



***“Las perspectivas, los sujetos y los contextos en Investigación Educativa”***

Mendoza, 3 y 4 de mayo de 2007

***Conferencia Inaugural: “La Educación y las múltiples pobreza en un contexto cultural de sometimiento, resistencia y creación. Desafíos para la investigación educativa y la Intervención”***

**Expositora: Dra. María Teresa Sirvent (UBA)**

**Coordina: Prof. Myriam Quinteros (UNCuyo)**

Muchas de las cosas que deseo compartir, mis últimas reflexiones, lo que no significa que sean nuevas en absoluto y que hacen tanto a cuestiones de investigación como lo que hace a cuestiones de descripción o diagnóstico de esto que llamamos los contextos y los sujetos; es producto por un lado de mucha de la gente y compañeros que están acá con los que hemos compartido los espacios de enseñanza de las maestrías y también de la gente joven que forma parte de nuestros equipos de investigación.

Lo que había pensado como título es “La educación y múltiples pobreza en un contexto cultural de sometimiento, resistencia y creación. Desafíos para la investigación educativa y de intervención”.

En el título aparecen dos partes. Por un lado lo que implica una descripción del contexto en términos de estos conceptos y por el otro lado, lo que hace a la investigación educativa y a la intervención.

He dado vuelta el título y voy a comenzar con algunos ítems para compartir con ustedes desde la perspectiva de la investigación, para poder luego articularlo con algunas cuestiones de nuestros contextos actuales.

Quería señalar ciertos puntos de partida que quizá ayuden a entender la hilación que estoy intentando dar entre las perspectivas epistemológicas y metodologías en la investigación y el análisis de las situaciones contextuales y de los sujetos de nuestro aquí y ahora y de nuestra sociedad.

Esta mañana las colegas que hablaron situaron excelentemente a la investigación como una práctica de generación de conocimiento científico, sobre lo cual no tengo absolutamente nada que agregar.

Lo que estoy colocando es la percepción de lo que señalaron las colegas en términos de percibir a la investigación como un proceso de construcción, que lo sabemos, pero de construcción de un objeto científico.

Cuando hablamos de proceso siempre tenemos en mente que este concepto implica un movimiento y acción desde un punto de partida hacia uno de llegada. Siempre en mis oídos resuenan muchas de las angustias que recibimos en los espacios de grado o de posgrado referido a cómo se inicia una investigación, cuál es la génesis.

Por eso traigo, para poder después relacionar la visión o la perspectiva de la génesis de la investigación con la descripción de nuestros contextos y de nuestros sujetos, la presentación del movimiento que hace a la investigación en términos de dónde partimos: desde algo que podemos denominar un objeto real.

**VER POWER POINT ANEXO: DIAPOSITIVA 3: LA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA COMO UN PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO REAL AL OBJETO CIENTIFICO**

Hacia dónde vamos: hacia la construcción de un objeto científico. Bourdieu diría de un objeto pensado, no porque el objeto real no se piense, sino en relación justamente a la construcción que realizamos como investigadores y profesionales de este proceso fascinante de amasar, según procedimientos metodológicos, fundamentalmente dos tipos de relaciones:

1- amasar la confrontación o la articulación de un mundo, de un universo o un cuerpo teórico por un lado y de un mundo, de un universo o un cuerpo empírico por el otro.

2- amasar una relación entre un sujeto que investiga y un objeto investigado.

**VER POWER POINT ANEXO: DIAPOSITIVA 3: LA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA COMO UN PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO REAL AL OBJETO CIENTIFICO**

La manera en que adoptemos, la forma que demos a cómo trabajamos teoría y empiria, cómo nos ubicamos como sujeto de investigación que investiga frente a actores que son los objetos y también sujetos de nuestra investigación, la forma en que nos posicionamos frente a esto y la manera en que pongamos en acto esas relaciones en la cocina de la investigación va a determinar los diferentes modos de hacer ciencia de lo social.

Hoy, una de las colegas de la mesa de apertura hablaba de dos modos de investigar que se asume en general en las políticas científicas. Esta es otra perspectiva de ninguna manera en oposición ni en exclusión, sino simplemente otra perspectiva que analiza o sitúa los diferentes modos de hacer ciencia de lo social según como relacionemos estas relaciones o confrontaciones.

En mi caso personal y junto con otros colegas estamos colocando en la mesa del debate y la polémica la presencia en este momento de tres modos de hacer ciencia de lo social, tres modos legítimos y no contradictorios pero si diferentes en cuanto a la cocina de la investigación y en cuanto a los principios epistemológicos.

Uno sería el tan conocido modo verificativo o modo de medición. No voy a entrar en ellos pero los menciono simplemente para poder ubicar hacia donde voy con esta diferenciación.

Por el otro lado, y que implica una determinada relación de teoría y empiria y sobre todo una determinada ubicación del investigador en relación con el objeto, que de alguna manera esta mañana se hizo referencia cuando hablábamos de un investigador que según el principio de esta manera de ver la investigación, cuanto a más distancia esté del objeto investigado mejor investigador va a ser para medirlo y para poder identificar en ese objeto ciertas verdades generales.

El segundo apasionante modo de investigar que introduce en la historia de los paradigmas es el paradigma hermenéutico, es otro modo de hacer ciencia de lo social comúnmente llamado cualitativo, que no es una expresión fértil y que tiene que ver con buscar una manera de hacer ciencia, de construir el objeto científico buscando trabajar con los significados que una población le atribuye a su entorno inmediato.

Esto es muy importante porque los elementos de investigación que después voy a traer fundamentalmente se apoyan en un aspecto de esta manera de investigar.

Esto implica una vuelta de 180 grados no solamente en la relación teoría y empiria sino sobre todo en la ubicación del sujeto que investiga con el objeto investigado, porque entra a tallar en esa historia fascinante de los debates científicos la posibilidad de aceptar no solamente la subjetividad del otro sino nuestra subjetividad intentando conocer a ese actor sufriendo y, sintiendo en mi ser como investigador, como el investigado siente, sufre, se alegra, llora o se ríe. Acá empieza a destruirse esa relación de externalidad del primer modo.

El tercer modo de investigar que también se hizo referencia esta mañana cuando se hablaba de investigación-acción y sobre todo de la participación de la investigación-

acción participativa, es cuando históricamente se llega a superar esa distancia. Tanto en la externalidad como en la internalidad siempre existe la distancia entre el sujeto que investiga y el objeto investigado.

Cuando se introduce en la historia de las ciencias la posibilidad de la participación en investigación, significa que ese objeto investigado puede pasar a ser investigador de su entorno, de su realidad, de su escuela, de su familia, de su barrio y de sus vecinos.

Los que tenemos mi edad hemos tenido el privilegio de poder ser testigos de todo este fascinante devenir, no solamente en las diferentes maneras de amasar la teoría y la empíria sino principalmente el devenir desde una visión a distancia del investigador a una posibilidad de que ese objeto investigado pase a ser parte, constructor de este objeto científico.

He intentado armar esta dialéctica de por un lado un movimiento de intervención de ese objeto real para conocerlo a través de los procedimientos metodológicos, que es también una intervención.

Pero lo que propiamente se denomina intervención tanto en el título como desde el punto de vista de la rigurosidad de los términos, es cuando se da la posibilidad no solamente de construir el objeto científico, el objeto pensado, de conocer este objeto real, de partir de las apariencias para horadar ese objeto real y poder identificar ciertas esencias sino, además, cuando este conocimiento se articula con la posibilidad de intervenir en el objeto real del punto de partida para modificarlo hacia un cambio que depende del desideratum y los valores de deseabilidad del investigador y de la población con la que está trabajando.

Esta visión de la investigación como este movimiento de un objeto real a un objeto científico, a la luz de los procedimientos metodológicos de los diferentes modos del hacer ciencia de lo social, intenta responder esas tres preguntas que todos conocemos y que son la columna, el alma y el corazón de la investigación: qué se investiga, para qué se investiga y cómo se investiga.

Estas tres preguntas también tienen respuestas diferenciadas según el modo en que yo investigador me posiciono para poder construir este amasado.

Por eso es que me he centrado fundamentalmente, para poder articular esta presentación general con los contextos, los sujetos y las perspectivas, **en qué se investiga**, es decir, en la pregunta que a veces con angustia recibimos en los espacios de trabajo, la pregunta sobre cuál es la génesis de una investigación o cómo se comienza.

Hay una primera repuesta que también ha sido producto de un debate epistemológico. Hay muchas cosas que recibimos y que ya lo hemos adoptado en nuestro sentido común profesional y a veces es importante situarlas en un debate. Si uno pregunta cuál es la génesis de este proceso creo que a esta altura de los avances de todos nosotros, sobre todo después de la Dictadura Militar, donde hemos avanzado en nuestras formaciones y enriquecimientos, casi nadie dudaría de responder: es la problematización.

A esta altura nadie duda de que el origen de una investigación es la posibilidad de problematizar. Ahora bien, ¿problematizar qué? Sobre eso ha habido un debate en la década del 70, un debate que para mí está vigente.

#### **VER POWER POINT ANEXO: DIAPOSITIVA 4: ¿QUÉ SIGNIFICA PROBLEMATIZAR LA REALIDAD?**

Cuando decimos que la investigación se inicia con la identificación de un objeto real que pretendemos horadar en su apariencia, ¿cuál es el primer paso en la cocina de la investigación para comenzar a tornar este objeto real, llámese “la violencia en la escuela” en un objeto científico?.

#### **VER POWER POINT ANEXO: DIAPOSITIVA 5: CONTEXTO DE DESCUBRIMIENTO, SITUACIÓN PROBLEMÁTICA E INICIO DE LA FOCALIZACIÓN**

Cuando queremos identificar ese objeto real hay un primer procesamiento teórico empírico que implica la problematización como punto de partida. Y cuando hablo de la problematización de lo real justamente esto se ubica en una visión de la investigación. En primer lugar, concebir la investigación como una práctica social que está anclada en un contexto de descubrimiento. Caracterizamos al contexto de descubrimiento como el conjunto de factores sociales, políticos, económicos, psicológicos, institucionales, teóricos, personales, que describen el contexto socio - histórico donde surge y tiene anclaje una investigación. Es decir que abarca desde aspectos socio-históricos, aspectos referidos a los paradigmas vigentes en la ciencia en determinado momento histórico, hasta aspectos personales, de cada uno de ustedes. Este contexto de descubrimiento da cuenta de las elecciones que nosotros hacemos en cuanto a qué investigar, para qué y cómo.

Fijense que recién estaba hablando que en este momento, en nuestro contexto de descubrimiento, asumimos que existen minimamente tres maneras de investigar que se apoyan en tres paradigmas de las ciencias sociales: el positivismo, el hermenéutico y la

teoría social crítica, que nos están hablando de paradigmas diferenciados frente a los cuales el investigador se posiciona.

Hace 40 años atrás, en el contexto de descubrimiento no existía, por ejemplo, el asumir con la claridad de ahora un pluralismo metodológico que tiene su anclaje en la vigencia de paradigmas diferenciados.

Situar la génesis de una investigación en la problematización de lo real significa asumir la legitimidad de hablar de un contexto de descubrimiento que condiciona la investigación.

Históricamente, esto fue de profundo debate con este gran epistemólogo que respeto, aunque mi posición es diferente, que fue Karl Popper. Era muy claro en toda la época de Popper y de sus seguidores discutir con otros epistemólogos ingleses que se dieron en llamar “los amigos del descubrimiento”: para qué interesaba el contexto socio histórico si ese problema, que el investigador identificaba, era producto de su genialidad. Un día se despertaba el investigador y decía “Eureka” y ahí estaba el problema, conjuntamente con la hipótesis. Lo que preocupaba no era como una idea se originaba sino cómo era rigurosamente testada, comprobada.

En relación con todo esto surge un debate, también de la década del 70, de confrontación entre el contexto de descubrimiento y el contexto de verificación.

Asumir epistemológicamente, en términos de la construcción de este objeto, que para problematizar este objeto real lo tengo que ubicar en un contexto socio-histórico y académico determinado es un posicionamiento epistemológico importante. Ese posicionamiento nos lleva a que cuando hablo de problematizar lo real estoy implicando problematizar esa realidad, poner el cuerpo de uno como investigador en esa realidad para poder identificar desde mi perspectiva qué es lo que me preocupa de esa realidad, qué es lo que no me gusta, qué es lo disonante, que es lo que me hace enfrentar con algo fascinante que es la ignorancia. Sin ignorancia no hay ciencia, porque ciencia de lo que se sabe no es ciencia.

Buscar la problematización en lo real ha sido otro debate que aún en muchos círculos académicos continúa.

El documento del debate entre Popper y Adorno, que puede leerse en *La Lógica de las Ciencias Sociales*, tuvo un papel importante en lo que ahora para muchos de nosotros es una posición consensuada: que la problematización de la investigación es problematización de una realidad y que esta problematización no se da solamente en el mundo de las ideas.

Popper no se niega en su posición epistemológica a que la investigación, la ciencia, se inicia en una problematización, el asunto es: ¿problematización de qué?

Esto tiene sus consecuencias en la cocina de la investigación y es mi lucha ahora, que es la cuestión del “gran tema”. Les debe pasar que llegan los alumnos y dicen “profesor, tengo este gran tema, ¿cómo hago para empezar una investigación?”.

Desde mi perspectiva, que espero poder justificarlo en algún momento, esa visión que muchos tienen o hemos tenido acerca de que una investigación se inicia en un gran tema como punto de partida está basada en una visión de que la investigación se inicia en ese mundo discursivo de las ideas.

Y los que trabajamos en la cocina de la investigación y sobre todo en la formación de los investigadores jóvenes sabemos que es difícil o es imposible poder devenir de ese “gran tema” un foco de investigación.

Mi conclusión es que allí, en el mundo de las ideas, no está solamente el origen de una investigación y en ese sentido asumo la posición epistemológica de los clásicos de la teoría crítica, como dice Adorno, que “la ciencia se inicia problematizando una realidad”.

#### **VER POWER POINT ANEXO: DIAPOSITIVA 5: CONTEXTO DE DESCUBRIMIENTO, SITUACIÓN PROBLEMÁTICA E INICIO DE LA FOCALIZACIÓN**

Es a través de la problematización de la realidad, del contexto de descubrimiento que busco identificar la situación problemática génesis de la futura focalización de mi investigación. Una situación problemática es el conjunto de cuestiones que a un investigador le preocupa, le fascina, le asombra, le angustia, lo enfrenta con su ignorancia, lo deja perplejo y lo empuja, lo motiva para investigar. Es la situación de la realidad que preocupa al investigador. Es lo que no se sabe.

Hay algo más que introduce la teoría social crítica: su perspectiva dialéctica, otra mirada que es mi posicionamiento; fundamentalmente orientada a identificar una situación de la realidad, una situación problemática que me conmueve hasta las vísceras y me estimula para investigarla y que implica, además, poder identificar contradicciones de esa realidad.

Cuando nosotros buscamos describir una situación problemática en la cocina de la investigación hay una serie de elementos, de los cuales desde esta perspectiva aparece uno clave que es la identificación de los aspectos que componen esa realidad pero fundamentalmente de sus contradicciones, es decir, de aquellos aspectos de la realidad

que se confrontan, que se oponen, no solamente que se excluyen sino que incluso se contradicen.

Acá también hay un posicionamiento teórico y epistemológico porque concebimos que la realidad es una totalidad que se mueve no de manera lineal sino en función de un crecimiento en espiral a través del movimiento y el juego de sus contradicciones.

En este primer paso de identificación o búsqueda del “qué se investiga”, trabajando con este objeto real para su conversión en objeto científico y que está implicando la identificación de la situación problemática, en esta descripción del contexto y de la situación problemática, ya está ese interjuego entre un universo teórico y uno empírico.

Esta llamada percepción primera nunca es atórica, porque los seres humanos no somos atóricos desde el momento en que comenzamos a funcionar con esta cuestión hermosa que es el pensar.

Por eso la importancia de ser concientes y de objetivar que desde el momento en que describo un contexto e identifico una situación problemática en ese contexto, ya estoy haciendo ese interjuego de lo real en términos de lo que me aparece ante mis ojos y de la mirada de mi trayectoria, de mi posicionamiento teórico, de mis ideologías y de mis valores.

En estos últimos días he vuelto a leer “El Principito”, donde está la frase que muchos recordarán “lo esencial es invisible a los ojos”. Como en realidad este devenir del objeto real al objeto científico implica poder descubrir lo esencial de ese objeto, de esa realidad por detrás de las apariencias, el primer paso es la visión de una situación problemática desde una perspectiva dialéctica en términos de la búsqueda de contradicciones, porque esa perspectiva asume que lo esencial de esa realidad solo puede ser comprendido a través de esa identificación.

A partir de esta identificación podemos encontrar el foco de nuestra investigación, qué voy a investigar, transitando por el camino de la focalización.

#### **VER POWER POINT ANEXO: DIAPOSITIVA 5: CONTEXTO DE DESCUBRIMIENTO, SITUACIÓN PROBLEMÁTICA E INICIO DE LA FOCALIZACIÓN**

Esto que estoy planteando también está anclado no solamente en estos debates de contexto de descubrimiento vs. contexto de verificación, no solamente en este debate de problematización de qué investigar; sino también en este concepto de contradicción.



Considero que una de las obras clásicas sobre la contradicción es la de Mao Tse Tung “Cuatro ensayos de filosofía”, visto desde la perspectiva filosófico-teórica. Sigue siendo muy iluminador en referencia a cuando hablo de contradicción de qué hablo, en el plano científico, teórico y epistemológico.

El otro punto en esta concepción implica también un posicionamiento en un debate clásico que fue muy bien trabajado en un libro del sociólogo alemán Norbert Elias, que se llama “Compromiso y distanciamiento”.

**VER POWER POINT ANEXO: DIAPOSITIVA 6: EL AQUÍ Y EL AHORA:  
PERSPECTIVA DE LAS CONTRADICCIONES**

Cuando digo y asumo que desde el momento en que describo el contexto de descubrimiento me estoy jugando con mi posicionamiento, deseos, valores, etc., estoy aceptando el compromiso. Estoy aceptando asumir un compromiso teórico, ideológico y social en el investigador y saber después cómo tomo distancia. Porque ese es el dilema, el meterse y salir, porque si uno no sale no investiga. Ese dilema está basado en el reconocimiento de la subjetividad, tanto del otro como del investigador.

Eliás, en el primer capítulo, tiene una aseveración muy importante, que dice “el problema que se plantean los científicos sociales no puede solucionarse mediante una sencilla renuncia a las funciones de miembros de grupo a favor de la de investigador. Los científicos sociales no pueden dejar de tomar parte en los asuntos políticos y sociales de su grupo y de su época ni pueden evitar que estos le afecten. Además su participación personal, su compromiso, constituyen una de las condiciones previas para comprender el problema que han de resolver como científicos”.

Hoy decían las colegas de la mesa de apertura que este encuentro está basado en perspectivas, contextos y sujetos, por eso estoy trayendo aquí esta perspectiva mía y de muchos colegas, que denominamos “contexto de descubrimiento” y de lo que llamamos “la génesis de una investigación puesta en una situación problemática”.

**VER POWER POINT ANEXO: DIAPOSITIVA 6: EL AQUÍ Y EL AHORA:  
PERSPECTIVA DE LAS CONTRADICCIONES**

A la luz de lo que intenté compartir antes, la visión desde nuestra perspectiva está parada en posicionamientos y en miradas también referidas a ese contexto de descubrimiento. Una de ellas es concebir el hecho educativo de una manera holística o totalizadora, trasvasando los límites de la escuela.

Se, porque he visto, que todavía la mayoría de las investigaciones en educación tienen el sello, y es legítimo que lo tengan, de una visión epistemológica del hecho educativo circunscripto a la escuela.

Nadie va a negar la importancia de la educación formal, obligatoria y universal para todos los ciudadanos, pero lo que trae esta visión holística del hecho educativo es también el introducir, en el campo de la investigación educativa, los procesos sociales de aprendizaje más allá de la escuela, tanto lo que hace a los espacios menos formales de la educación de jóvenes y adultos más allá de la escuela como así también la inclusión de todos esos procesos sociales fascinantes que se dan en la calle, en los movimientos sociales, en las huelgas, en los cortes de ruta y en todo lo que nosotros vivimos a nuestro alrededor.

La visión del contexto y de la situación problemática que trabajamos asume esta concepción del hecho educativo, por eso tenemos investigaciones en el ámbito escolar propiamente dicho, investigaciones en los barrios, en las villas y en otros contextos sociales referidas a los procesos de aprendizaje en movimientos sociales u organizaciones populares asumiendo obviamente las diferencias de naturaleza de ese proceso de aprendizaje pero dándole tanto a la escuela como a este fascinante universo más allá de la escuela, la misma importancia epistemológica para la investigación educativa.

También tomamos como focalización las contradicciones que se dan en el mundo de la educación en cuanto a la educación formal. Pero para nosotros es de igual importancia poder descubrir la esencia de ese fenómeno como también descubrir lo que está pasando actualmente a nivel de los procesos de aprendizaje con movimientos sociales. Sobre todo porque, como decimos los defensores de la educación permanente, pasamos fuera de la escuela mucho tiempo hasta que nos morimos y hasta tenemos que aprender como morirnos.

Por el otro lado, la otra visión que también está en el título es la de una sociedad surcada por múltiples pobreza.

**VER POWER POINT ANEXO: DIAPOSITIVA 7: ENCUADRE HISTÓRICO DE LAS MÚLTIPLES POBREZAS**

Este es un trabajo que hemos armado, también, con algunos grupos barriales y movimientos sociales, que es el resultado de una larga investigación que comienza después de la dictadura militar y que es parte de nuestra visión de este contexto de descubrimiento más amplio que es analizar ese contexto de descubrimiento en términos de un devenir histórico de múltiples pobreza.

Cuando hablamos de múltiples pobreza es toda una perspectiva teórica que implica asumir, además de la pobreza material, otro mundo de necesidades no satisfechas y que de no serlo pueden generar, según nuestros estudios y la teoría de base sobre esto, patologías colectivas. Muchos de nosotros pensamos que varias de las manifestaciones de violencia en nuestra sociedad tienen que ver con esta visión de las múltiples pobreza.

Esto es una visión histórica donde podemos ir viendo como se ha dado el devenir. Por ejemplo, cuando hablamos de pobreza de protección nos estamos refiriendo a la vulnerabilidad de los ciudadanos en contextos sociales que no le brindan la protección y el continente necesario para su desarrollo.

En este sentido, unos de los elementos de nuestra historia que nos ha hecho profundamente vulnerables y profundamente cargados de insatisfacción de esta necesidad humana de protección es, entre las huellas de la dictadura, el miedo.

En nuestras investigaciones hemos ido recorriendo, por ejemplo, como en estos tres periodos se manifestó el miedo como marca de la dictadura después de ésta, como se agudizó en la década del 90 por como se apelaba al miedo desde la estructura de poder y el miedo que generaba el desempleo, incluso para luchar por las reivindicaciones de los trabajadores, el miedo a perder el empleo.

Si hay algo que utilizo la mal llamada transformación educativa contra nosotros, los docentes es el miedo a la persecución, a quedar sin empleo, acompañado por el dedo acusador, obviamente sumado al miedo a la represión. Decíamos en el año 2001, [¿No es acaso esta desprotección la que enfrenta el educador en su desasosiego frente a cambios que descalifican su saber cotidiano, que no se apoyan en sus visiones de las situaciones problemáticas, que muchas veces lo señalan como el único culpable y que incluso colocan en zona de riesgo su estabilidad profesional?](#)

Con respecto a la pobreza de participación, se refiere a una sociedad que por un lado no genera instancias de participación real en las decisiones que nos afectan a todos y por el otro, una sociedad que ha generado el miedo a la participación y sobre todo el desconocer su importancia.

En el 84 y 89, en nuestras investigaciones, identificamos este interjuego entre el deseo que todos teníamos de salir adelante y estas marcas, estaba ese juego de contradicciones.

Esto se agudiza en la década del 90 al 2001 porque el neoliberalismo o neoconservadurismo implicó un clima hostil para la participación social. Y no era casualidad este clima hostil para la participación. La noción de participación real entraba en franca contradicción con la filosofía política neoconservadora, como dicen sus espíritus rectores que plantean en sus escritos una lucha entre dos principios irreconciliables: el mercado y la organización popular. Se visualiza una "enemistad mortal" que no conoce camino intermedio. Evidentemente, miseria y libertad no son compatibles. El mercado se torna excluyente de la organización social. Se profundizan los mecanismos antiparticipativos y aparecen participaciones de emergencia como expresiones fugaces de una necesidad que rápidamente se desvanece en el tiempo y en el espacio.

Después tendríamos la pobreza de entendimiento, que se nos aparecía en el 84 y el 89 como un cercenamiento, como huellas de la dictadura a nuestro pensar reflexivo y se agudiza en la época de la década del 90 a través de lo que todos sabemos del pensamiento único, la naturalización de las injusticias, las víctimas convertidas en victimarios.

Esta realidad de múltiples pobrezas nosotros las trabajamos desde un enfoque psicosocial, es decir, que buscamos en nuestras investigaciones poder describir y comprender de qué manera el entorno sociohistórico impacta en nuestras mentes, en nuestras maneras de pensar, como dicen los psicólogos sociales, en nuestra construcción de la subjetividad. Esta es la materia gris de la psicología social y es nuestro enfoque también, pero a esto le agregamos nuestro métier como educadores que es tratar de poder descubrir en la esencia de esos procesos psicosociales como juegan los procesos de aprendizaje.

Esto si es materia nuestra: analizar los procesos psicosociales y los procesos de aprendizaje que pueden dar cuenta de las huellas que ese entorno social va marcando en nuestras mentes, en nuestras maneras de pensar, en cualquier momento histórico. Porque en nuestros genes no nacimos con miedo, no nacimos desconociendo la importancia de la participación, no nacimos sumisos; todo eso se fue construyendo como impacto de un entorno.

Ese impacto lo estudian maravillosamente nuestros colegas de psicología social. Esta mirada que también nos apoya a nosotros desde la perspectiva de la investigación educativa que queremos o intentamos descubrir, como se dan los procesos de aprendizaje en ese entorno, en esos mecanismos de poder para hacernos pensar cosas con la cual beneficiamos al grupo dominante, son procesos de aprendizaje en la escuela y más allá de la escuela.

Nosotros tenemos una frase célebre, “lo que se aprende se desaprende”, porque si no es genético y si es producto incluso de nuestro papel como educadores en la escuela, la familia, la asamblea barrial, la biblioteca popular, entonces, lo que se ha aprendido puede ser desaprendido y ahí está nuestra intervención también.

Pero para poder desaprender lo que aprendimos es necesario investigar no solamente lo que se ha aprendido sino cómo se ha aprendido. Y esto va acompañado de algo que a mi me fascina que es una visión histórica de la cultura popular; la cultura popular en términos de prácticas cotidianas y de representaciones sociales de un grupo social; cultura internalizada que se refleja en los modos de conducta de un grupo social: qué hace, qué siente, qué valora en forma compartida, como se representa su mundo, como lo concibe, como lo piensa. Cultura popular también mirada como un espacio contradictorio de lucha entre la aceptación y la resistencia; como un terreno de conflictos políticos y sociales.

Esta visión de una cultura popular como un campo de lucha es consistente con las otras visiones que habíamos visto de los clásicos de la teoría social crítica que perciben la contradicción como un elemento fundamental para comprender la realidad.

Stuart Hall decía que para él la única manera de estudiar y comprender la cultura popular es desde la perspectiva de la contradicción y de la lucha en esa misma cultura entre aspectos de resistencia, de creación, de organización versus aspectos de reproducción que nos llevan a la sumisión. Decía Stuart Hall: “ La cultura popular es uno de los escenarios de esta lucha a favor y en contra de los poderosos: es también lo que puede ganarse o perderse en la lucha. Es el ruedo del consentimiento y la resistencia. Es en parte el sitio donde la hegemonía surge y se afianza”

#### **VER POWER POINT ANEXO: DIAPOSITIVA 8: EL CONTEXTO DE DESCUBRIMIENTO ACTUAL: LA CONTRADICCIÓN ESPECÍFICA**

Esto es lo que ya desde Gramsci se hablaba de ruptura y continuidad en un proceso histórico. Para Stuart Hall el análisis que debe hacerse es el de la lucha de clases en la arena cultural desde esta perspectiva de la contradicción entre resistencia,

creación y sometimiento. “De otra manera - confiesa Stuart Hall,- si he de decirles la verdad, la cultura popular me importa un pito (sic)”.

Además, es consistente con la visión epistemológica de la génesis de la investigación. En este sentido, en nuestros trabajos actuales percibimos que efectivamente tenemos en nuestras investigaciones varias evidencias, de cómo, a partir del 2001 en los barrios, a nivel de este espacio de educación se comenzaron a aprender muchas cosas.

Es una contradicción específica muy fuerte entre el crecimiento en la conciencia y en la defensa de nuestros derechos, porque eso no lo podemos negar ni a nivel de los docentes ni a nivel de la población, pero en lucha con una continuidad. La continuidad de la presencia de los fantasmas de mecanismos de poder tanto a nivel macro como micro que intentan controlar, neutralizar, ahogar este crecimiento. Esa es una contradicción descubierta en nuestros trabajos en terreno y trabajos de colegas.

Hay frases de una asamblea barrial que son evidencias del crecimiento en el reconocimiento de la participación y en el reconocimiento de la necesidad de participación. Por ejemplo, evidencias de enfrentamiento al miedo y de reconocimiento del miedo como producto histórico, que es un aprendizaje sensacional que comienza a aparecer.

Después, en cuanto a la participación, evidencias de ruptura del no reconocimiento de la necesidad de participación y de por tanto, emergencia del reconocimiento de la necesidad de participación.

Por ejemplo esta frase: “La sensación general era esto no da para más, no le creemos a nadie, nos cagaron la vida, algo hay que hacer, tenemos que tomar las cosas en nuestras manos; hoy rescato de eso el reconocimiento general que hubo de la necesidad de participación por parte de la gente. Se vio la experiencia acumulada de mucha gente que en los 90, durante el menemismo, habían estado metidos para adentro. Lo que más me llamaba la atención era el sentir general de que si no nos involucramos nos van a seguir cagando, dice suavemente esta vecina. Hay que buscar los puntos neurálgicos, uno veía como todo afloró. Hay que participar activamente, si no nos metemos nos van a seguir cagando, la lucha forma parte de nuestro modo de vida”.

Esto fue cercano al 2002, pero a partir de eso empezamos a ver en las investigaciones como las fuerzas, que ya habíamos detectado en los periodos anteriores, de la cooptación, el clientelismo, etc. siguen apareciendo y muy fuertemente.

Colegas, maestrandos de la Maestría en Psicología Social de la Universidad Nacional de Tucumán, hablando de uno de los movimientos, decían: “Actualmente – este año- existe una fuerte diferenciación y rivalidad entre organizaciones y grupos que pertenecen a una misma clase social y en un pasado habían encontrado espacios de encuentro o conformaban una misma organización. Hay un clima de desconfianza, desilusión, miedo, agresión, confusión tanto hacia otras organizaciones como hacia adentro de una misma organización. En los sujetos se vuelve a presentar el miedo ante la falta de sostén y ante la posibilidad de traición llevando a mecanismos defensivos, a veces inexplicables, ante un posible agresor identificado con un compañero, cuando en otros momentos esta precaución se presentaba ante representantes del gobierno o ante personas de una clase social”.

Hay otros ejemplos de estrategias implementadas a nivel de los grupos de poder, de control y de desarticulación de estos espacios de participación comunitaria, incluso expresiones de un documento de una organización barrial que dice “es aquí donde vislumbramos los procesos de contradicción y lucha que contribuyen a la configuración de la identidad de quienes forman parte de estas organizaciones”.

En nuestros trabajos en terreno están apareciendo contradicciones muy fuertes entre planes, incluso de organizaciones de los derechos humanos, de construcción de viviendas o de ayuda social en los barrios mas carenciados y como viven a estas acciones los vecinos. Tengo cantidad de testimonios donde los vecinos nos hablan de imposición, de mecanismos de poder como el clientelismo o como la coacción física para comprar casas o terrenos o de alguna manera obligar al vecino a hacer lo que se impone a la fuerza, tal vez con la muy buena intención de poder lograr una mejora material de las poblaciones carenciadas.

Pero la población carenciada lo está viviendo como una imposición, como un clientelismo y sobre todo como coaptación. Como dijo una vez un miembro de agrupaciones barriales haciendo referencia a la coaptación “... el que te paga te posee”

Con esto quiero dejar otro concepto fundamental que es el de coaptación, del que se habla mucho pero que tiene una tradición en ciencias sociales que se remite a varias décadas atrás.

Les había traído las fichas de algunos textos de autores, cientistas políticos críticos de la tradición anglosajona que investigaron teórica y empíricamente desde la década del 70´ como actuaban los procesos de coaptación para lograr que nada cambie.

Por ejemplo, Peter Bachrach y Morton Baratz en su libro “Power and Poverty” - Poder y Pobreza del año 1970.

El término “coaptación” fue introducido por Philips Selznick en 1948 y alude al mecanismo usado por una organización a través del cual se incorpora la oposición para mantener su estructura y estabilidad. Este proceso es usado para absorber nuevos elementos en la estructura política o de liderazgo, como medio para prevenir amenazas a su estabilidad o existencia. Para Selznick el proceso de coaptación brinda a la oposición la ilusión de tener una voz que en verdad no existe. De esta manera es posible sofocar la oposición sin cambiar la política institucional. Este autor diferencia, asimismo dos tipos de coaptación: coaptación formal y coaptación informal. **La coaptación formal** hace referencia al reconocimiento formal de nuevos elementos de la oposición que son incorporados en la estructura de liderazgo de una organización. A estas personas con quienes el poder es compartido le son asignados cargos de autoridad. **La coaptación informal** se refiere a situaciones donde el poder es compartido dentro de una organización en respuesta a determinadas presiones sin reconocimiento formal de los nuevos líderes (Philip Selznick)

Para nosotros, uno de los fenómenos que deberíamos analizar con más profundidad es preguntarnos qué aprende el joven y el ciudadano al enfrentarse a situaciones de contradicción entre la emergencia de manifestaciones de resistencia creativa por parte de la población y mecanismos de poder que tienden a neutralizarlas, debilitarlas o controlarlas. ¿Qué pasa frente a fenómenos sociales como estos que, por un lado, tienen el deseo de una propuesta de mejora para una población pero por el otro, aparecen como aristas contradictorias este otro lado de la coaptación o de la represión o de buscar neutralizar una fuerza realmente de cambio? .

En una investigación empírica realizada por Bachrach y Baratz en la ciudad de Baltimore en el año 1965, comunidad dominada por los blancos de clase media, se enteran que una organización defensora de los derechos humanos que está luchando por la igualdad de los negros, estaba iniciando un trabajo para organizar a la población negra pobre y comenzar a consolidar un poder negro desde la base.

Cuando la estructura de poder y la clase blanca se enteran, dicen incluso los autores que lo investigaron, de una manera muy inteligente, y tan rápida que asombró incluso a la organización de los derechos humanos por los negros, inmediatamente el intendente organizó lo que ellos llaman fuerzas de tareas para hacer un diagnóstico rápido de la pobreza y poder generar propuestas a la población pobre.



Dicen los investigadores que la conclusión fue: lo planeado por la organización de los derechos humanos de los negros nunca se llegó a realizar. Se abortó, se ahogó, antes del comienzo.

**VER POWER POINT ANEXO: DIAPOSITIVA 9: SOBRE LAS TRES PREGUNTAS DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN: ¿QUÉ SE INVESTIGA? ¿PARA QUÉ/QUIÉN SE INVESTIGA? ¿CÓMO SE INVESTIGA?**

A nosotros esta mirada nos está preocupando. Entonces, desde la perspectiva de esta mirada con muchas evidencias empíricas, es que pensé para un encuentro de educación educativa: ¿Qué emerge como pregunta para un investigador en educación?. Si esto fuera así, si esta mirada que creemos nosotros nos está orientando a este diagnóstico y a esta situación problemática de contradicción entre ciudadanos que crecemos frente a nuestra creatividad y la existencia todavía de estructuras de poder que intentan neutralizar o controlar ese crecimiento?

Si me posiciono como investigador en educación, qué me preguntaría, por ejemplo: ¿cómo repercute este mundo real en nuestros pensamientos?

Tenemos pruebas de los chicos, en nuestros trabajos, que les decimos “si quieres charlar con nosotros”, la respuesta es “¿me va a pagar por esto?”. ¿Cómo repercute en los pensamientos de los jóvenes? ¿Hasta qué punto se aprende o se va aprendiendo maneras de ver la realidad que tal vez estén estimulando el sometimiento vs la resistencia y la creación?

No lo sabemos, es nuestro olfato, porque así trabaja un investigador, es un supuesto de anticipación de sentido basado en las evidencias empíricas de las colegas que están trabajando en esto.

¿Cómo juegan los diferentes espacios de aprendizaje en esta dialéctica de resistencia vs sometimiento? ¿Cómo juega la escuela si juega? ¿Cómo juega la familia si juega? ¿Como juega el barrio?, etc.

Eso desde la perspectiva de la pregunta. Creo que en función de lo que les presentaba, desde mi perspectiva, son preguntas que pueden orientar una investigación educativa en relación a esa visión de contexto que desde nuestra perspectiva es muy importante.

El para qué, y aquí vuelvo a cómo concebían los clásicos de la teoría social crítica y cómo la conciben a la ciencia como un instrumento de emancipación, refiriéndose a la posibilidad de trabajar con la población el descubrimiento y la investigación de su propia realidad.

La emancipación está referida a lo que llamamos la praxis de pensamiento, es decir, la construcción de nuestro pensamiento de una manera que apoye a una acción de organización y de participación social.

Esto es una visión de percibir la ciencia y la investigación buscando en este “para qué” de la construcción del objeto científico un “para qué” que tiene que ver con la posibilidad de actuar en lo más valioso que nosotros como educadores tenemos, que es el pensamiento.

Y por último el cómo. Y acá si desde nuestra perspectiva la consistencia de este “qué” con este “para qué” tiene un “cómo” esencial, que es el involucramiento del objeto, de los actores, en la construcción de conocimiento científico sobre su realidad y esto es posible en cualquier investigación. No es necesario hacer toda una investigación- acción participativa que a veces no se puede, sino simplemente tener en cuenta las instancias de trabajo y de retroalimentación con la población que mínimamente posibiliten - que el objeto estudiado se convierta en sujeto de descubrimiento de su propia realidad, es decir, objetivice su realidad de una manera diferente - Eso para nosotros es la semillita de la emancipación de los otros y de nosotros también.

#### BIBLIOGRAFÍA MENCIONADA EN LA CONFERENCIA:

- Bachrach Peter and Morton Baratz **Power and Poverty** London 1970 Oxford University Press
- De Saint – Exupéry Antoine **El Principito** Buenos Aires 1963 Emecé Editores
- Elias Norbert **Compromiso y Distanciamiento** España 1990 Editorial Península
- Mao Tse – Tung **Four Essays on Philosophy** Peking 1968 Foreign Languages Press. Printed in the People’s Republic of China (Hay edición en español)
- Popper Karl, Theodor Adorno, Ralf Dahrendorf, Jürgen Habermas **La Lógica de las Ciencias Sociales** México D.F 1978 Editorial Grijalbo
- Selznick Philip **Foundation of the Theory of Organization** en **American Sociological Review** 1948 Nro 13 pp. 1-6
- Selznick Philip **TVA And the Grass Roots** 1949 Berkeley University of California Press.
- Sirvent M.T. **La educación de jóvenes y adultos frente al desafío de los movimientos sociales emergentes en Argentina** en **Revista Brasileira de**

**Educacao.** ANPEd Associacao Nacional de Pós-Graduacao e Pesquisa em Educacao – Brasil Janeiro/fevr/mar: 2005 Nro28

- Sirvent María Teresa y Sandra Llosa **Encuadre Histórico de las Múltiples Pobrezas** Ciclo de charlas debate: **La Escuela en la Multiplicidad de Pobrezas** AGMER (ASOCIACIÓN GREMIAL DE MAESTROS DE ENTRE RÍOS) – SECCIONAL CONCORDIA Concordia, 27 de noviembre de 2006
- Stuart Hall **Notes on Deconstructing the Popular** en Raphael Samuel (comp) People's history and Socialist Theory. London 1981 Routledge and Kegan PAUL (Hay edición en español)