el que se enseña, se aprende, se discurre con quienes son estudiantes en ese quehacer. En tal sentido, a nivel de la formación docente, dicho *trabajo* adquiere una doble acepción. Por un lado, como el proceso de enseñar que supone cualquier procedimiento formativo. Por el otro, como el proceso de apropiación y/o aprendizaje del trabajo de enseñar que se va desplegando tanto en docentes como en estudiantes.

A su vez, el espacio de la formación docente resulta un campo propicio para generar conocimientos. En particular, acerca de esos

procesos de enseñanza y aprendizaje; es decir, conocer las tramas que se van configurando en el espacio áulico o más allá de él. En este sentido, los *procesos de investigación* pueden potenciar la apropiación de las prácticas, las relaciones, los procesos que circulan en la formación docente. Un camino que posibilita objetivar el trabajo docente en acto, así como incurSIONAR en las huellas de otros tiempos y otros espacios.

Ahora bien, más allá de las distintas modalidades y problemáticas de investigación que pueden generarse, estoy pensando también en el proceso de investigación como parte de los mismos procesos de enseñanza. Es decir, configurar la misma formación docente a modo de un ejercicio de exploración. Transformar el aula en un espacio de indagación. Observar, comparar, contrastar, historizar y escribir pueden constituirse en prácticas que hacen a los procesos de investigación, y también, pueden orientar la enseñanza/ la formación docente.



Por lo tanto, en este artículo, me interesa poner de manifiesto esa doble situación. Por un lado, destacar la complejidad del entramado que implica el *trabajo docente*, en tanto se trata de la problemática central que otorga sentido a los espacios de su formación. De ello desprenderé algunas referencias al contexto pandémico, considerando que ha permitido visibilizar continuidades y transformaciones socioculturales de orden general, así como específicas al ámbito educativo. Por otro lado, me interesa recalcar la potencialidad que puede brindar el quehacer de la investigación en la formación docente. Trataré de recorrer algunas pistas teóricas metodológicas con la advertencia de que no sean cristalizadas. Ello sería contradictorio con las mismas exigencias de la investigación, en tanto implica una permanente reflexividad crítica y vigilancia acerca de las decisiones que se van adoptando. En este sentido, me acercaré a ciertos núcleos del proceso de investigación; en primer lugar, la construcción de un *problema de investigación*. En segundo lugar, realizaré una aproximación a la *construcción de la base documental* necesaria para acceder a determinado conocimiento y, finalmente, haré algunas referencias *al proceso de análisis interpretativo*. Resulta necesario aclarar que cualquier recorrido *metodológico* supone, inevitablemente, un posicionamiento *teórico* de la problemática social y/o educativa que se pretende conocer. Lo metodológico nunca está dissociado de lo teórico, así como determinada concepción teórica orienta o presupone implicancias de orden metodológicas.

“...cualquier recorrido metodológico supone, inevitablemente, un posicionamiento teórico de la problemática social y/o educativa que se pretende conocer. Lo metodológico nunca está dissociado de lo teórico, así como determinada concepción teórica orienta o presupone implicancias de orden metodológicas.”

De la relevancia de la formación docente

Como he mencionado anteriormente, me interesa enfatizar la relevancia del espacio de la formación docente en tanto construye esa delicada trama que implica el *trabajo docente*. Un trabajo que, como bien lo ha planteado Rockwell (2013, p. 451), difícilmente se compare con otros. Según la autora, se trata de una “capacidad intangible, intransmisible” cuya centralidad reside en aquello que los mismos maestros/as identifican como el “manejo de grupo”. Esa “habilidad delicada”, como diría Rockwell, está configurada alrededor del uso de los ritmos apropiados en la relación con las/os estudiantes. Una “habilidad” orientada al logro del trabajo en el contexto áulico. Para la autora, se trata de un arte difícil de describir y en el que suele visibilizarse la heterogeneidad del trabajo docente.

En el mismo sentido, agregaría que se trata de un trabajo que también supone una trama en la que se juegan los procesos de cons-

trucción de subjetividades de los/as estudiantes. No solo alrededor de los conocimientos que se transmiten o se hacen circular en el aula, sino, además, en cómo esto se realiza. Me refiero, más que a las particularidades didácticas, aunque las incluye, a las modalidades comunicacionales que se ponen en juego. Incluso, a los gestos, a las miradas que hacen visibles o invisibles a los/as estudiantes, que hacen que se potencie o se desdibuje quien está como estudiante.

Es decir, el trabajo docente en tanto proceso que, en parte, remite a la constitución de ese sujeto que participa como estudiante (ya sea niña/o, adolescente, joven o adulto). Un proceso complejo, delicado, en el que se entraman una diversidad de prácticas y modalidades relacionales. Modalidades en las que circulan la palabra, los gestos, las miradas y también los silencios. Alguna vez, María Saleme, esa maestra de maestras tan recordada, hablando de esa difícil tarea que es enseñar, dijo “enseñar es escuchar”. Ha hablado del valor del silencio en la enseñanza. Prestar atención a los gestos del otro. En otras palabras, sería como escuchar también el silencio. Lo que no se dice. Escuchar otras modalidades comunicacionales que no se ponen en palabras.

En varios estudios antropológicos, se ha hablado del silencio de los/as estudiantes indígenas o de conjuntos sociales subalternos. Silencio que suele interpretarse como falta de interés, de motivación, e incluso, de baja capacidad cognitiva. Como bien lo ha planteado Foley (2004), interpretaciones que conducen a la “profecía autocumplida” del fracaso escolar (Rosenthal y Jacobson, 1968). Foley discute la idea de psicologizar el silencio indígena. Plantea que, si bien podría darse “baja estima”, “inseguridad”, los sentimientos y emociones de jóvenes indígenas con los que ha trabajado son complejas y contradictorias como las de cualquier otra juventud. Incluso, a veces, pueden

hablar de una “rebelión silenciosa” con determinada carga política que puede ser pensada como “una estrategia o como un estilo discursivo situacional que las minorías étnicas utilizan en sus relaciones con los blancos” (Foley, 2004, p. 23).

Ahora bien, más allá del silencio en estudiantes de poblaciones subalternas, en cualquier contexto áulico es posible identificar estudiantes silenciosos y/o con una limitada participación. Entender el sentido que ello adquiere forma parte de ese “manejo grupal” que hace al trabajo docente del que habla Rockwell (2013).

Hasta aquí, solo algunos indicios para plantear la complejidad que supone el trabajo docente. Para profundizar e identificar otras dimensiones configurativas, habrá que incursionar en cómo los mismos sujetos –docentes y estudiantes de todas las edades– van articulando y significando los distintos procesos que viven en los espacios escolares.

En ese sentido, me interesa destacar la importancia que adquiere la *formación docente* en tanto campo propicio para generar conocimientos. Como ya adelanté, puede ser un espacio de exploración de los procesos de enseñanza y de aprendizaje en sus complejas tramas no solo áulicas. Por ello, podemos decir que imprimir una *perspectiva de investigación* al espacio formativo alrededor de la educación resulta sumamente potenciador. Permite abrir caminos orientados a la generación y apropiación de los conocimientos que circulan y desbordan el mismo campo educativo entendido en sentido estricto.



“...podemos decir que imprimir una perspectiva de investigación al espacio formativo alrededor de la educación resulta sumamente potenciador. Permite abrir caminos orientados a la generación y apropiación de los conocimientos que circulan y desbordan el mismo campo educativo entendido en sentido estricto.”

Del trabajo docente en pandemia

Si bien se ha hablado mucho del contexto pandémico, considero que no deberíamos ni obviar ni naturalizar los procesos que se abrieron, profundizaron, emergieron durante esa época. Sostengo hipotéticamente que fue un tiempo bisagra, en tanto se generaron diversas mutaciones y/o profundizaciones de procesos sociales en general y en el campo socioeducativo en particular. En relación con el trabajo docente, supuso mutaciones diversas y de diferentes órdenes. De hecho, se vislumbraron procesos de intensificación y precarización laboral que, en muchas situaciones, se expresaron en cierto agobio docente. Mutaciones que requerían/requieren ser consideradas según las especificidades de los diferentes niveles. Procesos que necesitaban/necesitan ser explicitados, descriptos y cargados de los múltiples y heterogéneos sentidos que les otorgan sus protagonistas.

De ahí que, durante ese año 2020, en charlas que mantuvimos con Institutos de Formación Docente, los invitábamos a documentar y analizar los mínimos detalles que estaban viviendo. Del mismo modo, también tratamos de registrar –al máximo de lo posible– lo que estaba sucediendo en las escuelas y en las familias.² Nos preguntábamos: ¿qué sucede en ese contexto en el cual la escuela penetró el ámbito hogareño y la familia atravesó el trabajo magisterial? ¿Qué podemos decir de los procesos socioeducativos que se generan a escala de esa intercotidianidad escolar y familiar?

Al considerar la relación escuela y familia, habrá que recordar que cuando nos referimos a “escuela” y “familia” (podría ser también, “universidad” o “IFD”), estamos aludiendo a categorías sociales e históricas. Categorías que adquieren particularidades según los distintos momentos y los diferentes contextos en que se desenvuelven. Indudablemente, se trata de ámbitos sociales en permanente modificación, tanto a nivel de su conformación y de los procesos que suponen como a nivel de los sentidos que se les adjudican históricamente. Ámbitos que van mutando en el tiempo y según los contextos socioculturales en que se insertan.

Durante el contexto pandémico, se puede decir que fue un tiempo de *superposiciones interinstitucionales*. En principio, por el hecho de que el *trabajo docente* se fue desplegando con la carga que le imprimieron las lógicas del ámbito doméstico tanto a nivel de los/as docentes como de los/as estudiantes. Asimismo, *las prácticas familiares* se matizaron, por momentos, con lo que podríamos pensar como *las lógicas pedagógicas*, a partir tanto del ingreso magisterial al hogar –por diversos medios

² Personalmente, registré charlas a distancia con madres, niños/as y adolescentes en diferentes situaciones socioeconómicas de la ciudad de Rosario. A su vez, María Victoria Pavesio realizó entrevistas remotas con maestras de escuelas primarias insertas en contextos de pobreza estructural con las que ya veníamos trabajando desde años anteriores.

digitales— como desde lo que podía hacer la persona adulta —generalmente, la madre— que acompañaba a la niña o al niño.

Más allá de estas lógicas entrecruzadas, en el caso de las maestras, hemos registrado lo que podría entenderse como un *triple trabajo docente*: pedagogías orientadas a la realización de las actividades para que los/as chicos/as se apropien, pedagogías para que las madres entiendan y puedan socializar con sus hijos/as y, a su vez, el trabajo de cuidado doméstico. De ahí la relevancia de contemplar la *dimensión de género* en el análisis de estos procesos relacionales entre escuelas y familias.³

A su vez, además de la dimensión de género, se puso de manifiesto con mayor fuerza la continuidad de otros indicios que se sustentan en la información documentada durante el año 2020. Por ejemplo, en los procesos de *superposiciones interinstitucionales*, se entretejieron otras dimensiones tales como la *dimensión emocional* (sufrimiento de niñas/os, conflictividades entre escuelas y familias, revalorización del trabajo docente) y la *dimensión comunicacional* (necesidad de niños/as esperando la comunicación con sus maestras/os; relevancia del vínculo). Solo indicios que requieren analizar con más detenimiento esas “superposiciones de cotidianidades institucionales” entre escuelas y familias, entre Institutos de Formación Docente, escuelas asociadas y familias.

³ Habría que agregar dos cuestiones del contexto pandémico con las que debatimos en su momento. Por un lado, en relación con la denominada “continuidad pedagógica” que se impulsó oficialmente desde los ministerios. Nos interesa destacar y/o contraponer a ello la continuidad de situaciones pedagógicas de intermitencia/discontinuidad estructural que se presentan en los contextos de pobreza, tal como las hemos documentado en las investigaciones de la década de los 90 y, también, en los últimos años. Por otro lado, las falsas polarizaciones que se pusieron de manifiesto. Por ejemplo, lo vincular vs. conocimientos/contenido; evaluar/no evaluar; entre otras tensiones disociadas.

Finalmente, destacaría dos procesos constitutivos de la vida social/escolar que mostró la pandemia. Un primer nivel que la pandemia deja al desnudo es la continuidad y profundización de una *desigualdad social* de orden estructural que, en lo educativo, se expresa en brechas cada vez más insondables entre las experiencias formativas de las/os niñas/os según sus condiciones de vida. Si bien esto resulta de lo más evidente, es necesario remarcarlo, dadas las implicancias que supone la continuidad de tal desigualdad a lo largo de varias décadas y la necesidad de que las políticas públicas tomen medidas correspondientes. Un segundo nivel refiere a la continuidad y profundización del *uso de tecnología*, que complejiza la vida escolar y, a su vez, pone de manifiesto otra brecha desigual. Me interesa destacar que la expansión de los procesos de *conectividad remota* o procesos de comunicación mediada por diversas tecnologías (Internet, redes sociales, celulares) merece que volvamos a teorizar la escala de la cotidianidad escolar y, desde luego, la vida en sociedad en general. Parto del supuesto de que se genera una modificación y *aceleración del tiempo* y mutaciones del espacio cotidiano escolar. Hace unos cuantos años, en relación con el uso de celulares por parte de estudiantes en el aula, advertíamos *yuxtaposiciones tiempo-espaciales*. Los tiempos y espacios áulicos penetrados por diversas temporalidades y espacialidades virtuales que, de algún modo, están presentes explícita o implícitamente. Una dilución de fronteras cotidianas que nos induce a repensar la noción de contexto desde estas conectividades virtuales.

La investigación como un camino que abre a nuevas lógicas de pensamiento

Suelo decir/repetir que cuando incurrimos en los procesos de investigación, de algún modo, se transforman nuestros modos de



pensar cotidianos. Si pretendemos *investigar* – es decir, *conocer* determinada problemática que nos interesa– ingresaremos a una experiencia que, inevitablemente, nos obliga a incursionar por algunos procesos o lógicas de pensamiento que perturban nuestros modos cotidianos de pensar. Procesos que, a mi entender, si pudiéramos ejercerlos, también potenciarían nuestro trabajo docente y, tal vez, nos ayudarían en general a comprender el mundo que nos rodea con más matices que el que solemos ver en nuestra inmediatez y a nosotros mismos en ese mundo, como diría W. Mills (1961).

En primer lugar, la investigación nos exige ingresar a un proceso que supone la ardua tarea de *desnaturalizar* o *desestructurar* nuestros esquemas de percepción. Poner en duda lo que sabemos. Hipotetizar, interrogar nuestras certezas. Desnaturalizar el sentido común, el propio, el que nos rodea, el que se va construyendo con muchas huellas históricas. Un modo de pensar que interroga, que pone en práctica la “duda radical”, como diría Bourdieu (1995). Romper con la “pasividad empirista” que ratifican las pre-construcciones del sentido común. En cualquier investigación, ello resulta necesario. No obstante, cuando intentamos conocer problemáticas socioeducativas en las que hemos sido socializadas/os durante tanto tiempo, se trata de un quehacer dificultoso. Estamos tan impregnadas/os de escuela y sentido común escolar con su carga de valores, de prescripciones, de “deber ser”, de normativas y categorías oficiales que circulan y se van cristalizando, que ese trabajo de desnaturalizar se torna embarazoso.

En segundo lugar, el proceso de investigar nos obliga a interrogarnos acerca de cómo pensamos la realidad social/socioeducativa: ¿qué concepción de la vida en sociedad tenemos? ¿Cómo pensamos la vida escolar? Interrogantes que, por supuesto, nos permiten construir un posicionamiento epistemológico, teórico, metodológico. Un posicionamiento

teórico que implica consecuencias metodológicas, y a la inversa. Más allá de ello, la investigación nos obliga a interpelar un modo de pensar a-problemático, ingenuo, inmediato, como si la realidad fuera transparente. Por lo tanto, la investigación requiere entender el mundo que nos rodea como más complejo, con más matices que el que solemos ver en nuestra inmediatez, muchas veces, con una carga de “realismo ingenuo”. De ahí que la concepción del mundo social implica, a su vez, modalidades o lógicas de investigación. Implica la no disociación entre teoría y metodología, como ya adelantamos. Por ejemplo, no es lo mismo pensar el mundo de la enseñanza como procesos –supone movimiento, transformación, heterogeneidad– que como “resultados”.

“...la investigación nos exige ingresar a un proceso que supone la ardua tarea de desnaturalizar o desestructurar nuestros esquemas de percepción. Poner en duda lo que sabemos. Hipotetizar, interrogar nuestras certezas. Desnaturalizar el sentido común, el propio, el que nos rodea, el que se va construyendo con muchas huellas históricas.”

En tercer lugar, la investigación nos invita a *pensar de modo relacional* y a debilitar cierta tendencia a las lógicas binarias, dicotómicas, dilemáticas con las que solemos manejarnos

en nuestra cotidianidad. Nos insta a salir de esa modalidad binaria de ver el mundo que nos rodea: hombre/mujer; cuerpo/alma; etc. En principio, podríamos decir que la misma investigación supone un trabajo de *relacionar* información diferenciada y fragmentada que deviene de diferentes estrategias de investigación o fuentes: observación, entrevistas, análisis documental, estadísticas, entre otras. Implica contrastar información diferente; comparar, identificar diferencias y semejanzas, contextualizar, historizar, criticar las herramientas y categorías que usamos. Nos exige el uso permanente de procedimientos que hacen a un pensamiento de tipo relacional. A su vez, desde algunas perspectivas teóricas metodológicas, además de relacionar información diferente, aislada, separada una de otra, la cuestión radica en analizar qué sucede en su interdependencia. Ello se puede aclarar con el conocido ejemplo usado por Vygotsky (1995) al intentar estudiar la relación entre pensamiento y lenguaje. El autor critica los análisis que descomponen los elementos constitutivos de un todo, y usa el ejemplo del análisis químico del agua por descomposición del hidrógeno y el oxígeno: ninguno de los elementos posee las propiedades del todo, y cada uno de ellos posee propiedades no presentes en la totalidad. La propiedad del agua que extingue el fuego no la conocemos disociando sus componentes, ya que el hidrógeno arde y el oxígeno alimenta el fuego.

En cuarto lugar, la investigación nos advierte acerca del “pensamiento perezoso” que deja a nivel de lo impensado las teorizaciones que utilizamos, así como también la construcción del sentido común de los académicos, como dice Bourdieu (1995) al referirse al “efecto teórico”. Me interesa destacar esto especialmente, ya que en la investigación educativa pueden ser muy fuertes ciertas teorizaciones de tipo prescriptivas/propositivas en tanto guías para determinadas acciones pedagógi-

cas, pero no pueden orientar la investigación. De ahí la importancia de tener en cuenta esta diferenciación.

En quinto lugar, los procesos de investigación requieren/reclaman una tarea de permanente escritura. La escritura como un modo de aclarar lo que pensamos, de registrar lo que observamos, de relacionar informaciones heterogéneas, de ensayar anticipaciones hipotéticas. La escritura tiene un papel epistemológico. La escritura como camino que nos permite aclarar/precisar/controlar nuestras permanentes perturbaciones e iluminaciones, con sus idas y vueltas, con sus momentos de perplejidades y de mayor tranquilidad. La escritura para comunicar. Estas múltiples funciones que adquiere la escritura en la investigación también pueden trasladarse al ámbito de la enseñanza. Invitemos a la escritura... escribiendo lo que hacemos y pensamos.

“...los procesos de investigación requieren/reclaman una tarea de permanente escritura. La escritura como un modo de aclarar lo que pensamos, de registrar lo que observamos, de relacionar informaciones heterogéneas, de ensayar anticipaciones hipotéticas”



Los procesos de investigación. Algunas pistas teóricas metodológicas

Como ya hemos dicho, los procesos de investigación dependen de las perspectivas teóricas metodológicas que orientan una exploración. De ahí que tales procesos pueden diferenciarse según lo que he denominado como *lógicas de investigación* (Achilli, 2005). Aclaro que hablo de "lógica" para dar cuenta de las modalidades de articulación de tres órdenes de cuestiones que hacen al proceso de investigación en sí mismo, a fin de controlar/considerar el nivel de coherencia que se logra. Específicamente, me refiero a la articulación entre i) la elaboración de la/las preguntas de investigación. Ello configura el *problema a investigar* que contiene, explícita o implícitamente, determinada concepción teórica de la vida social/escolar. Remite al *qué* se intenta conocer. De tal problema derivan los objetivos de la investigación; ii) la formulación de las estrategias metodológicas a implementar, a fin de lograr los objetivos planteados. Refiere al *cómo* acceder al conocimiento del problema en el que se ha focalizado; iii) la construcción final del *objeto de estudio*. Es decir, el modo en que se muestra el conocimiento generado. Podríamos decir que supone las "respuestas" a los interrogantes que configuran el problema de la investigación.

Las modalidades de articulación de estos tres procesos en una investigación configuran determinada lógica de trabajo. De modo que estas lógicas se diferencian según las distintas perspectivas teóricas en las que se sustentan. En el texto mencionado, he comparado esquemáticamente lo que implican las *lógicas ortodoxas*, influenciadas por la filosofía positivista, y las *lógicas complejas*, derivadas de la tradición crítica/dialéctica. Me interesa mostrar la coherencia interna que supone la articulación de

los tres procesos anteriormente mencionados. Por lo tanto, me importa plantear "la importancia de colocar permanentemente lo que hacemos bajo la mirada crítica de la teoría" (Achilli, 2005, p. 41).

Desde algunas consideraciones generales, trataré de brindar ciertas pistas en torno a tres interrogantes o núcleos que hacen al proceso de investigación: ¿cómo construimos un problema de investigación?, ¿cómo construimos la base documental que brinde material empírico y/o información para el logro de los objetivos de una investigación? Finalmente, ¿cómo analizamos/interpretamos ese material empírico?

1. ¿Cómo construimos un problema de investigación?

Hugo Zemelman, aquel sociólogo chileno que tanto ha aportado al debate en las ciencias sociales, frente a las transformaciones capitalistas de América Latina y la situación de las ciencias sociales, se preguntaba ¿sabemos construir un problema? ¿Sabemos "zafar" de los temas que nos imponen las agencias burocráticas nacionales e internacionales? El autor invitaba a que los problemas puedan surgir desde "una imaginación alerta y rupturista".

Podríamos trasladar esta inquietud a nuestras problemáticas educativas: ¿qué nos interesa *conocer*? ¿Por qué? ¿Qué privilegiamos para los espacios de la formación docente? ¿Qué temas se imponen en educación desde las agencias nacionales e internacionales? ¿Qué nos inquieta? Algunos interrogantes de fondo de los que no podré dar cuenta en este espacio. No obstante, pueden quedar flotando en el recorrido que trataré de realizar desde

este núcleo que remite a ¿cómo construimos un problema de investigación?

En principio, habrá que aclarar que un *problema de investigación* no surge por alguna iluminación espontánea ni cae como *maná* del cielo. Supone mucho trabajo en el que, desde luego, también podríamos incluir aquellos interrogantes. Veamos algunas pistas:

En primer lugar, habrá que realizar *determinados* pasajes. En principio, el pasaje de un *tema* a un *problema de investigación*. El tema se elige, y el problema se construye. Se trata de ir desde un recorte amplio y difuso hasta una delimitación clara y precisa. He escuchado decir a Catalina Wainerman que el tema es como un “bicho peludo”. Por lo tanto, habrá que “limpiarlo”, sacarle “los pelos”, hasta llegar a la focalización e identificación de un interrogante central, base del proceso de construcción de un *problema*. Para alcanzar tal interrogante, suelo proponer abrir las preguntas que el tema sugiere hasta seleccionar y jerarquizar aquella que será la pregunta fundante del problema a investigar.⁴ Ahora bien, para el logro de esa delimitación lo más claramente posible, habrá que recorrer varios caminos. Uno de ellos es la revisión del estado del conocimiento vinculado a la problemática de interés. Explorar y registrar lo que se sabe sobre el tema/problema. ¿Qué se ha investigado? ¿Cómo se ha investigado? Para la construcción de esa revisión de antecedentes, suelo plantear algunas recomendaciones a fin de ordenar las lecturas y abrir un archivo en el que se registren. En tal sentido, resulta importante tener en cuenta lo siguiente: identificar el foco central del trabajo revisado, ubicar el enfoque teórico metodológico que orienta esa investigación, detectar si hay algún debate explícito o implícito, y exponer los aportes al conocimiento que realiza esa

focalización. A su vez, se pueden abrir comentarios o reflexiones que esa lectura sugiera para el propio trabajo.

Un segundo camino que nos permite la construcción del problema a investigar es dar cuenta de la *orientación teórica* de la investigación. Identificar cuáles serán los *conceptos* que guiarán la propuesta de investigación. Relacionarlos con el enfoque general, historizarlos y revisar los diferentes usos y/o debates que contienen esas conceptualizaciones.

Un tercer camino implica dar cuenta del *conocimiento empírico* que tenemos de la problemática de interés. Esto supone que debemos trabajar alrededor de un nuevo pasaje: desde un *problema empírico* que, por ejemplo, se nos puede presentar en nuestro quehacer educativo, hacia un *problema de investigación*. Ello nos enfrenta a un desafío relevante: diferenciar el uso de información empírica necesaria para la construcción contextual del problema, por ejemplo, cantidad de estudiantes por docentes, características institucionales, registros escolares, información que deviene de determinada documentación. Tal información es diferente de aquella que remite a un “problema escolar empírico” que, en su construcción social/escolar está cargada de múltiples valoraciones. Es decir, contiene la carga de supuestos que conllevan aquellos “problemas” derivados de nuestras prácticas y que habrá que desnaturalizar, como hemos dicho. Sobre ello, Bourdieu (1995) advierte que si queda a nivel de lo impensado, esa construcción social del problema empírico se nos introduce clandestinamente y somos prisioneros de aquello que enturbia la claridad del proceso de investigación. Sugiere elaborar la historia social del surgimiento de esos problemas. En el campo de la educación, la construcción escolar de determinados “problemas educativos” se transforma en una fuerte presencia. De ahí la relevancia de la desnaturalización de nuestras certezas, de las nociones que circulan oficialmente, del

⁴ Se trata de una modalidad pedagógica que posibilita iniciar el proceso de investigación. No obstante, la formulación de tales interrogantes puede asumir algunas dificultades. Para ampliar, ver Achilli (2005, pp. 45-47).



sentido común que vamos asimilando. A su vez, habrá que evitar construir un problema de investigación directamente tal como se presente a partir de alguna preocupación empírica que suele aparecer entre los/as docentes. Por ejemplo, frente a la construcción escolar de un problema como “los/as estudiantes tienen dificultades para aprender la regla de tres simple”, se podría despejar tal valoración interrogándonos por los sentidos y/o las prácticas que los/as estudiantes despliegan en torno a ello.

2. ¿Cómo construimos la base documental que requiere una investigación?

Este interrogante nos conduce a pensar en las *estrategias metodológicas* necesarias para la recolección/construcción de la información que requiere el logro de los objetivos elaborados en una investigación. La primera aclaración es plantear que ello depende del enfoque epistemológico y teórico que orienta el proceso de investigación. Remite a lo que anteriormente consideramos como *lógicas de investigación*. Es decir, la modalidad de articulación y coherencia entre la formulación de un problema de investigación –que contiene una carga teórica–, las resoluciones de orden metodológico y la construcción final del objeto de estudio. De ahí que, en el campo de las ciencias sociales y/o de la educación, se presentan diversos enfoques teóricos que dan lugar a diferentes opciones metodológicas.

Una segunda aclaración es que cada estrategia metodológica –observación, entrevista, encuesta u otras– adquiere determinada especificidad según la particularidad del proyecto de investigación del que se trate. Por ello, es recomendable que no solo se mencione la estrategia a emplear sino que, además, debe estar vinculada con una clara explicitación de la información necesaria a obtener por esa vía.

Por ejemplo, si la formulación de determinados objetivos requiere la implementación de entrevistas –ya sea entrevistas etnográficas, en profundidad, pautadas u otras–, habrá que aclarar qué información se intenta recaudar, a qué sujetos se entrevistará, con qué criterios se selecciona a tales sujetos.

En este sentido, es importante tener en claro que las estrategias metodológicas no son neutras. Por el contrario, adquieren particularidades según el enfoque y el problema de investigación que pretendemos llevar a cabo. Así, desde la perspectiva etnográfica/antropológica que orienta mis investigaciones, resulta relevante la teorización de la *escala cotidiana*.⁵ Ello requiere un trabajo de campo prolongado e intensivo a fin de acceder al conocimiento de las relaciones, los sentidos que construyen los sujetos y las condiciones en que se despliegan. Por lo tanto, se pueden complementar distintas estrategias metodológicas, siempre considerando la particularidad del problema. Entre algunas generalidades de este enfoque, habrá que recordar aquello de no pautar con anterioridad la *observación* de alguna situación particular. Al contrario, obligarnos a registrar lo máximo posible de lo que se dice y se hace. Tal recomendación se sustenta en el reconocimiento de las jerarquizaciones explícitas o implícitas que suelen colarse y, por lo tanto, requieren de control. De la misma manera, es necesario examinar la carga valorativa que pueda generar la situación observada.⁶ A su

⁵ La noción de *cotidianidad social* desde la cual trabajamos se sustenta en los planteamientos realizados por A. Heller, K. Kosik y H. Lefebvre. A pesar de sus diferencias, sus aportes permiten diluir la clásica distinción entre “micro” y “macro”, en tanto se entiende que lo estructural e histórico permean la vida cotidiana. A su vez, considero que focalizar en los cotidianos escolares resulta doblemente importante: tanto a nivel de los conocimientos que se pueden generar, como a nivel de la objetivación y reflexividad que posibilita abrir entre quienes son protagonistas de esa cotidianidad.

⁶ Un buen registro de la observación de una clase puede ser, también, un interesante material para su análisis colectivo en la formación docente.

vez, las *entrevistas en profundidad* suelen ser una estrategia privilegiada a partir del despliegue de una escucha atenta que permita preguntar y repreguntar a fin de reconstruir la lógica de quien se entrevista. En diversos trabajos hemos implementado *estrategias grupales* de investigación y/o co-investigación con docentes, población qom, jóvenes u otros grupos. Así mismo, también se suele recurrir a la revisión de alguna documentación prevista según las características del proyecto de investigación o, muchas veces, esta revisión se puede plantear a partir de las necesidades que se abren en el mismo proceso de exploración.

Es importante recordar que, en estos enfoques de investigación, la construcción de la información se realiza de modo simultáneo con el proceso de análisis interpretativo. Ello posibilita que las estrategias metodológicas se vayan modificando a lo largo del proceso investigativo. Por ejemplo, desde observaciones y/o entrevistas abiertas/amplias propias del inicio de una investigación, se van desplazando a focalizaciones cada vez más acotadas hasta generar una condensación de la información que permita la construcción final del objeto de investigación.

3. ¿Cómo analizamos/interpretamos la base de información empírica que se ha recolectado/construido?

Nuevamente, habrá que explicitar que los *procesos de análisis e interpretación* –parte de las estrategias metodológicas a tener en cuenta en un proyecto de investigación– adquieren particularidades según la concepción teórica que orienta el proceso de exploración. Así, en las tradiciones ortodoxas, las etapas son bien diferenciadas: primero la recolección de “datos”, luego el análisis, y finalmente, la interpretación. Además, cada una de estas

etapas supone determinadas características. Por ejemplo, en estas tradiciones, el *análisis* implica una reducción de los datos. Una versión simplificada de ello puede ser una torta de porcentajes. En cuanto a la *interpretación*, suele denominarse “discusión”, y significa establecer relaciones con los resultados de otras investigaciones.

A diferencia de lo anterior, en las tradiciones complejas/relacionales en las que nos inscribimos, el proceso de investigación supone la simultaneidad de la construcción de la base documental y el proceso de *análisis interpretativo*. Es decir, no son “etapas” que se diferencian entre sí, sino que se realiza un proceso recursivo y espiralado. A su vez, el *análisis*, al contrario que en la perspectiva anterior, conlleva ampliar la información, generar interrogantes, anticipaciones hipotéticas, contrastar y volver al campo. La *interpretación* es entendida en un doble sentido, tanto como “comprensión” del sentido que los sujetos producen (nunca apresurarse con ello) y, a su vez, como diálogo con otras investigaciones.

Al tratarse de un proceso más abierto y flexible, puede resultar más caótico que los procesos pautados o precodificados. No obstante, es importante desplegar ese proceso recursivo en el que podamos ir densificando la información a partir de la identificación de ejes analíticos. Para ello, será necesario no apresurarse con tipificaciones prematuras, sino leer y releer la documentación bajo análisis.

Leer, releer y escribir permanentemente. Transformar la documentación empírica generada en primeras descripciones. Elaborar documentos intermedios. Por ejemplo, es posible iniciar el proceso de análisis con la identificación de temas que contiene la información generada desde una determinada estrategia metodológica. Se podría realizar un índice de los temas identificados y cargarlos del contenido específico. Reconocer semejanzas y dife-



rencias entre prácticas, relaciones y sentidos que los sujetos atribuyen. Explorar procesos que se reiteran, así como aquellos que resultan singulares/únicos. Contrastar con contraejemplos y describir siempre. Ensayar *aproximaciones hipotéticas* y volver al campo. Ubicar situaciones imprevistas, inesperadas y describirlas.

Transformar el material empírico construido a través de observaciones, entrevistas u otras estrategias metodológicas en descripciones posibilita hacer cada vez más explícita y específica la *orientación teórica/conceptual*.

Así mismo, es relevante que, en las descripciones de aquello que se presenta como tendencial/reiterativo o en los contraejemplos singulares, se dialogue con los aportes de otras investigaciones. Ello puede entenderse a modo de la *interpretación*, como lo explicitamos anteriormente. Es decir, en la investigación etnográfica, además de este sentido, la interpretación también supone la comprensión de los sentidos que construyen los sujetos.

En los procesos descriptivos, se intenta ir construyendo relaciones entre la información dispersa o fragmentada, contextualizándola permanentemente. En ese proceso, se va articulando la riqueza de las situaciones y los sentidos vividos por determinados sujetos con determinada orientación teórica. Así, la identificación de ejes permite ordenar el proceso de análisis interpretativo. Desde esos ejes analíticos, permeados conceptualmente, se va focalizando y densificando la información hasta el logro del argumento que orienta la lógica de exposición final.


Para finalizar

En este artículo, he intentado poner de relevancia la relación entre los procesos de investigación y la formación docente, un camino que posibilita otorgar visibilidad a la experiencia de ser docente, la cual, en muchos aspectos, suele quedar relegada o desconocida por

tan familiar. Como bien decía Kluckhohn, ese antropólogo norteamericano de mediados del siglo XX, el pez es la última criatura en visualizar el agua. El espacio y el tiempo escolar/áulico es como el agua para quienes somos docentes o estudiantes. Configura nuestra conciencia práctica alrededor de las relaciones, los procesos, los sentidos, valores, prejuicios con los que nos vamos impregnando a lo largo de la vida escolarizada. De ahí que suele resultar tan dificultoso desnaturalizarla para aprender de ella o para valorizar la importancia que adquiere ese quehacer.

Este ha sido el sentido de abrir algunos planteamientos acerca de ciertas pistas teóricas metodológicas que hacen a la investigación en la formación docente. Pistas que no habrá que cristalizar sino, más bien, colocarlas en permanente reflexividad. Apropiarnos de un modo de pensar como el que supone incursionar en la investigación. En tal sentido, una invitación no solo a la exploración de nuevos conocimientos sino, también, a pensar en los cuidados y la protección de los sujetos en sentido amplio. Por un lado, a nivel del anonimato de situaciones que interesa conocer. De ahí que lo relevante no es tal o cual profesor y/o institución, sino la problemática socioeducativa a explorar. Por el otro, a nivel del cuidado que supone el mismo trabajo docente en tanto esa delicada trama que construye, tal como lo hemos planteado al inicio de este artículo. Por lo tanto, un cuidado de los sujetos tanto a nivel de la investigación como a nivel del trabajo y la formación docente.

En síntesis, lo anterior es lo fundante de lo que me interesa destacar. Por lo tanto, la incorporación de procesos de investigación y/o una concepción investigativa de la formación docente es asegurar que el trabajo de enseñar adquiere relevancia significativa en la vida de niños/as o jóvenes que pasan por la experiencia escolar. Las/os docentes son artífices de esa delicada trama de los procesos de enseñanza y

aprendizaje. Termino con unas palabras de la antropóloga norteamericana Margaret Mead (1985, p. 12), que estudió los aprendizajes y las apropiaciones que realizan las/os niñas/os en sus relaciones con las/os adultas/os: "...si bien los niños [podríamos agregar las/os jóvenes] no pueden transformar una sociedad desde su interior, los niños que han sido educados para ser inteligentes, curiosos y generosos pueden aprovechar lo que sucede en el mundo exterior". 

Referencias

- Achilli, E.** (2005). *Investigar en antropología social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Rosario: Laborde Editor.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L.** (1995). *Respuestas. Por una antropología reflexiva*. México: Grijalbo.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L.** (2005). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Foley, D.** (2004). El indígena silencioso como una producción cultural. *Cuadernos de Antropología Social*, (19), 11-28.
- Mead, M.** (1985). *Educación y cultura en Nueva Guinea*. Barcelona: Paidós.
- Rockwell, E.** (2013). El trabajo docente hoy. Nuevas huellas, bardas y veredas. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Conferencias magistrales. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Rosenthal, R. y Jacobson, L.** (1968). *Pygmalion in the Classroom. Teacher Expectation and Pupils' Intellectual Development*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Vygotsky, L.** (1961). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- Wright Mills, G.** (1961). *La imaginación sociológica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Zemelman, H.** (2000). Conocimiento social y conflicto en América Latina. *Observatorio Social de América Latina*. Buenos Aires: CLACSO.