

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE BUENOS AIRES
FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACION
INVESTIGACION Y ESTADISTICA EDUCACIONAL I**

El Proceso de Investigación

Dra. María Teresa Sirvent

EQUIPO DE CATEDRA:

Profesora Titular consulta: Dra. María Teresa Sirvent (Ph.D.)

Profesora Adjunta: Dra. Celia Rosemberg

Jefe de trabajos prácticos: Dra. Patricia Sarlé

Lic. Ana Clara Monteverde

Ayudantes de primera: Lic. Susan Estrella De Angelis

Lic. Gladys Calvo

Lic. Andrea Fernandez

Lic. Marcela Agulló

Lic. María Ana Gonzalez

Lic. Marcela Kurlat

Adscriptos:

Lic. Natalia Miano,

Lic. María Elena Benitez

Lic. Pablo García

Lic. Laura Thouyaret

Lic. Alejandra Stein

Lic. Gisela Miñana

Paula Topaso

Jesica Baez

2ª Edición (revisada)

2006

INDICE

I. El Proceso de Investigación, las Dimensiones de la Metodología y la Construcción del Dato Científico.

- a. Características de la Investigación Científica
- b. Las dimensiones de la Metodología
- c. Algunas consideraciones sobre el proceso de focalización: de la situación problemática al objeto de investigación
- d. La génesis de la Investigación: el problema
- e. ¿Qué significa hablar de una pregunta que pueda ser investigable?

II. Los diferentes modos de operar en Investigación social

- a. Lógica y metodología
- b. Postulados de las lógicas de investigación
- c. La cuestión de las lógicas de investigación y de la metodología de la investigación
- d. Notas sobre paradigmas, lógica de investigación y metodología
- e. Anexo

III. Cuadro comparativo entre Lógicas según dimensiones del Diseño de Investigación

I. El Proceso de Investigación, las Dimensiones de la Metodología y la Construcción del Dato Científico ¹

CONOCIMIENTOS BASICOS

En primer lugar se desea enunciar algunos de los conceptos básicos sobre metodología de la investigación que servirán de base para el trabajo a lo largo de toda la materia.

Es importante aclarar que esta ficha se realiza en base a las memorias de las clases correspondientes a los teóricos dictados por la Dra. Ma. Teresa Sirvent, por lo que no se pretende desarrollar los temas en toda su extensión sino dar conceptualizaciones básicas que orienten la lectura de la bibliografía.

a. CARACTERISTICAS DE UNA INVESTIGACION²

a) ¿Qué es investigar?

Partiendo del objetivo fundamental de una investigación en términos de la construcción de conocimiento científico, señalamos las siguientes características:

1. La Investigación científica es una práctica social anclada en un determinado contexto sociohistórico.

Esto puede analizarse desde 2 perspectivas:

1.a) En términos de ver ese contexto presentando *factores facilitadores e inhibidores*.

Algunos de los obstáculos para la investigación pueden ser los siguientes:

- Presencia de políticas científicas “erráticas”, carentes de claridad
- Parámetros de evaluación que aún responden sólo a criterios de un “monismo metodológico” superado, con criterios que desconocen la legitimidad y validación de otras maneras de “hacer ciencia” en ciencias sociales.
- Carencia de apoyo presupuestario que se refleja, entre otros aspectos, en el bajo número de profesores realmente full-time.
- La escasa permanencia de los investigadores jóvenes en los equipos.
- Criterios de calificación del docente – investigador y de evaluación de la producción científica que no favorecen un enriquecimiento de la producción científica.

¹ Este material toma como base lo desarrollado en las clases teóricas de la cátedra de Investigación y Estadística Educacional I (FFyL – UBA). Los ejemplos y los cuadros expresan esta intención pedagógica. De este modo, algunas expresiones o elementos pueden no reflejar la complejidad de los debates teórico-metodológicos que suponen el desarrollo de cada tema.

² Este ítem comparte las ideas básicas de María Antonia Gallart en su ponencia **Abordajes metodológicos utilizados por la investigación educativa en América Latina: ventajas y limitaciones comparativas** presentada en uno de los paneles coordinados por María Teresa Sirvent en el Seminario-Taller sobre La Investigación Educativa en América Latina: posibilidades de producción de insumos de alto impacto con recursos escasos organizada por FLACSO-ARGENTINA Buenos Aires, 27 al 30 de Agosto de 1990

- Dificultades para una verdadera pedagogía de la formación en investigación. La política institucional actual no presenta condiciones facilitadoras de una formación en investigación que no reproduzca del cursillismo.

1.b) En términos de mirar lo social desde el “contexto de descubrimiento”.

Entendiendo el “contexto de descubrimiento” como aquel espacio y tiempo histórico donde surge el problema de investigación (la pregunta que llevará al investigador a colocar su FOCO en la realidad), las hipótesis o supuestos, las ideas previas y los métodos de trabajo.

En este punto es importante plantear la diferenciación entre:

- Contexto de descubrimiento
- Contexto de verificación.

Dentro del desenvolvimiento histórico de los métodos en las prácticas de investigación podemos decir que :

- Hasta los 70, la lógica verificacionista primaba, de la mano de Popper y otros epistemólogos (Monismo metodológico)

PROBLEMA---HIPOTESIS-VERIFICACION

- A partir de los 70, en contraposición a posturas filosóficas y metodológicas verificacionistas, aparece como importante también:

IDENTIFICAR UN PROBLEMA-----RECONOCER UN CONTEXTO DE DESCUBRIMIENTO DETERMINADO DONDE SE IDENTIFICA UN PROBLEMA, UNA HIPÓTESIS, UN CONCEPTO ---CON LA CONSTRUCCIÓN DE MÉTODOS QUE FAVOREZCAN ESA IDENTIFICACIÓN DE PROBLEMAS (Pluralismo metodológico)

El contexto de descubrimiento da cuenta entonces de por qué, qué y cómo se investiga.

2. La Investigación Científica tiene su génesis en la problematización de la realidad.

La situación problemática es la situación de la realidad que preocupa al investigador.

Una misma situación problemática, puede dar lugar a diversos problemas de investigación.

3. La investigación Científica implica trabajar con dos universos: teoría y empiria y con la relación Sujeto-Objeto de la investigación. Toda investigación supone la confrontación TEORIA/EMPIRIA y supone una determinada relación entre un SUJETO que investiga y un OBJETO de conocimiento que es investigado.

Teoría –empiria se “confrontan, articulan, amasan” y son el “alma” de la Investigación.

Se produce la referencia y confrontación con una realidad externa en relación con la cual las hipótesis o las teorías se contrasten. Esto implica el **análisis de material empírico**, sea este un corpus de lenguaje, datos de observación y entrevistas, datos estadísticos y documentos, etc.. En otras palabras no es sólo un proceso de argumentación coherente sino que también implica referencia y contrastación con una realidad ajena al discurso.

Estas características son las que fundamentalmente hacen a la diferencia entre una investigación, una monografía, un ensayo o un conocimiento generado a partir de la reflexión sobre la práctica.

4. La Investigación Científica tiene ciertos aspectos específicos:

4.1. **Prevé un modo de operar o modos de operar dicha confrontación Teoría-Empiria. A través de un diseño previo, se preve una estrategia metodológica:** cuantitativa, cualitativa, combinación entre ambas, instancias participativas, etc.

4.2. **Busca una producción original.:** de allí la importancia de los “antecedentes” o la revisión del estado del arte acerca del tema a investigar.

4.3. **Busca ser “validada”.**

Validar es atribuir un valor de verdad., no necesariamente es verificar.

5. **La Investigación Científica tiene como finalidad generar “conocimiento científico”**

6. **La Investigación Científica puede tener como finalidad no sólo conocer sino transformar la realidad.**

7. **La Investigación Científica busca la socialización del conocimiento producido.**

A modo de conclusión de este primer punto, podríamos hacernos dos preguntas acerca de qué es la metodología y qué es el dato científico:

¿Qué es metodología de la investigación?

Proceso metodológico: conjunto de procedimientos que posibilitan la confrontación entre un material teórico-conceptual y un material empírico. Estos procedimientos posibilitan la construcción del dato científico.

¿Qué es el dato científico?

Es todo dato que vincula un estado de cosas del mundo externo con un concepto; mediante la ejecución de un procedimiento aplicable a aspectos considerados observables de dicho concepto.

b. LAS DIMENSIONES DE LA METODOLOGÍA

Es importante superar una visión restringida de metodología limitada solamente a una enumeración de técnicas de relevamiento de datos: ej. encuesta, observaciones, entrevistas, etc.

El proceso metodológico es un proceso tridimensional³.

¿Cuáles son las dimensiones de la metodología?

Dimensión I: Epistemológica

Se refiere a las decisiones que el investigador toma sobre los conceptos, categorías, cuestiones, finalidades, con las cuales se construye el objeto de investigación.

Dimensión II: Estrategia general de investigación

Concerniente a las decisiones que el investigador debe tomar sobre las líneas generales previstas como andamiaje del trabajo de investigación.

Dimensión III: Técnicas de la obtención y análisis de información empírica

Corresponde al conjunto de decisiones que el investigador toma en relación con la elección y aplicación de técnicas de recolección y análisis de información empírica.

Cada una de estas dimensiones se corresponde con las fases o momentos del proceso de investigación, tal como se presenta en el siguiente cuadro:

DIMENSIÓN I DIMENSION EPISTEMOLOGICA

Se refiere a las **decisiones** que el investigador toma sobre el objeto, la/s preguntas del problema de investigación (proceso de focalización: De la situación problemática al objeto-problema de investigación), los conceptos, categorías, los antecedentes de la investigación, sus objetivos, su relevancia, etc.: ¿Qué objeto estoy construyendo? // ¿Respondiendo a cuáles interrogantes? // ¿Con cuáles conceptos? (aparece la posición teórica) // ¿Con qué categorías? // // ¿Para qué? (Sentido y significado del conocimiento, INTENCIONALIDAD) // ¿Con quién o quiénes? (Diversas modalidades de investigación: EL PAPEL DE LOS SUJETOS).

³ Sirvent, Maria Teresa Seminarios y Talleres de metodologia de la investigacion social realizados en las universidades nacionales de Rosario, San Juan y Buenos Aires.

MOMENTOS DE LA DIMENSIÓN EPISTEMOLOGICA

- Formulación del tema
- Descripción de la Situación problemática
- Focalización del objeto
- Planteo del problema/s (De la situación problemática al OBJETO/PROBLEMA de investigación)
- Objetivos de la investigación (Importancia de la consistencia en la tríada OBJETO/PROBLEMA/OBJETIVOS)
- Fuentes del problema
- Antecedentes
- Encuadre teórico-conceptual
- Relevancia científica y social de la Investigación

DIMENSION II DIMENSION DE LA ESTRATEGIA GENERAL

Se refiere a las **decisiones** que el investigador toma sobre las líneas generales previstas como andamiaje orientador o diseño coherentes con la dimensión epistemológica del trabajo de investigación

DECISIONES SOBRE LOS SIGUIENTES PARES LOGICOS (entre otros)

- 1) Lógica inductiva analítica / Lógica hipotética deductiva
- 2) Contexto de descubrimiento o de generación / Contexto de verificación
- 3) Comprensión / Explicación
- 4) Subjetividad/Objetividad
- 5) Verdades específicas / verdades universales

MOMENTOS DE LA DIMENSIÓN DE LA ESTRATEGIA GENERAL

- Elección del tipo de diseño:
 - a. Cuantitativo puro
 - b. Cualitativo puro
 - c. Combinado:
Cuantitativo/cualitativo
 - d. Combinado:
Cualitativo/cuantitativo
 - e. Participativo (no excluye los modos de operar cuantitativo/cualitativo)
- Selección del contexto, del terreno:
 - a. Universo
 - b. Unidades de análisis:
¿Individuos? ¿Barrios? ¿Organizaciones? ¿Grupos?

- Selección de casos: ¿Muestreo estadístico? ¿Muestreo intencional? ¿Muestreo teórico?
- Decisión de un proceso lineal o en espiral
- Rol del investigador

DIMENSION III

DIMENSION DE LAS TÉCNICAS DE OBTENCIÓN Y ANÁLISIS DE INFORMACIÓN EMPÍRICA

Corresponde al conjunto de decisiones que el investigador toma en relación con la elección y aplicación de técnicas de obtención y análisis de la información empírica. Esta decisión se apoya y debe ser coherente con las decisiones acordadas en las dimensiones anteriores, I y II. Estas técnicas son instrumentos a través de los cuales el investigador “construye” sus observables y por tanto su base empírica metodológica. Noción fundamental: los observables deben ser consistentes con los conceptos enunciados en el objeto – problema y en el marco teórico. Las técnicas de obtención y análisis de la información empírica orientan sobre el tipo de información empírica que articule conceptos (dimensión I), estrategia general metodológica (dimensión II) y observables.

¿Encuestas? / ¿Historias de vida? / ¿Observación? / ¿Instancias colectivas? son cuestiones que deben ser resueltas de manera consistente con las decisiones tomadas en las DIMENSIONES EPISTEMÓLOGICAS y de la ESTRATEGIA GENERAL del DISEÑO METODOLÓGICO.

MOMENTOS DE LA DIMENSIÓN DE LAS TÉCNICAS DE OBTENCIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN EMPÍRICA

- Elección e implementación de las técnicas de relevamiento u obtención de la información empírica
- Elección e implementación de las técnicas de análisis de la información empírica
- Consideraciones sobre el trabajo en terreno
- Previsión de procedimientos de validación. Ejemplos:
 - a. historia natural de la investigación
 - b. procedimientos de triangulación
 - c. instancias colectivas de retroalimentación

Al comprender la metodología como un conjunto de procedimientos para confrontar teoría e información empírica, estamos trabajando con las 3 dimensiones antes señaladas. A partir de esta concepción, la dimensión de las técnicas de recolección y análisis de datos es sólo una de las dimensiones que cobra sentido solo con relación a la lógica de la investigación.

c. ALGUNAS CONSIDERACIONES SOBRE EL PROCESO DE FOCALIZACIÓN: DE LA SITUACIÓN PROBLEMÁTICA AL OBJETO DE INVESTIGACIÓN

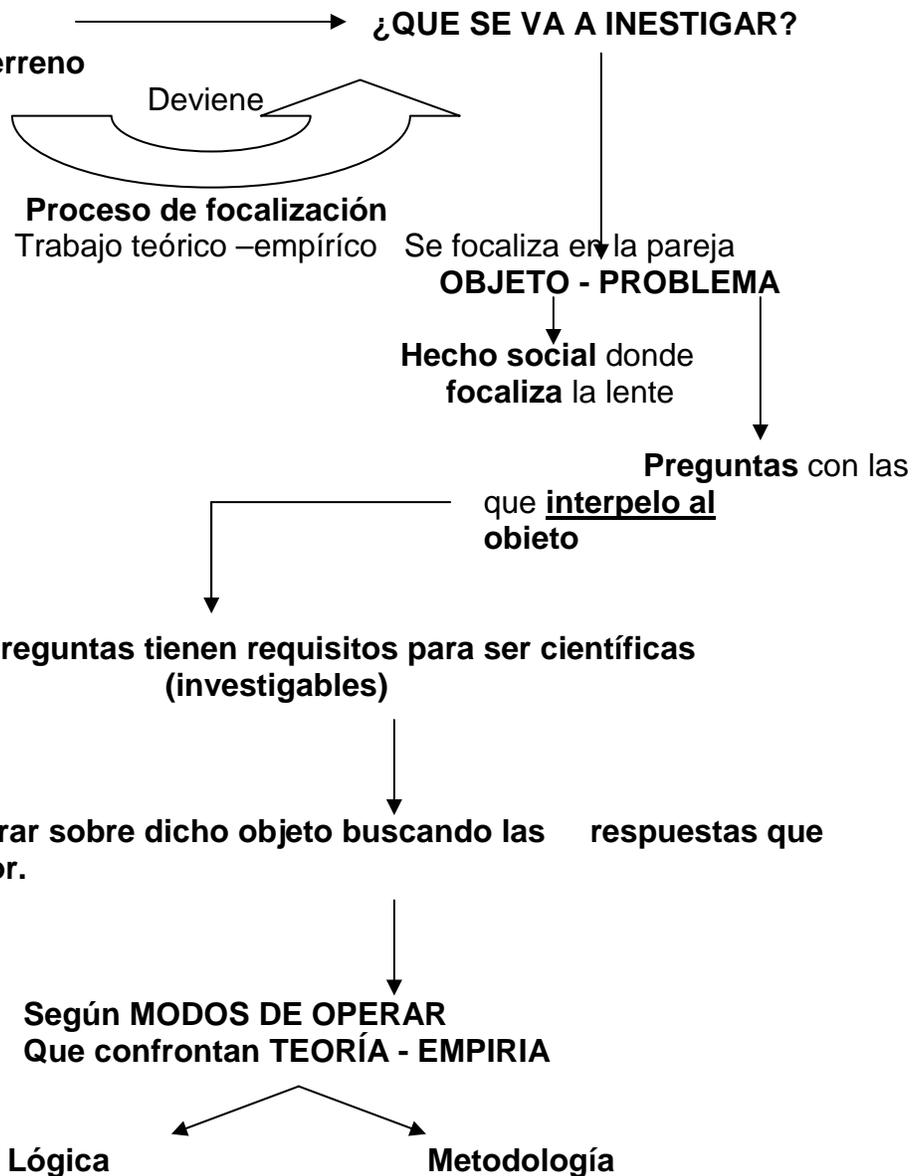
Presentamos el tema a partir de una filmina elaborada por la Dra. Ma. Teresa Sirvent para una de las clases teóricas:

SITUACIÓN PROBLEMÁTICA

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Fuentes

- Experiencia cotidiana
- Antecedentes
- Exploración en terreno



d. LA GENESIS DE LA INVESTIGACIÓN: EL PROBLEMA.

La unidad objeto-problema es la génesis de una investigación.

Veamos algunos aspectos importantes:

a. Objeto-problema es una **UNIDAD**, pero hay aspectos que los diferencian. Así,

- ✓ **EL OBJETO ES EL FOCO DE LA REALIDAD SOCIAL DONDE SE AJUSTA LA LENTE PARA LA INVESTIGACION.**
- ✓ **EL PROBLEMA SON LAS PREGUNTAS QUE SE LE HACEN AL OBJETO.**

Por ejemplo, si el **objeto** es⁴:

"La situación curricular actual de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA) y las representaciones sociales de los actores involucrados".

De este objeto puede ser "interpelado" o investigado a la luz de diferentes preguntas que constituyen el problema de investigación de cada investigación en particular, como por ejemplo:

- 1) *¿Cuál es la situación curricular actual de la Facultad de Filosofía y Letras?*
 - (a) *¿Cuál es el recorrido histórico de los planes de estudio de las nueve carreras de la Facultad de Filosofía y Letras en el período 1984-2000?*
 - (b) *¿Cuáles son los núcleos problemáticos de la situación curricular actual de la Facultad de Filosofía y Letras?*
- 2) *¿Cuáles son las representaciones sociales que tienen los actores del currículum acerca de los núcleos problemáticos identificados en las propuestas curriculares vigentes en esta unidad académica?*

b- La definición del objeto-problema deviene de una descripción de la situación problemática que preocupa al investigador.

ES NECESARIO UNA DESCRIPCION LO MAS COMPLETA POSIBLE DE LA SITUACION PROBLEMÁTICA.

Hay que tener en cuenta que describir la situación problemática no es enumerar aspectos. Si se **ENUMERA** lo que hay en un salón de clase, se dirá:

⁴ El ejemplo está tomado de la investigación de Gladys Calvo, miembro del equipo de la Cátedra. (Calvo, Gladys: "La situación curricular actual de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA) y las representaciones sociales de los actores involucrados" En: Revista IICE. Año X N°20. Miño y Dávila. Facultad de Filosofía y Letras. UBA. Diciembre de 2002).

- sillas
- mesas
- pizarrón, etc

Si se DESCRIBE lo que hay en un salón de clases se dirá: “En este salón se está desarrollando una clase, una situación de enseñanza, donde los alumnos sentados en sillas toman apuntes...”

Cuando se describe una situación problemática es como si se sacara una fotografía.

Describir una situación problemática es presentar una organización lo más completa posible de los elementos que componen una situación. Es presentar una organización lo más completa y clara posible de la situación de la realidad que PREOCUPA al investigador a través de los elementos que la componen. Es decir, que cualquier lector al enfrentarse a ella percibe como clara y sin dudas esta situación de la realidad que asombra, alerta y deja perplejo al investigador. Es decir, que desafía los conocimientos previos del investigador que puede dar cuenta de problemas –interrogantes- sobre aspectos de la realidad que no lo conforman.

Para la descripción de una situación problemática es fundamental tener en cuenta:

1. Eje de la situación problemática
2. Enumerar los elementos que la componen:
 - a. Señalar los aspectos
 - b. Señalar los actores
 - c. Identificar los aspectos contradictorios
 - d. Identificar distintas perspectivas o puntos de vista
 - e. Identificar semejanzas y diferencias con otras situaciones problemáticas
 - f. Ubicarla en espacio y tiempo
3. Señalar los orígenes de su información sobre la situación problemática: ¿problemas de la realidad, y/o experiencias profesionales, y/o literatura técnica? ¿Otros orígenes o especificaciones de algunos de los anteriores?
4. Enunciar todas las preocupaciones que surgen de esa descripción

Así, la situación problemática es como el *escenario* armado que permite a la máquina fotográfica *focalizar , enfocar , ajustar la lente* en un BICHO⁵, un objeto que se podrá manipular y será **EL EJE VERTEBRADOR DE LA INVESTIGACION**.

O sea, recapitulando:

EL objeto es el “bicho” y el eje vertebrador de la investigación.

El problema son las preguntas –los interrogantes- con los que se “interpela” al “bicho”, al objeto, al foco de la realidad donde se “ajusté” la lente, dónde se “afine la mirada” para realizar la investigación.

⁵ Con el término “BICHO”, coloquialmente, nos estamos refiriendo al objeto de investigación, el “hecho” que se está tratando de abordar desde sus múltiples perspectivas.

e. ¿QUÉ SIGNIFICA HABLAR DE UNA PREGUNTA QUE PUEDA SER INVESTIGABLE?

Los criterios esenciales para que un interrogante se convierta en PROBLEMA de una investigación son los siguientes:

1. Deben ser enunciados interrogativos. El signo de interrogación tiene un “status” epistemológico clave.
2. Son preguntas que se le formulan al objeto de investigación.
3. Son interrogantes sobre lo que no se sabe y que para saberlo se necesita una investigación científica. De ahí, la importancia del trabajo con los antecedentes que nos hablan sobre lo que se sabe. Requiere operar con el objeto de acuerdo a una estrategia metodológica que asegure su ORIGINALIDAD.
4. Son interrogantes que focalizan aspectos determinados y precisos de una situación problemática.
5. Deben ser preguntas claras y sin ambigüedades sobre aspectos o relaciones fundamentales, ya sea derivados de una teoría o de un “amasado” de empiria-teoría. De ahí la importancia de la naturaleza teórica del objeto y de su anclaje empírico.
6. Los interrogantes deben trabajar con conceptos que puedan ser “traducidos” en referentes empíricos u observables. Esto significa dar cuenta de conceptos que encuentren referentes en la realidad ya sea a través de la observación directa o de otras técnicas de obtención y análisis de la información empírica.
7. Debe resultar factible el realizar tales actividades en el terreno.
8. La formulación de un problema demanda un trabajo teórico-empírico que permite identificar los aspectos importantes de la situación problemática para plantearlos en FORMA CIENTÍFICA.
9. Esta forma científica se resuelve en diferentes tipo de interrogantes que orientan o conducen a diferentes abordajes metodológicos para encontrar sus respuestas.

II. LOS DIFERENTES MODOS DE OPERAR EN INVESTIGACION SOCIAL: LOGICA Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Dra. María Teresa Sirvent

a. LOGICA Y METODOLOGÍA

Para comenzar el estudio de esta temática, se presenta un cuadro realizado por la Lic. Patricia Sarlé y revisado por la Dra. Ma. Teresa Sirvent y la Lic. Ana Clara Monteverde, donde se plantean las conceptualizaciones básicas sobre los conceptos de lógica y metodología.



A continuación se desarrollan algunos puntos básicos para el abordaje de estos temas:

* Actualmente en Ciencias Sociales existen diferentes maneras de abordar la generación de conocimiento científico; es decir diferentes maneras de “hacer ciencia” en ciencias sociales. Esta posición es contraria al **monismo metodológico** que suponía la existencia de un sólo método, **el método científico** tomado de las ciencias naturales.

* Se asume la existencia de diferentes **lógicas** y **estrategias de investigación**. Cuando se habla de **lógica de investigación** se hace referencia a las concepciones básicas diferenciadas del hecho social que subyacen a los diferentes “**modos de operar**” en el proceso de construcción del objeto, es decir, en el proceso de confrontación de un “**corpus teórico**” con un “**corpus empírico**”. (Ver Apartado I).

El trabajo efectivo de la ciencia, o la investigación controlada es el factum que tendrá que analizar la disciplina lógica para obtener, como formas no vacías, aquellas que adoptan los objetos cuando son intervenidos por la investigación. Esas formas, abstraídas del trabajo científico como otros tantos modos de operar, serán, como tales modos, lo bastante generales para permitir su sistematización y, además, formas de los objetos, las que éstos adoptan en el transcurso de la investigación. (...) La lógica consistirá en la descripción analítica de los métodos científicos, es decir, del modo como trabajamos cuando investigamos con rigor; será una “investigación de la investigación”. (Del prólogo de Eugenio Imaz a la versión española del libro de John Dewey Lógica -Teoría de la Investigación. México: Fondo de Cultura Económica 1950. (El subrayado es nuestro)

Elena Achilli en su artículo sobre **Las diferentes lógicas de investigación** expresa que

Estamos utilizando la noción de “lógica de investigación en un sentido (...) más específico al proceso mismo de investigación. Nuestra preocupación tiene que ver, fundamentalmente con la coherencia del enfoque general que orienta un proceso de investigación en relación con las implicancias sobre las múltiples resoluciones metodológicas que se van generando. En tal sentido, entendemos como “lógica de investigación” a las modalidades que asumen, en el proceso de investigación, por lo menos tres órdenes de problemas: a) la formulación de la/las preguntas de investigación, del Problema a investigar, que contiene -explícita o implícitamente-, desde el inicio del problema determinada concepción de “lo social”; b) cómo se accede al conocimiento de ello y c) que resultados obtener. El cómo se van resolviendo, en una investigación concreta, determinada formulación del problema a investigar, la implementación de determinadas estrategias para la recolección y el análisis de la información y, la concreción de determinados resultados buscado, construyen/dibujan “lógicas” de trabajo.

A estos aspectos señalados por Achilli se les debe agregar un cuarto ítem:

d) los criterios y caminos de validación

Cuando se habla de lógica de investigación, por tanto, no se hace referencia sólo a las técnicas de obtención y análisis de información. Las técnicas diferentes son ingredientes consistentes con formas diferentes del “**hacer ciencia social**”. Se refiere a diferentes maneras de **razonar** o de concebir **cómo se conoce el hecho social**; cómo se llega a la **verdad** científica. Se habla de los fundamentos epistemológicos de diferentes **modos de operar** en esta tarea fascinante del “**hacer ciencia social**” desde la **identificación de**

un problema hasta los criterios de verdad. Se da cuenta de la manera como el investigador concibe, cual escultor, el “amasar” el entretejido de teoría y empiria.

* Se tiene en cuenta la existencia de dos lógicas relevantes: cuantitativa o extensiva y cualitativa o intensiva con sus semejanzas y diferencias a lo que se agrega la cuestión de la **participación** y la **acción** en el “**hacer ciencia social**”. En las decisiones cotidianas de toda “cocina de investigación” se juegan continuamente las elecciones que todo investigador va haciendo entre **los pares lógicos (Sirvent)** o **modos suposicionales (Goetz y LeCompte)**.

* Estos pares lógicos o modos suposicionales se refieren a las “dualidades” que hacen referencia a los supuestos sobre el hecho social y sobre su conocimiento predominantes en diferentes enfoques o perspectivas sobre la realidad social y el “hacer ciencia” sobre esa realidad. Una forma de diferenciar y conceptualizar dichos supuestos es identificar, por el momento, las siguientes dimensiones:

A. Diferentes concepciones del hecho social⁶

El hecho social concebido como una “cosa” que se “descubre”

El hecho social concebido como una “estructura de significados”

Este par lógico hace referencia a diferentes concepciones del hecho social. El hecho que se descubre: el hecho social es concebido como algo dado “independiente de los sujetos que lo investigan”. El investigador “debe separarse” de lo que es investigado; no implicarse afectivamente con el mismo; implica un tratamiento de lo social de modo análogo al de los fenómenos naturales. El investigador debe constatar la presencia de la verdad en el objeto y “extraerla”. Se asimila los hechos sociales a los

⁶ La noción del hecho social que se “descubre” hace referencia a la condición de “externalidad” del objeto de investigación respecto del sujeto que investiga. Por su parte, la concepción de “construcción”, se refiere a la noción de “internalidad”. En este caso, el objeto no está dado sino que es el sujeto (investigador) quien construye el objeto a partir de los significados que le otorga. Según F. Schuster (1992: 8) “... en cada área del conocimiento se establecen los correspondientes universos de hechos, desde varias perspectivas posibles. Se puede sostener que los hechos configuran una **realidad** dada y que de lo que se trata en consecuencia, es de **descubrirla**, o, en cambio, que la realidad se **construye** por vía de hipótesis o se constituye en su intermedio. (El método en las ciencias Sociales. CEAL).

"Descubrir" asume diferentes concepciones:

- a. Contexto de descubrimiento histórico social.
- b. Descubrir desde un paradigma positivista que tiene que ver con una concepción del hecho social como "cosa" cuyo funcionamiento es "independiente" del sujeto que investiga e "independiente" de las condiciones y de los autores que se involucran. El investigador debe, entonces, "descubrir" los aspectos del funcionamiento inherentes al hecho social como "cosa".
- c. Contexto de "descubrimiento" "versus" contexto de verificación en el sentido de la intencionalidad que se enfatiza en la investigación: "descubrir o generar teoría" "versus" "verificar teoría".

hechos naturales, que tienen sus propias leyes que gobiernan su funcionamiento, más allá del tiempo y del espacio.

El hecho que se construye: conocer el hecho social es conocer los significados que los actores le atribuyen al mismo. El objeto de investigación se construye según los significados que los actores y el investigador le atribuyen al mismo. El investigador “se sumerge” en la realidad en estudio y sus reacciones se convierten en datos científicos.

El interés central está en la cuestión de los significados que las personas le atribuyen a los hechos y sucesos, en sus acciones e interacciones dentro de un contexto histórico y social determinado y en la construcción de dichos significados por el investigador. El estudio de los seres humanos supone una perspectiva interpretativa. Crean y construyen interpretaciones significativas sobre el ambiente físico y social que los rodea.

B. Diferentes caminos de resolución de la confrontación teoría y empiria

Raciocinio deductivo

Raciocinio inductivo

Este par lógico hace referencia al lugar o función de la teoría en la investigación. Una investigación puramente deductiva comienza con un sistema teórico, desarrolla hipótesis y definiciones operacionales de las proposiciones y conceptos de la teoría y los aplica empíricamente a algún conjunto de datos. En cierto sentido, los investigadores deductivos pretenden encontrar datos que verifiquen su teoría, mientras que los inductivos intentan construir una teoría que haga comprensivos a los datos. La investigación puramente inductiva empieza con conceptos generales y proposiciones amplias que orientan la focalización del objeto y del problema. Se sumergen en el trabajo en terreno y van construyendo en un movimiento en espiral - de la empiria a la teoría y de la teoría a la empiria - sus categorías y proposiciones teóricas. A través del examen de los casos semejantes y diferentes que han sido analizados se va desarrollando una teoría comprensiva.

C. Diferentes énfasis en la búsqueda científica (intencionalidades)

a) Verificar teoría

Generar teoría

Contexto de Verificación

Contexto de Descubrimiento

Este par lógico hace referencia al lugar o función de la empiria en una investigación. ¿Cuál es su función? ¿Cuál es el lugar de la evidencia empírica o de la información observable? ¿En qué medida, los resultados son generalizables estadísticamente a un universo mayor?

El diseño hipotético deductivo, busca centralmente comprobar que una hipótesis es válida o aplicable a varios conjuntos. El fin de la investigación verificativa o del énfasis puesto en la verificación, no sólo consiste en determinar si se cumple o no las relaciones entre variables prevista en una hipótesis, sino también el universo donde dicha proposición es aplicable con un mínimo margen de error.

El énfasis en el contexto de descubrimiento, o investigación generativa se centra en la identificación de categorías y proposiciones a partir de una base de información empírica. La obra clásica de Barney G. Glaser y Anselm Strauss (1967) donde se desarrolla un modo de investigación centrado en la generación de teoría (y que trabajaremos en la segunda parte del cuatrimestre) se llama justamente **The discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research (El descubrimiento de la teoría de base. Estrategias para una investigación cualitativa)**. En su introducción, los autores expresan:

Los intentos por cerrar la brecha entre teoría e investigación se han concentrado principalmente en el mejoramiento de métodos para testar teoría, y los sociólogos, así como otros científicos sociales y de la conducta, han logrado importantes éxitos en dicho emprendimiento. Los intentos para cerrar la brecha “desde el lado de la teoría no han sido tan auspiciosos. Es así que muchos han concentrados sus esfuerzos en los estudios empíricos y en los esfuerzos de verificación, considerando poco relevante la teoría.

Nuestro libro está dirigido a mejorar la capacidad de los científicos sociales para generar teoría que será relevante para sus investigaciones. No todos pueden ser igualmente hábiles en la construcción de teoría, pero tampoco se necesita ser un genio para generar teoría práctica y funcional. Creemos que lo que se requiere es una perspectiva diferente sobre los patrones derivados de la verificación cuantitativa en los diferentes tópicos de muestreo, codificación, consistencia, validación, indicadores, distribución de frecuencia, formulación conceptual, construcción de hipótesis y presentación de evidencia. Necesitamos desarrollar patrones más convenientes para la construcción de teoría. Estas guías, junto a reglas de procedimiento asociadas, puede ayudar a liberar energías para teorizar en lugar de dedicarse como ahora al excesivo énfasis de verificación.

En nuestro libro insistimos por la generación de teoría en la misma investigación social, generándola desde los datos. Hemos conectado esta posición con un método general de análisis comparativo, distinto a los métodos más específicos de comparación hoy en uso, y con varios procedimientos concebidos para generar y construir teoría de base.

Aunque nuestro énfasis está puesto en la generación de teoría sobre la verificación misma, hemos tomado especiales precauciones para no divorciar una de otra, ambas necesarias para la empresa científica. Aunque nuestro libro está destinado especialmente a sociólogos, creemos que puede ser de utilidad a cualquiera que esté interesado en el estudio de fenómenos sociales - política, educación, economía, u otros - especialmente si sus estudios están basados en datos cualitativos. (El subrayado es nuestro)

b) Explicar

Comprender

Este par lógico hace referencia a una antigua disputa y debate en el ámbito de las ciencias humanas y sociales, frente al cual no se ha llegado a obtener un consenso acerca de la fundamentación científica. (Mardones, 1991). Simplificando muchas, las diversas posturas se reducen a proponer un modelo de explicación científica según el canon de las ciencias naturales (positivismo), o un modelo diferente donde se acentúa la peculiaridad del objeto socio-histórico, psicológico y psico-social y el modo comprensivo de aproximación a él (hemenéutica, fenomenología, dialéctica, lingüística...). Mardones, en su interesante trabajo sobre **Filosofía de las Ciencias Humanas y Sociales** (1991) señala que si buscamos el origen de esta disputa nos encontramos, al contemplar el panorama de la historia de la concepción de la ciencia en Occidente, que existen dos grandes tradiciones científicas: la galileana y la aristotélica.

Para la primera, la **explicación científica es explicación causal**. Es decir, **explicar significa la búsqueda y verificación de relaciones de causa y efecto con validez universal**. La segunda pone el énfasis en procurar que **los fenómenos sean inteligibles teleológicamente en su especificidad**. **Se busca comprender como intencionalidad fundamental en contraposición con la de la física matemática, explicar. Comprender, viene a representar una concepción metodológica de las ciencias humanas. Sus alcances varía y tiene énfasis diferentes según los autores**. Comprender implica captar el significado, el sentido profundo que las personas y los grupos le atribuyen a sus acciones; la trama histórica y dialéctica, a veces llena de contradicciones que da sentido a su vida, a sus acciones, las luchas sociales, las fuerzas contradictorias, económicas, políticas y sociales que se entranan y se procesan en las historias de vida individual y social. Se busca comprender las acciones de los individuos y grupos insertas en una trama de la totalidad de su historia y de su entorno. Comprender abarca, según diferentes perspectivas, la comprensión de estados psicológicos, la interpretación del marco de referencia del actor y del contexto de significados que enmarca la vida de individuos y grupos; comprender es también tener acceso a las “reglas del juego” de la interacción social y del significado del lenguaje: las afirmaciones, las proposiciones tienen sentido al interior de un juego del lenguaje; comprensión también implica la inclusión de un hecho en el movimiento histórico, político y social del contexto de ese hecho.

La búsqueda de la comprensión implica pensar en una dialéctica metodológica de interacción sujeto-objeto que permita la comprensión **desde dentro de los fenómenos históricos sociales, humanos**.

* Se asume la vigencia de una lógica cuantitativa o extensiva que busca resultado de validez estadística para un universo mayor y de una lógica cualitativa o intensiva que busca penetrar hondo en la complejidad dialéctica, contradictoria y en permanente movimiento del hecho social; penetrar en los procesos de construcción por parte de los sujetos de los significados que atribuyen a su vida según un procesamiento histórico social.

* **Lógica cuantitativa o extensiva:** está más cerca de ser hipotética deductiva, de buscar la explicación causal de los hechos, la verificación de teoría, la búsqueda de la verdad universal y de la generalización estadística. Es la lógica que habla en el lenguaje de las variables (independientes, intervinientes y dependientes); es la que nos habla de hipótesis de asociación o de correlación entre variables y de definiciones teóricas y operacionales, de medición, de muestras estadísticas de muchos casos, de encuestas, de diseños experimentales o “cuasi experimentales”, de medidas estadísticas de tendencia central, de coeficientes de asociación, de regresión múltiple, de relaciones de causa y efecto, de neutralidad y objetividad. Se buscan hechos y causas “medibles” a través de técnicas como las encuestas que producen datos cuantitativos que le permiten probar estadísticamente una relación entre dos o más variables definidas operacionalmente. La encuesta sólo produciría información o conocimiento sobre un plano superficial al alcance de la conciencia de los respondentes. Se atomiza la realidad en variables. Paul Lazarfeld introduce su modelo de lenguaje de variables, usado para verificar la relación entre dos variables por la introducción simultánea de variables adicionales. En este modo de operar se trabaja con un proceso lineal de relación teoría y empiria donde se separan claramente en el tiempo y en el espacio los momentos de obtención y recolección de información, de análisis y de interpretación.

* **Lógica cualitativa o intensiva:** es la que está más cerca de enfatizar la inducción analítica y de buscar la generación de teoría, la comprensión, la especificidad y las verdades hipotéticas. Es la que habla de trabajar con pocos casos para profundizar el significado que la población le otorga al hecho social; la que habla de construir la dialéctica de los procesos de comprensión de una totalidad, más que desgajarla en variables. Es la que busca construir los esquemas conceptuales más adecuados a las realidades en estudio a partir de la información empírica más que verificar hipótesis predeterminadas de relación causal entre variables. No busca explicar; busca comprender, holísticamente, en un sentido de totalidad, dialécticamente, por qué un hecho social deviene o es de esta manera y no de otra. Se busca la esencia por detrás de las apariencias. Es la que trabaja con la implicación del investigador en la realidad estudiada; es la que no habla de neutralidad valorativa sino por el contrario de la existencia de supuestos ideológicos que deben explicitarse, de emociones que son parte de la construcción del dato científico. Es la que busca comprender a través de técnicas que no producen datos medibles, como las historia de vida, la observación participante, los diarios íntimos, las entrevistas abiertas, las reuniones grupales, el cine, el video, los dibujos, la dramatización (etc.) el significado, el sentido profundo que las personas y los grupos le atribuyen a sus acciones; la trama histórica y dialéctica, a veces llena de contradicciones que da sentido a sus vidas, a sus acciones, las luchas sociales, las fuerzas contradictoria económicas, políticas y sociales que se entranan y se procesan en las historia de vida individual y social. Se busca comprender las acciones de un individuo o de un grupo insertas en una trama de la totalidad de su historia y de su entorno social. Se opera en un proceso en espiral de combinación de obtención de información empírica y análisis. Como señalan Schatzman y Strauss en el ejemplo de la investigación del hospital trabajada en los trabajos prácticos:

(...) es como procedemos, moviéndonos de acá para allá, entre la recolección de información y su análisis. Los dos procesos son virtualmente semejantes, aunque frecuentemente estén separados en el tiempo: a veces separados por algunos días o semanas, a veces ocurriendo en el transcurso del mismo día o de las mismas horas.

* Actualmente se busca en la epistemología actual, la convergencia de lógicas y de metodologías de investigación para alcanzar el conocimiento de la complejidad del hecho social.

* Pero para combinar es necesario conocer la especificidad de cada lógica. De lo contrario se corre el peligro de caer en un eclecticismo sin sentido.

En la investigación dirigida por M.T.Sirvent sobre la demanda educativa de la población de 15 años y más que asistió y ya no asiste más a la escuela, se pueden ejemplificar estas conceptualizaciones. A continuación se presenta una síntesis de lo expuesto.

El objeto de estudio de esta investigación se focaliza en el análisis de la demanda educativa de jóvenes y adultos de 15 años y más que asistieron y ya no asisten más a la escuela, en regiones seleccionadas del país. Este objeto de estudio se fue delineando en investigaciones anteriores en las cuales las preocupaciones se fueron centrando en el análisis de la demanda social y educativa en el área de la educación de los jóvenes y adultos de los sectores populares encuadrado en la problemática de la estructura de poder, la participación y la educación.

Se presentan dos ejemplos de análisis cuantitativo extensivo alrededor de las siguientes preguntas:

A. Ejemplo 1: ¿Quiénes están en situación de riesgo educativo ?

¿Qué asociación existe entre Nivel de Riesgo Educativo y situación de pobreza?

En este caso se enfatiza un movimiento hipotético deductivo desde las teorías de mayor alcance hasta los conceptos contruidos cercanos a la realidad empírica (Ver Gráfico 1). De marcos teóricos anteriores y de investigaciones de la autora se deriva el concepto de Nivel de Riesgo Educativo (NRE). Este concepto hace referencia a la probabilidad que tiene un conjunto de población de quedar marginado de la vida social, política y económica según el nivel de educación formal alcanzado. Estar en situación de riesgo educativo significa no haber podido alcanzar el nivel de calificaciones educativas básicas necesarias para afrontar los desafíos del mundo del trabajo y de la vida política y ciudadana. Es la población que sólo ha logrado llegar a la escuela primaria, no todos en forma completa, y algunos pocos que habiendo superado la barrera del pasaje a la secundaria han abandonado en 1ro o 2do año. Estar en situación de riesgo educativo o por debajo de la línea de riesgo educativo, significa no haberse apropiado de los conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas necesarias para participar en una forma plena, crítica, creativa y autónoma en la vida social, política y económica. El concepto de Nivel de Riesgo Educativo presenta una doble dimensión: cuantitativa y cualitativa.

Desde la perspectiva cuantitativa, el Nivel de Riesgo educativo se mide según el nivel de educación formal alcanzado por la población de 15 años y más que asistió a la escuela pero ya no asiste más. Estar en situación de Riesgo Educativo, o por debajo de la línea de riesgo educativo (cuantitativamente hablando) significa no tener mínimamente el secundario completo, nivel que se considera requisito indispensable para entrar y moverse no sólo en el mercado de trabajo sino también y fundamentalmente para ejercer una ciudadanía responsable, autónoma y creativa en todas las esferas de vida cotidiana.

Desde una perspectiva cualitativa, el concepto de Nivel de Riesgo Educativo se asocia con la noción de alfabetismo que hace referencia a la compleja red de conocimientos que un ciudadano necesita para analizar crítica y autónomamente los hechos de su entorno barrial, municipal, nacional e internacional.

En la investigación se “mide” cuantitativamente el NRE según datos del censo del 91. Se trabaja con hipótesis de asociación, también derivadas de los marcos teóricos e investigaciones precedentes, entre NRE y situaciones de pobreza medidas según Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI)

Los resultados alcanzados se ilustran con dos mapas y un gráfico de distribución de porcentajes. (Ver mapas y gráfico 4 y 5 anexos).

B. A continuación se presenta el ejemplo 2 que también ilustra un modo de operar cuantitativo extensivo. Frente a los datos que mostraban que de esta población en riesgo educativo, en la provincia de Buenos Aires, sólo el 3% toma la decisión de buscar una segunda chance educativa a través de la educación de jóvenes y adultos nos preguntamos:

¿Por qué algunos van y otros no?

¿Qué factores dan cuenta de la búsqueda de una segunda chance educativa?

Se intenta responder a esta pregunta a través de dos caminos metodológicos. El primero parte de la pregunta ¿Qué relación existe entre la trayectoria educativa, la trayectoria familiar, la trayectoria laboral, la trayectoria migratoria, la trayectoria de participación y la búsqueda de una segunda chance educativa? En el gráfico 2 se ilustra el movimiento seguido desde marcos teóricos e investigaciones previas en las que los investigadores se apoyan para derivar la pregunta y las variables predeterminadas, hasta la elaboración de una encuesta con preguntas también predeterminadas que permiten obtener los observables de nuestros conceptos teóricos en términos de las respuestas a las preguntas de la encuesta.

C. El tercer ejemplo se refiere a un modo de operar cualitativo intensivo que busca responder a preguntas amplias tales como:

¿Qué significado le atribuyen las personas a su vida educativa y a su segunda chance?

¿Cómo los procesos de la biografía educativa dan cuenta de las decisiones sobre una segunda chance educativa?

Estas preguntas no presentan el tipo de especificación de asociaciones entre variables pre-determinadas como en los diseños anteriores. La pregunta inicial es amplia, para permitir la flexibilidad y la libertad para explorar el fenómeno sin compromisos cerrados como punto de partida. Las preguntas iniciales en un estudio cualitativo identifican el fenómeno a ser estudiado; focaliza en el objeto y en lo que se desea saber sobre el mismo. A lo largo del trabajo en terreno, se irá ajustando la lente” con preguntas emergentes más específicas. Estas preguntas buscan captar el concepto a través de un abordaje cualitativo, en el cual no se pretende “medir” sino identificar, encontrar el interjuego, la trama, la dialéctica intrincada en la vida de una persona, que da cuenta de su decisión educativa y nos permite comprenderla. Comprender el procesamiento individual y grupal de un contexto político, social y económico. Este momento cualitativo ayuda a penetrar en las misteriosas fuerzas de la vida humana que pueden dar cuenta de las decisiones educacionales de hombres y mujeres viviendo en un mundo de múltiples pobreza. Este modo de operar no es a-teórico. Presenta una manera diferente de operar con la teoría. Cambia la función de la teoría. La teoría previa orienta y focaliza el objeto de estudio y la pregunta inicial y se va construyendo teoría de base a partir de sumergirse en el terreno empírico. Con un concepto general sobre biografía educativa se asume el supuesto, también general que algo voy a encontrar en la biografía educativa que me va a ayudar a comprender las decisiones educativas de los individuos y grupos. No hago una encuesta con variables pre-determinadas. No se va al terreno a verificar hipótesis de asociación estadística; sino en búsqueda de la emergencia de un esquema conceptual. Se va al terreno a escuchar por horas. De vuelta, se analiza el material de la entrevista. El investigador se “sumerge y sale a la superficie” para realizar un análisis comparativo que le permita ir identificando nuevas preguntas y nuevos conceptos “pegados” a la realidad. Vuelve al terreno; continúa las entrevistas ahora orientadas con nuevos interrogantes y preocupaciones. Vuelve a analizar y retorno al terreno. Este proceso constante de comparación de la información empírica implica

un movimiento en espiral de ida y vuelta entre la empiria y la teoría que le posibilita ir construyendo el esquema conceptual de apoyo para la comprensión de la realidad. Le permite ese movimiento de generación de conceptos, desde los conceptos más pegados a la realidad hasta las construcciones teóricas de mayor nivel de generalidad. En el gráfico 3 se ilustra este proceso sobre la base de una entrevista realizada a Vilma de 27 años alumna actual de una escuela secundaria nocturna para adultos. Se transcribe a continuación parte de dicha entrevista que se utilizó como ejemplo en la sesión teórica. El objetivo es ilustrar la posibilidad de ir identificando los momentos claves de sus decisiones educativas anclados en una trama de historia de vida, en la búsqueda del esquema conceptual que ayude a comprender los hitos o nodus que dan cuenta, en este caso, de la decisión por una segunda chance educativa.

b. POSTULADOS DE LAS LOGICAS DE INVESTIGACION

Cuestiones	Postulados de la lógica cuantitativa	Postulados de la lógica cualitativa
<p>1. ¿Cómo trabaja el mundo?</p> <p>2. ¿Cuál es la relación entre el sujeto que conoce y la realidad a conocer?</p> <p>3. ¿Que papel juegan los valores para entender el mundo?</p> <p>4. ¿Son posibles las conexiones causales?</p> <p>5. ¿Cuál es la posibilidad de generalización?</p> <p>6. ¿Qué contribuye la investigación al conocimiento?</p>	<p>1. La realidad es una. Se estudia dividiendo el hecho a estudiar en partes o variables. Así, el todo se reconstruye</p> <p>2. El sujeto que conoce puede “pararse” “fuera” de lo que va a ser conocido. La verdad objetiva es posible.</p> <p>3. Los valores deben ser “suspendidos” para entender el mundo.</p> <p>4. Un suceso acontece antes de otro suceso y se le puede atribuir fuerza causal. El fenómeno antecedente en el tiempo es la causa y el fenómeno consecuente en el tiempo la consecuencia. Esta es la explicación causal.</p> <p>4. Explicaciones de un tiempo y lugar pueden ser generalizadas a otro tiempo y lugar.</p> <p>6. Generalmente, se busca la verificación o prueba de hipótesis a partir de un proceso deductivo de</p>	<p>1. Hay múltiples realidades. Estas realidades son construcciones socio-psicológicas que constituyen un todo interconectado. Estas realidades deben ser entendidas y comprendidas como tales.</p> <p>2. El sujeto que conoce y la realidad a conocer son interdependientes.</p> <p>3. Los valores mediatizan y dan forma a lo que es entendido.</p> <p>4. Los hechos se van dando forma unos con otros. Las relaciones multidireccionales deben ser descubiertas.</p> <p>5. Sólo tentativas hipótesis de comprensión sobre un tiempo y lugar son posibles. Es posible la transferencia de esquemas conceptuales emergentes de una situación a otra situación.</p> <p>6. Generalmente se busca descubrir o “destapar” esquemas conceptuales</p>

	abstracción decreciente.	compuestos por conceptos y sus relaciones a través de un riguroso proceso de abstracción creciente.
--	---------------------------------	--



ESTOS POSTULADOS FUNDAMENTAN DIFERENTES ENFOQUES DE INVESTIGACION



Abordaje cuantitativo de investigación



Abordaje cualitativo de investigación

Versión libre de María Teresa Sirvent adaptada de Maykut Pamela y Richard Morehouse *Beginning Qualitative Research. A Philosophical and Practical Guide* Editorial The Falmer Press London 1994

El siguiente cuadro⁷ compara dos investigaciones en función de algunos postulados de las lógicas trabajados en el cuadro anterior.

Los informes aparecen publicados en el cuadernillo “Selección de informes de investigación” :

- *Asistencia de las pre natales a los centros materno infantiles.* Ma. Teresa Sirvent (1973). Departamento de Investigación del Ministerio de Sanidad y Asistencia Social. Caracas, Venezuela. Extracto del Informe de Investigación
- *Ideologías psiquiátricas e instituciones.* Schaltzman L. and Strauss, A. *Field Research. Strategies for a Natural Sociology.* New Yersey. Prentice Hall. 1973 (traducción M.T.Sirvent)

	VENEZUELA	HOSPITAL
Objeto- problema	¿las condiciones estructurales o socio económicas de la prenatal están influyendo sobre la asistencia de la prenatal al centro de control materno-infantil?	¿Cómo los profesionales del Hospital se organizan para llevar a cabo sus respectivas tareas?

⁷ Este cuadro se elaboró en base a las clases teóricas y trabajos prácticos de la Cátedra de Investigación y Estadística Educacional I

<p>Concepción del hecho Social</p>	<p>La realidad es una. Se la estudia dividiendo (fragmentando) el hecho a estudiar en partes o variables</p>	<p>Hay múltiples realidades. El hecho social (estas realidades) son construcciones que los actores, los sujetos "van edificando" a lo largo de sus interacciones con el entorno social. Conocer el hecho social es conocer los significados (interconectados) que los actores y los investigadores <u>le atribuyen</u></p>
<p>¿Qué se busca para conocer el mundo? 1 ¿Son posibles las conexiones causales?</p> <p>2. ¿Qué contribuye la investigación al conocimiento?</p>	<p>Conocer implica explicar, fundamentalmente identificar asociaciones entre variables y poder "armar" <u>modelos de explicación científica de validez universal</u> Identificar conexiones "lineales" de causa y efecto <u>Leyes de validez universal</u></p> <p>Venezuela Verificar hipótesis que se desprenden (deducen) de teorías precedentes, hipótesis específicas como respuesta anticipada a cada pregunta.</p>	<p>Conocer implica comprender Captar <u>la unidad de sentido</u>, la esencia por detrás de las apariencias que dan cuenta de las acciones humanas. Captar la "caja negra" que se esconde por detrás de una relación entre variables. Comprender implica captar un todo dialéctico y <u>específico</u>, un amarrado de historia social e historia individual con sus idas y vueltas, sus contradicciones, sus relaciones multidireccionales.</p> <p>Hospital Generar esquemas conceptuales que ayuden a comprender el hecho social a partir (inducción) de la vida cotidiana de sus actores. La teoría "ilumina" grandes supuestos de "anticipación de sentido" . Estos supuestos orientan como brújula, no se busca su verificación. Y " a veces" el investigador sólo tiene como supuesto "que algo pasa" sin "olfato" previo de qué es lo que pasa</p>

<p>¿Cómo se trabaja con la teoría y la empiria? ¿Qué énfasis se pone en el amado de la teoría-empiria?</p>	<p>Se enfatiza él racionio deductivo La teoría provee los axiomas, conceptos, para derivar las variables e hipótesis La empiria provee el terreno para verificar hipótesis, se aplican instrumentos con esta finalidad.</p>	<p>Se enfatiza el racionio inductivo. La teoría <u>existe</u>, no es ateorico, la función es diferente. Provee una brújula, da una orientación general para ir develando el sentido de los hechos e <u>interpretarlos</u>. El terreno provee el espacio privilegiado para ir descubriendo los conceptos que le atribuyen un sentido a los hechos.</p>
<p>¿Qué tipo de resultados se buscan?</p>	<p>Resultados estadísticos de validez para todo el universo estudiado (generalización) con determinados márgenes de error. Univariados Multivariados Son generalizables a otro tiempo y lugar</p>	<p>Construir, descubrir o destapar esquemas conceptuales, por ejemplo: Conceptos Redes o tramas conceptuales Son hipótesis de comprensión para un tiempo y lugar, con su especificidad. Sin embargo es posible transferir esquemas conceptuales de una situación a otra.</p>

c. LA CUESTIÓN DE LAS LÓGICAS DE INVESTIGACIÓN Y DE LA METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

En la revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, año VIII, N° 14 de agosto de 1999, se publicó el Ateneo a cargo del equipo de investigación dirigido por la Dra. Ma. Teresa Sirvent acerca de “La problemática metodológica de la Investigación Educativa”, en el cual se trabajó sobre la cuestión de las lógicas de investigación y de la metodología de investigación.

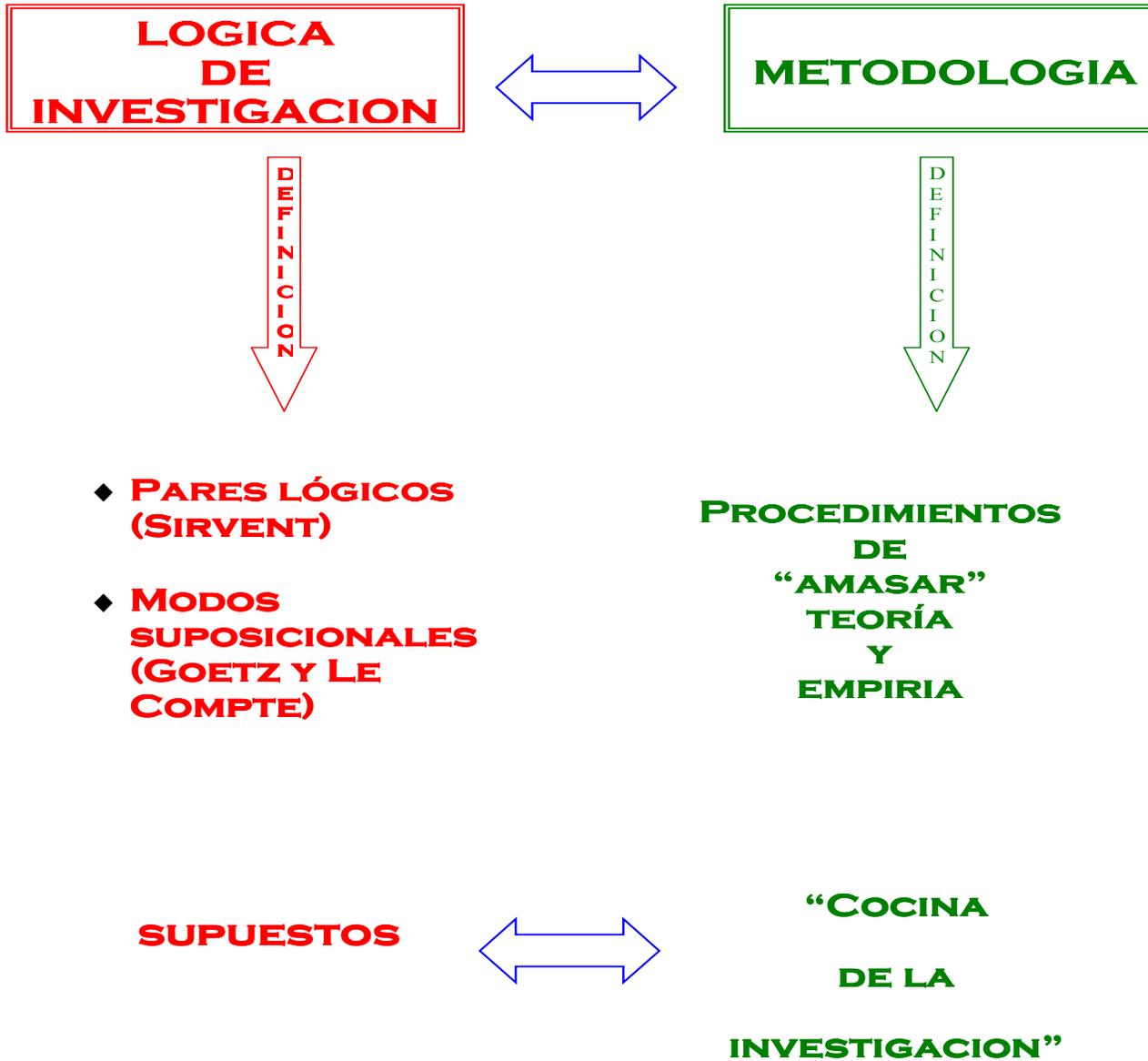
Se planteó en esa oportunidad que:

“las decisiones que hacen a las diferentes maneras de razonar o de concebir el hacer ciencia social, se “juegan” fundamentalmente en:

- a) la formulación del objeto o de la pregunta/s de investigación*
- b) los caminos previstos de acceso al conocimiento o de las respuestas a los interrogantes del problema*
- c) el tipo o naturaleza de los resultados que se buscan obtener*
- d) el rol del investigador, fundamentalmente en lo que hace a su implicación en el contexto/objeto de investigación*
- e) los procesos de validación, de búsqueda y de justificación de la verdad científica de los resultados obtenidos.*

Quando hablamos de lógica de investigación la diferenciamos de metodología de investigación. Metodología de investigación hace referencia al conjunto de procedimientos que posibilitan la confrontación entre un material teórico-conceptual y un material empírico. Estos procedimientos posibilitan la construcción del dato científico. En otras palabras, estamos hablando del proceso operativo a través del cual el investigador traduce las lógicas de investigación en la “cocina de investigación”.

El siguiente apartado, presenta unos esquemas que diferencian los conceptos de lógica y metodología tomando como ejemplo las investigaciones antes mencionadas en el cuadro precedente.





↓

Proceso de Abstracción creciente

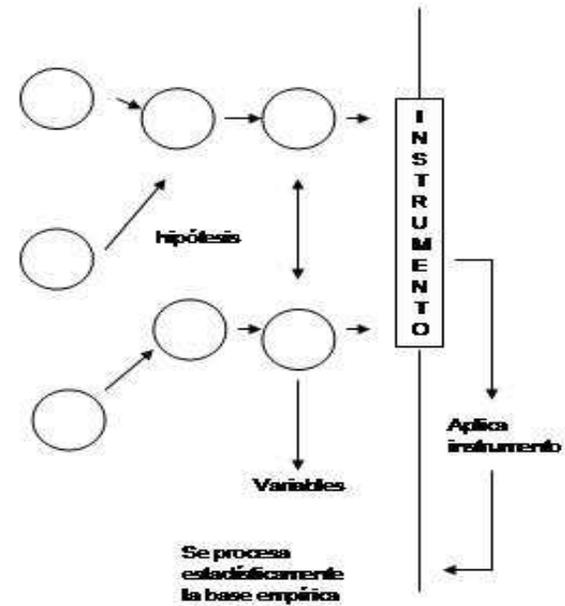
Se está interesado en desarrollar conceptos, proposiciones, enunciados sobre los hechos inductivamente derivados de un riguroso y sistemático análisis de la información empírica

- a) Conceptos de un nivel de abstracción pegado a la realidad
- b) Conceptos más abstractos y sus relaciones

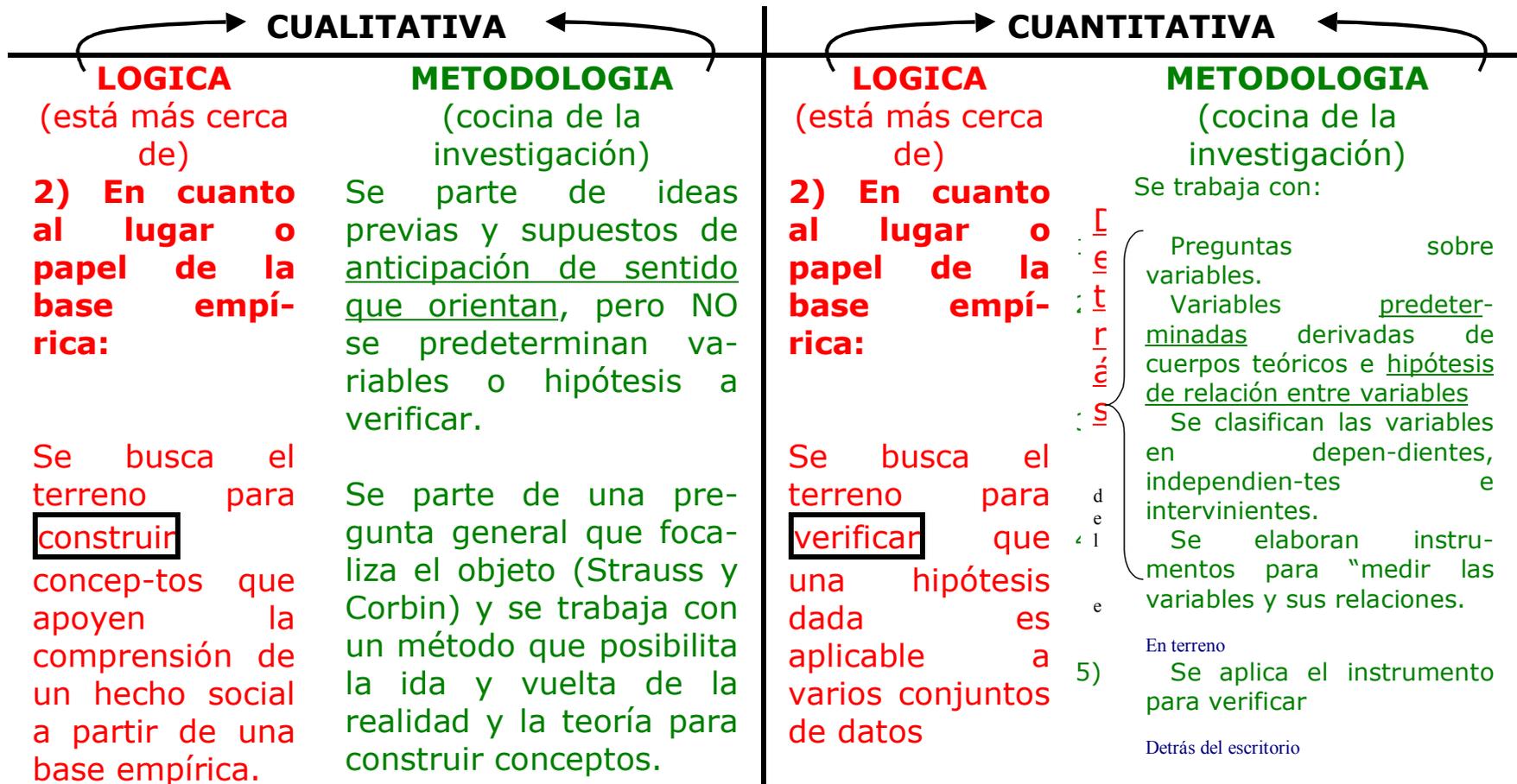


↓

Proceso de Abstracción decreciente



ojo esta pagina agrega



QUALITATIVA

CUANTITATIVA

LOGICA

(está + cerca de)
3) Se busca la comprensión de un hecho a partir del descubrimiento del significado que dicho hecho tiene para sus "actores" en-tramado con el significado del investigador.

METODOLOGIA

(cocina de la investigación)
1ª. información empírica

Detrás del escritorio" se analiza, clasifica.

1os. conceptos
Nuevas preguntas

Nueva sumergida en terreno

Se vuelve a analizar, clasificar, nuevas preguntas

¿Cuándo se termina?

Cuando el investigador cons-truye una trama conceptual que busca dar cuenta comprensiva del hecho social que se estudia. Ej.: orden negociado (Hospital)

LOGICA

(está + cerca de)
3) Se busca verificar relaciones de explicación causal

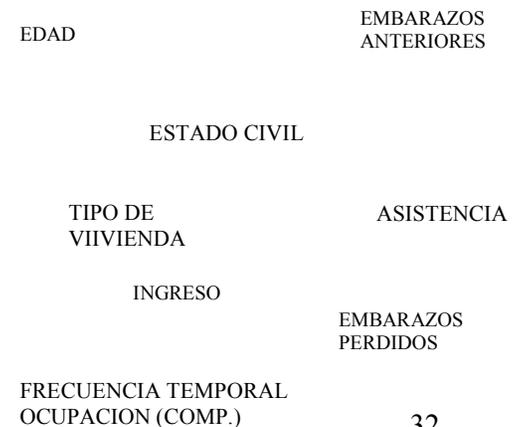
METODOLOGIA

(cocina de investigación)
Variables

Antecedentes Consecuentes

Causa Efecto

Se pueden construir modelos multivariados de explicación causal. Ejemplo: modelo teórico de Venezuela:



CUALITATIVA

CUANTITATIVA

LOGICA

(está más cerca de)

METODOLOGIA

(cocina de la investigación)

4) Se busca descubrir la "caja negra" de los procesos sociales, profundizando su especificidad.

⇒ Elección de pocos casos según criterios.

↓
Ejemplo: El Hospital como estudio de caso que conduce al esquema conceptual del orden negociado.

↓
Escultura "armada" con esquemas conceptuales

LOGICA

(está más cerca de)

METODOLOGIA

(cocina de la investigación)

4) Se busca la generalización estadística -

Leyes de validez Universal

⇒ Se trabaja con muchos casos

↓
Muestra estadística

↓
Resultados de una escultura estadística

↓
Ejemplo: el estudio de un conjunto de variables en 740 mujeres que asistían a los Centros de Salud Maternoinfantiles para la construcción de un modelo matemático y estadístico de explicación causal.

d. NOTAS SOBRE PARADIGMAS, LOGICA DE INVESTIGACION Y METODOLOGÍA

Síntesis: Relaciones que articulan las nociones fundamentales de los paradigmas presentados, las lógicas de investigación y la metodología

<u>PARADIGMAS EN CIENCIAS SOCIALES</u>	<u>LOGICA DE INVESTIGACION</u>	<u>METODOLOGIA</u>
<ul style="list-style-type: none"> • POSITIVISMO • HERMENÉUTICA • TEORÍA CRÍTICA 	<p>Concepción del hecho social y de las maneras de hacer ciencia de lo social</p> <p>a. Concepto de lógica de investigación</p> <p>b. Conceptos de pares lógicos y de modos suposicionales</p>	<p>Los procedimientos que conducen a la construcción del OBJETO en respuesta a PREGUNTAS:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Resolución cuantitativa • Resolución cualitativa • Participación/Acción

POSITIVISMO
<p>1- Hecho social como “cosa”</p> <p>2- Monismo metodológico</p> <p>3- Explicación causal de los fenómenos naturales y sociales</p> <p>4- Búsqueda de leyes de validez universal: Generalización estadística</p> <p>5- Énfasis en análisis matemático de la información</p> <p>6- Lógica de variables</p> <p>7- Énfasis en Contexto de Verificación</p> <p>8- Búsqueda de la objetividad</p> <p>9- Se asume la posibilidad de la neutralidad científica</p> <p>10- Énfasis en la medición</p>

HERMENEUTICA
<p>1- Hecho social concebido como una "construcción" de "estructura de significados"</p> <p>2- Pluralismo metodológico</p> <p>3- Comprensión de los fenómenos sociales</p> <p>4- Énfasis en la singularidad de los fenómenos. Posibilidad de transferencia de esquemas conceptuales de validez comprensiva.</p> <p>5- Énfasis en la Construcción de conceptos(categorías conceptuales y tramas teóricas)</p> <p>6- Construcción de categorías</p>

- 7- Énfasis en Contexto de descubrimiento
- 8- Importancia de la subjetividad en la construcción del dato científico.
- 9- Negación de la neutralidad en la construcción de la evidencia empírica
- 10- No se trabaja con medición

POSITIVISMO	HERMENEUTICA
1. Hecho social como “cosa”	1. Hecho social concebido como una estructura de significados
2. Monismo metodológico	2.Pluralismo metodológico
3. Explicación causal de los fenómenos naturales y sociales	3. Comprensión de los fenómenos sociales
4. Búsqueda de leyes de validez universal: Generalización estadística	4. Énfasis en la singularidad de los fenómenos.Posibilidad de transferencia de esquemas conceptuales de validez comprensiva.
5. Énfasis en análisis matemático de la información	5. Énfasis en la Construcción de conceptos(categorías conceptuales y tramas teóricas)
6. Lógica de variables	6. Construcción de categorías
7. Énfasis en Contexto de Verificación	7. Énfasis en Contexto de descubrimiento
8. Búsqueda de la objetividad	8. Importancia de la subjetividad en la construcción del dato científico.
9. Se asume la posibilidad de la neutralidad científica	9. Negación de la neutralidad en la construcción de la evidencia empírica
10. Énfasis en la medición	10. No se trabaja con medición

PARES LÓGICOS

LOGICA CUANTITATIVA	LOGICA CUALITATIVA
<ul style="list-style-type: none"> ➤ El hecho social concebido como una “cosa” ➤ Lugar de la teoría: Proceso de abstracción decreciente.Proceso deductivo ➤ Énfasis en: Verificar teoría ➤ Énfasis en la explicación ➤ Búsqueda de leyes universales (generalización estadística) 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ El hecho social concebido como una “estructura de significados” ➤ Lugar de la teoría: Proceso de abstracción creciente. Proceso inductivo. ➤ Énfasis en: Generar teoría ➤ Énfasis en la comprensión ➤ Respeto por la singularidad (transferencia a otras singularidades)

La Tradición positivista

Ubicamos a este paradigma en el siglo XIX. El **Hecho social** es concebido como una cosa. Desde *Durkheim.E-1858-1917-* en “Las reglas del método sociológico” leemos: “La primera regla y la más fundamental es considerar los hechos sociales como cosas”

“Los fenómenos sociales son cosas y deben ser tratados como cosas”. “... son el único dato que se le ofrece al sociólogo. Efectivamente es cosa todo lo que está dado, todo lo que se ofrece o mas bien se impone a la observación.”

Las ciencias se ocupan de recoger y comparar datos con miras a establecer las correlaciones, ecuaciones matemáticas y teorías que son la finalidad de la investigación. Como veremos, la medición es uno de los factores que posibilitan la realización de estos procesos. En gran medida, la medición hace posible que los elementos matemáticos sean aplicados a la ciencia”.

Así el hecho social aparece como una nueva construcción conceptual que implica la transformación de las disciplinas sociales que tenían una tradición filosófica y humanista, en disciplinas científicas.

Otra nota importante es “**el**” **método científico** utilizado indistintamente para cualquier objeto: natural o social. La sociedad es “un organismo” y las ciencias sociales son disciplina científicas en tanto puedan adecuarse al “método científico” de las Ciencias Naturales. Esto es lo que se denomina “**monismo metodológico**”. El “método científico” me permite acceder a la explicación causal de los fenómenos y buscar leyes de validez universal a partir de la “generalización estadística”. Se enfatiza el análisis matemático, en su búsqueda universalista más allá del tiempo y el espacio. Se sobredimensiona el valor de la **lógica matemática** y se dejan de lado aspectos y principios que no responden a estos esquemas matemáticos.

Otras notas relevantes del Positivismo son: la **objetividad, la neutralidad y la medición**.

La cita que realizamos de *Durkheim* donde se señalan los fenómenos sociales como cosas, el énfasis en la medición y traducción a instrumentos matemáticos de lo investigado

La Tradición Hermenéutica

La **Hermenéutica** o Ciencia de la interpretación

El **hecho social** es una estructura significativa. La base del hecho social es el significado que el sujeto va confiriendo a sus acciones, a las acciones de los demás y a las cosas.

Esos significados se construyen socialmente.

La conciencia individual es siempre social, es intersubjetiva, lo que instala la mirada en la “**interacción**”, la “**comunicación**” y el “**lenguaje**”, no sólo cómo vehículo sino como estructura significativa que debe ser decodificada. La **vida cotidiana** y el sentido común es el campo para entender los significados. Se busca **comprender** lo que piensan del mundo social los que viven en él , construyendo conceptos que son construcciones de 2do orden ya que el investigador también es un ser significativo.

Esto nos lleva a un “**pluralismo metodológico**”. Aquí no se presentan métodos únicos, sino que se considera que la naturaleza social requiere de un dispositivo epistemológico propio. NO se puede conocer la realidad sociocultural con el mismo dispositivo con que se conoce la realidad natural. Se busca la comprensión de los fenómenos. Se buscan unidades de sentido que den cuenta de la trama de significados compartidos por un grupo social. Se busca captar las dimensiones subjetivas que constituyen la complejidad de los significados. Se enfatiza el “**superar las apariencias para llegar a la esencia**”.

Hay un énfasis en la “**singularidad**” de los fenómenos.

No se trabaja con variables y no se toman compromisos tempranos. Y se van generando categorías que dan cuenta de la realidad estudiada. Son conceptos que me ayudan a conocer el objeto. Y tal vez esos conceptos podrían potencialmente ayudarme a conocer otras situaciones, a través de un “**proceso de transferencia**” por su fuerza comprensiva pero **NO ES GENERALIZABLE**.

La GENERALIZACIÓN ESTADÍSTICA, es de la investigación cuantitativa. En la investigación cualitativa aparecen conceptos TRANSFERIBLES.

En este paradigma la realidad es captada más que por modelos matemáticos y estadísticos, por la **construcción de conceptos y categorías**.

En esta construcción el “**investigador se implica**” y construye significados contruídos por otros y ese proceso se realiza en interacción . Un componente fundamental es la comprensión de las “**reglas de juego**” del contexto, que están implícitas en el lenguaje.

Por ej en la investigación de *Mataderos* la gente nos decía: “Nos están usando como mano de obra barata...” en referencia a la influencia de los políticos en la comunidad. A partir de estos y otros referentes y del trabajo realizado previamente en la investigación de Bernal –Don Bosco, comenzó a emerger la categoría “*participación engañosa*”.

También con estas intervenciones de la gente: “Nos están pasando una topadora por la cabeza...nos han cercenado.....” en relación a la escasa referencia que hacía la gente en los encuentros sobre la famosa participación peronista de esa comunidad y su relación con N.Chicago, emergió la construcción de la categoría “*olvido histórico*”, apoyándonos en el lenguaje de los sujetos investigados, en los descubrimientos que hacíamos desde la vida cotidiana de Mataderos.

Según Giddens, en esta *DOBLE HERMENEUTICA*, se pone en juego: los significados del sujeto investigado “y” los significados del investigador.

SE trata de “desentrañar” los significados que se están expresando al nombrar la realidad de una determinada manera.

A esta idea de poner el acento en la comprensión de lo que aparece en la interacción se le añade la idea que por consiguiente la interacción “es” lenguaje. El “**lenguaje**” permite descubrir las reglas de juego de un grupo social, sus modos de vida cotidiana, sus significados; la unidad de sentido que “otorga sentido” a las piezas de un rompecabezas en “apariencia” fragmentado y a veces contradictorio. Se resalta entonces la importancia de “sumergirse” en la vida cotidiana del grupo, en sus interacciones sociales para facilitar el descubrimiento de esta unidad de sentido.

En esta tradición **no** se trabaja con la lógica de variables que se miden y cuyas relaciones se expresan en estructuras matemáticas sino que se trabaja con la “**identificación y construcción**” de categorías referidas a los significados o estructuras de significados que posibilita las interacciones de un grupo social. Busca la “esencia” que hay detrás de la “apariencia”, busca develar esa “caja negra” de significados que circulan en un grupo social determinado.

Hay un énfasis puesto en el **CONTEXTO DE DESCUBRIMIENTO**. El descubrimiento de los fenómenos sociales siguen un riguroso método, no centrado en la verificación sino en la comprensión.

Barney.G. Glaser y Anselm. L. Strauss -1967- en su obra “Descubrimiento de la teoría de base” tienen como objetivo aportar al investigador que **no sólo hay “métodos” en la lógica de verificación sino también hay métodos para “descubrir” problemas, hipótesis, conceptos y no solo métodos y técnicas para verificar.**

En este paradigma **no** se trabaja con **medición, no hay lugar para la neutralidad**. Hay un énfasis en los significados que se construyen desde las interacciones. En Educación hay claros ejemplos de este tipo de investigaciones en trabajos de *Justa Ezpeleta o E. Rockwell*, o bien de: *Michael Young o Henry Giroux o Michael Apple* donde surge la importancia de las construcciones a partir de las interacciones sociales en la escuela y más allá de ella.

La Tradición de la Teoría Social Crítica

La **Teoría social crítica** en los 70 y 80 retoma todos los conceptos centrales del paradigma hermenéutico pero los supera en el sentido que introduce el análisis de la construcción de la estructura de significados de un grupo social entramada en las determinaciones sociales del Poder, las clases sociales y la estructura de dominación social. Desde la Escuela de Frankfurt (Adorno, Habermas, Horkheimer, etc) en adelante se trabaja exhaustivamente sobre:

- poder
- hegemonía (desde la mirada de Gramsci)
- ideología
- comunicación
- interacciones sociales
- resistencia
- transformación social

1. Importancia de la historia → Construcción de una conciencia social crítica →
Construcción de un conocimiento que sirva de instrumentos de lucha y emancipación
→ Posibilitar la participación del sujeto estudiado en la construcción colectiva del conocimiento científico

2. Los autores de la T. S. Crítica retoman las nociones centrales de la Hermenéutica y la **SUPERAN, sirviendo de fundamento para la Investigación Participativa. La trama de significados está atravesada por estructuras de poder y desigualdad social que el conocimiento científico debe develar.** La T. S crítica introduce la visión de una sociedad **asimétrica e injusta**, considerando entonces que existen mecanismos que aseguran la construcción de significados que legitiman el status quo, legitimando visiones y significados que benefician a unos y perjudican a otros. Es decir, la construcción de significados no es neutral: **está cruzada por los fenómenos de: PODER-IDEOLOGIA-HEGEMONIA.**(Ver M.T. Sirvent “Cultura popular y participación social” pag 105 a 112. La prof leyó citas de Bourdieu y de Stuart Hall trabajadas en esas páginas)

Es importante incluir en esta memoria algunos comentarios desde una visión histórica de la IP: es una modalidad que se consolida en **América Latina** a mediados de la década del 70, también con raíces en Europa. En las décadas del **60 y 70** se dio un fascinante **debate metodológico** en América Latina en un contexto de **cambio social** El contexto de cambio demandaba un rol de los intelectuales y científicos que frente a una realidad desbordante se preguntaban por ese rol. Se relacionó esto con lo trabajado en la primera parte de la cursada sobre “la investigación científica que se da sumergida en determinado contexto social” (remitirse a la memoria 3). Una de las primeras manifestaciones de la Investigación Participativa aparece en **Colombia**; Fals Borda llamó “investigación

militante” al trabajo que realizaba con la guerrilla urbana y rural bajo el principio de poner la ciencia al servicio de la guerrilla y el supuesto de que el conocimiento social era una herramienta de lucha. En 1976 se realizó la primer jornada donde surgieron dos tomos llamados Crítica en las Ciencias Sociales y se consolidó esta manera de hacer ciencia. Argentina quedó relegada en este proceso; la primera reunión coincide con el inicio de la dictadura militar que inhibió el desarrollo de estas formas de investigar. En 1984, la profesora caracterizó la situación de la Argentina como “*el furgón de cola*” de América Latina en cuanto a maneras de hacer ciencia de los social.

Continuando con las Notas esenciales de la T. S crítica en relación a la IP, se señala:

3. La T. S. Crítica retoma la noción de **construcción colectiva** y de **interacción** de la Hermenéutica, pero marcando también que esa construcción colectiva se realiza en un espacio de relaciones asimétricas, como se esbozó en el punto anterior, y jerárquicas. Se pone el eje en el análisis del “**poder**”. En el espacio de interacción y de construcción colectiva entran a jugar elementos políticos, económicos, culturales, de clase, etc. Podemos identificar: el concepto de **totalidad concreta**, que marca las interrelaciones dialécticas, no lineales, de contradicción, de oposición entre sus aspectos, totalidad concreta como el entrecruzamientos de esos aspectos. La noción de “**dominación**” es central.
4. Desde la T.S .Crítica emerge la noción de “**enmancipación**” y la ciencia como “conocimiento emancipatorio”, como esbozamos en el punto 1, que busca:
 - a- Develar los mecanismos de poder y hegemonía (Ya se analizó en mi artículo sobre Pensamiento único)
 - b- Superar los atravesamientos ideológicos en un orden perverso e injusto. La ciencia es percibida como conciencia social crítica
5. Desde la T. S. Crítica se remarca la noción de “**praxis**”: Entendida como acción social intencionalmente dirigida para:
 - a- transformar la naturaleza de la misma
 - b- transformar la organización social y las condiciones sociales de la vida humana
 - c- transformar la conciencia y el pensamiento

El hombre sólo conoce cuando transforma la realidad. Así se introduce la noción de transformación social en el acto de conocer y por lo tanto en la investigación, como la que analizaremos inmediatamente de **Mataderos**.

La noción de “praxis” es componente de la noción de “pensamiento crítico”. Es decir, no aceptar el mundo tal cual es, sino conocerlo para transformarlo. La nutriente epistemológica es la Escuela de Frankfurt : no producimos saberes instrumentales o prácticos sino saberes emancipatorios.

6. Desde la T. S. Crítica se retoma la noción de “**hegemonía**”: Entendida desde el desarrollo de discurso que asumidos como representando el interés del conjunto sirven para legitimar los interés de los sectores dominantes.
7. Desde la T. S. Crítica se remarca la noción de “**RESISTENCIA**”: Retomamos lo esbozado en el punto 1: la importancia de “*la historia y de la conciencia histórica*”. Esta es una mención fundamental del pensamiento crítico que en la Escuela de Frankfurt crea

un ámbito epistemológico de valor sobre el que se desarrollan modos de crítica que entrecruzan la interacción social y las experiencias personales.

La lógica del carácter predecible, verificable, transferible y operable es reemplazado del hacer ciencia en Cs Sociales es reemplazado por un “modo dialéctico” de pensamiento que pone énfasis en las dimensiones históricas y en las relaciones de totalidad dialéctica y contradicción.

Como podemos ver los **pares lógicos** parten de diferentes **paradigmas** y **se traducen en diferentes énfasis**, en diferentes maneras de “trabajar” la investigación , de amasar la confrontación teoría- empiria.

Ya lo vimos en *Venezuela y el Hospital*. En el 1er caso hay una cocina de la investigación más cercana a esta visión cuantitativa , mientras que en el Hospital hay una manera de investigar más cercana al trabajo cualitativo.

Veamos ahora estas transparencias que profundizan estas diferencias de los distintos énfasis en distintos términos de los Pares lógicos:

e. ANEXO

ENTREVISTA A VILMA, 27 AÑOS, ALUMNA DE UNA ESCUELA NOCTURNA PARA ADULTOS. CARNICERA. CASADA, 5 HIJOS

Desgrabación.- E.:entrevistada.- M.T. Entrevistadora **Los trozos en negrita son los párrafos que ilustran la emergencia de nuestros primeros conceptos)**

M.T....y, tu mamá trabajaba cuando vos estabas en la primaria?

E. Mi mamá nunca trabajó. Tuvo una oportunidad de entrar de portera en una escuela. Trabajó una semana siempre de guardapolvo y no, porque ella se cansaba, porque era muy lejos, no tenía tiempo para otras cosas, y buen, cuando yo empecé primer año ellos estuvieron cuatro meses separados y desde entonces mi papá no mandó nunca plata y mi mamá entro a vender cosas. Yo terminé séptimo grado y mi papá me regaló una guitarra. Quería estudiar. Una guitarra hermosa, con un forro rojo... Ella la vendió, vendió un televisor, vendió un modular, vendió... pero ella no salió a trabajar . Tuvimos que pedir. Eso fue cuando yo empecé el primer año. Cuando yo terminé séptimo grado mi papá ya había entrado en vialidad y él se iba por cinco días , un mes, porque lo llevaban al campo y ella a su vez aparte de estar casada con mi papá salía con otra persona y una mañana mi papa se va a las cinco de la mañana a tomar el colectivo y a eso de las diez aparece este hombre y resulta que para la noche nos encontramos con todo embalado, todo arriba del tren rumbo a Cutralco. Yo pienso lo que habrá sido para mi papá venir al mes y encontrar la casa vacía .Es para morir. Nosotros no entendíamos nada. Yo soy la más grande. Tenia doce años. Qué iba a entender!. Mi hermano el más chiquito tenia dos años. Era como que nos arrancaban cosas.

M.T. De cuajo?

E.- De cuajo. Aparte escuchar cosas contra mi papá. A mi me costó estando casada, peleas con mi marido, o porque yo la defendía a mi mamá, porque siempre fueron las cosas como ellos lo dijeron y para mi como hija sí, para mi era como ella decía. Ella le gritaba a mi papá, le pegaba, y mi papá le daba la razón. Y yo quería hacer lo mismo. Viví así, crecí así, y para mi el matrimonio era así. Mi marido me empezó a poner los límites a mi. Acá no estas en la casa de tu mamá. Yo no soy tu papá, a mi no me grites, no me quieras mandar. A mi me costó lágrimas. Mi primer año de casada fue terrible. Porque yo tenía que cambiar. Encontrarme sola con el bebé. Encontrarme lejos. A pesar de que yo quería estar lejos, pero, fue duro. Entonces cuando empece a entender, adentro, las cosas nuevas así, **me empece a hacer cincuenta mil preguntas**, y por qué, y llego a la conclusión que al final mi papá no era tan malo, tan malo, ni las cosas eran como yo las pensaba.

M.T. (Asentimiento general...)

E.-: Con mi mamá no puedo hablar como hablo con mi suegra. Con mi suegra hablo de todo; no hay trabas, es una amiga. Y con mi mamá no puedo, me cuesta. O en realidad tendría ganas de gritarle. Y por otro lado pienso, para que lo voy a hacer, no la voy a cambiar. La verdad es que no salió nunca a trabajar, y que pasamos habré, y tuvimos que pedir. Porque ella no salió a trabajar...

M.T. : Y esto fue cuando...

E.-: Ese mismo verano. Ese verano que nos fuimos, recién ahí ella estuvo en una casa de familia trabajando un mes. El hombre que fue a vivir con ella no trabajo nunca. Le robó cosas y se las vendió y después bueno, volvimos. Mi papa se apareció allá, pelearon. Volvimos a Río Negro de nuevo, y desde que se instaló en la casa no trabajo nunca.

M.T. Y vos?

E.-: Yo quede embarazada de la nena. Nos fuimos a vivir a Río Negro, y en ese trayecto desde que nació la nena estuve desocupada.

M.T. Buscabas trabajo o...?

E.-: No, no buscaba trabajo. Hasta que mi marido se quedó sin trabajo, si busqué. Salí a buscar por todos lados, y no. Les decía que tenía hijos, y no.

M.T. : Qué barbaridad!

E.-: No, porque, ellos dicen que las mujeres con hijos son faltadoras. Yo hasta ahora al trabajo no falté nunca. A pesar de que me he agarrado gripes y todo. No me gusta faltar. Y anteriormente, bueno, cuando el nene se me enfermó, el del medio, tenía cuarenta días cuando se le taparon las vías respiratorias. A mi me dio bronca, que yo fui al médico esa tarde y todavía me retó la doctora. Dijo que las mujeres vienen y me traen tarde al hospital. Pero yo no. Vivía a tres cuadras. No me daban las piernas para correr. No se, corrí y en dos segundos habré estado en el hospital. Si yo tardo un poco mas se muere. Y esa misma madrugada tuvo un paro respiratorio. Ahí estuvo internado. Yo mientras tanto trabajaba. Cuando le dieron de alta dejó dos meses de trabajar; el nene vuelve a hacerme este cuadro. Otra vez una madrugada salí. Otra vez internado y al mes entro otra vez a trabajar. Siempre con el alma en la boca. Medio que con el me han pasado muchas cosas. Yo siempre digo es como un Karma, porque cuando yo quedé embarazada de él trabajaba en el consultorio. Yo deseaba ese embarazo y a los dos meses de estar embarazada mi marido viajaba, el viajaba al norte. Viene un día a la mañana, se baja del camión y , viste cuando vos miras una persona y sentís algo, le digo: que pasó? Nada, me dice. La cosa es que le encuentro unas pastillas, y que si, que no, yo tuve que ir al médico. Me contagié. Se lo habrá agarrado no se donde. Los dos con pastillas, los dos con antibióticos. Yo fui al medico y le pedí al medico que por favor me lo sacase porque si el nene venia mal , si se enfermaba. Entonces el medico me dice: si vos tenés el bebe, nace. Y vos te enterás cuando nace que tiene leucemia, que tiene una deficiencia, que le falta una pierna... ¿lo vas a matar? Claro que no, le dije. Por eso yo tuve que estar en casa. Para mí el mundo se me cayó. Yo había visto eso tanto en mi casa. Había visto tan clarito. Yo la vi a mi mamá con otro hombre, y mi mamá me pegaba a mi y a mis hermanitos si no le avisábamos cuando mi papá venía. Nos ponía en la puerta a vigilar a los tres. A mi no me va a pasar nunca, yo pensé siempre. Es mi embarazo. A mi me daban diez miligramos a la mañana y diez a la noche para que yo durmiera. El medico me iba a ver a mi casa y que no me encontrara levantada, tenía pérdidas, contracciones. A los cuatro meses casi lo perdí. Yo no dormía. Era tanto los nervios que tenía, tanto la histeria .

M.T. Cuánto dormías?

E. -: No dormía. Nació por cesárea. Los tres míos nacieron por cesárea porque no tuve dilatación. A pesar de todas las contracciones que tuve en el embarazo. En ese momento lo primero que quise hacer es agarrar mis cosas e irme.

M.T. Me imagino.

E. -: Hasta acá llego todo. Yo me voy. Siempre digo; decí que en ese momento no lo encontré a mi cuñado porque de enterarme por el, me entere después por otras personas. Y

cuando las otras personas me vienen a decir, mi marido estaba de viaje. Yo no conseguí para el pasaje por eso no me fui. Ahora digo, bueno, mejor que no haya conseguido. ¿Adónde iba a ir? ¿Iba a volver a la casa de mi mamá de donde huí a los 16 años? **Porque yo conocí a mi marido y me quedé embarazada de mi primer nena a esa edad para poder irme de casa. Porque yo sabía que era la única forma de que mis padres y el juez me dieran el permiso.** Y hoy eso que pasó no me duele. Y bueno, pasó

M.T.-: pasó...

E.-: Pasó...

M.T. Pero tu esposo habló de eso con vos...?

E.-: Si, el habló conmigo. Tuvo que hablar .Ahí fue la primera vez que yo le di un boyo. Le pegué. Ahí se me fue la mano y yo le pegué. Pero tenía ganas de partirle la cabeza. Tuvo que hablar porque lo perseguí y lo perseguí. Tuvo que hablar. yo lloraba, yo gritaba. Yo estaba loca. Yo en mi vida le había hecho a el que le picara o algo así. Yo dije: eso no es mío, eso no es mío. A mi no me duele ni me pica, ni me molesta nada. Por que te va a pasar a vos? Tanto, tanto, hasta que habló. A mi se me viene y me dice otra persona que el trajo a alguien, a otra persona y que se yo. A mi se me había desmoronado todo. Yo digo me voy, dejo todo. Después que no lo encuentro a mi cuñado me pongo a pensar: Ir allá, de donde yo salí con todos los dolores que me van a seguir siempre. Mas bien me quedo. Pero fue como cuando te vienen a tocar, vos estas así. Fue con otras mujeres. Lo que vos conoces ya lo conoce otra y no. porque son cosas tuyas. Es como cuando alguien viene y te abre tu cartera. Vos tenés ahí lo tuyo. Así no tengas nada, es tuyo. Es íntimo. O la cómoda o el placard. Yo en las casa en que trabajé jamás toqué el placard del matrimonio, porque a mi me parece que es donde uno tiene todo lo de uno, que no quieres que nadie sepa...

M.T. Claro, claro

E.-: Eso era lo mismo para mi. Mi marido era mío. y de golpe pasó. Y fue revivir todo. y me costó mucho tiempo. Mucho tiempo que lo perseguía. El no venía a una hora y me decía yo a tal hora estoy y el no venía, y yo me iba donde estaba más vale que lo encontrase. Siempre lo encontré. El, más de una vez no se enteró que yo estaba allá. Pero yo me aseguraba que estuviera. Es más. Yo lo dejaba al nene con mi suegra, agarraba la bicicleta y me iba. y que estuviera, porque donde no estuviera le partía la cabeza. Y hoy no me duele. Hoy no me duele. Será porque lo vas asimilando, porque decís, bueno le pasó. El lloró, el lloró mucho, el me pidió perdón diez mil veces...

M.T. Si ,eso es lo que te quería preguntar...

E.: El, cuando yo estuve mal que estuve internada, yo lo culpé a gritos, lo culpaba a gritos. Cada pastilla que yo tenía que tomar, de inyecciones, de todo, que me dieron como ni en mi vida, y de todo lo culpaba. Todo esto es culpa tuya. Yo te odio porque esto es culpa tuya y me ponía loca...

M.T. Risas...

E. -: Risas. Me ponía loca. y cuando el nene se enfermó, yo le gritaba que la culpa es de él.. El nene se enferma por todo lo que yo tuve que tomar. y todo esto es culpa tuya. Aprendé. No vuelvas, aprendé. Yo siempre le digo; si vos alguna vez volvés a mandarte una macana, en primer lugar te vas. Cuidate... Porque mirá si el se hubiera agarrado una con SIDA Yo estoy tranquila. Yo cuando fui a tener la cesárea me hicieron los análisis y no tengo. Pero... si hubiera pasado?

M.T. Y claro. Y ya se sabía en esa época lo del SIDA...?

E.-: Se sabía. Pero el hombre no piensa. El hombre tiene...lo manejan otros instintos. El ahora me dice: me lleva lo que yo siento por vos....pueden pasar cincuenta...bueno, pero yo, es como que no le creés, porque ya te falló una vez... Yo noto que si yo llego a mi casa doce y media, cuando yo siempre llego a las doce y diez de la escuela, y el está enojado conmigo...

M.T. risas y mas risas

E.-: risas...disculpame. Una por el miedo. Yo sabía. Ayer llegué más tarde, pero yo estaba cómoda acá en la reunión de ustedes. Es más, si tiene dudas el puede venir hasta acá las veces que el quiera. Yo estoy acá. Yo le dije. Lo voy a saludar. Yo no tengo que estar intranquila. Yo soy muy piola. Así que no me habló. Una por el miedo..

M.T. risas

E.-: Están pasando muchas cosas. Viste, a veces me tiene que ir a esperar al colectivo,. porque anda la banda esa -que fue algo que anoche me hubiera gustado decir y pasó-. Esos que no hacen nada, viste? que no se ocupan en nada, que se dedican a romper y a molestar, a robar...

M.T. ...si, que no pueden estudiar ni trabajar...

E.-: A mi el colectivo me deja a media cuadra de mi casa. Y quiere creer que me tiene que ir a esperar. Una el corazón en la boca tenía. Y otra, como siempre me dice: ya andarás caliente con alguno. Porque es lo primero que le brota...

M.T. ...risas

E.-: Si , lo primero que les brota. y bueno, les digo yo, quien tiene la sospecha tiene las hechas...

M.T. risas... y no le puede decir nada el marido

E.-: Pero él ahora no me cela las horas de mas que pueda tener fuera de casa por la escuela. Porque yo antes de empezar el año pasado tuve una crisis de nervios. Desde que me vino la panza mi suegro se vino con nosotros. Viví nueve años con mi suegro en mi casa. El año que nos fuimos a Río Negro logré que mi suegro no estuviera en mi casa pero estuvo en casa mi hermana... Mi hermana estuvo seis meses. Me senté un día frente de ella y le dije: el día que afectes la relación que tengo con mi marido, hasta acá llegamos. Esa noche le dije a mi hermana: buscate donde ir porque nosotros necesitamos estar solos. Me dolió decirlo, pero primero esta lo mío.

M.T. claro, claro

E.-: No es ser egoísta. Porque a mi nadie me va a venir a cuidar lo mío, nadie me va a venir a dar un consejo desde ese lado. Entonces yo en ese momento dije, punto. Cosa que él no hizo con su papá. Cuando nos vinimos a vivir de vuelta a Río Negro, otra vez mi suegro, otra vez.. y yo estaba como, no te imaginas

M.T. me imagino

E.- No poder tener vida íntima. Si vos retas a los chicos el otro lo detiene. Si vos dejás esto acá el otro lo saca. Y yo soy una persona que pongo eso ahí, y quiero que se quede ahí, no me gusta que nadie me ande acomodando las cosas ni que nadie me cambie las cosas de su lugar. En mi casa las cosas las acomodo yo. Y bueno, ese verano tuve una crisis de nervios. Voy al hospital con un tremendo dolor de cabeza.. me acompañó el nene más grande. Pobrecito, cuando yo me caí en el hospital corrió de vuelta a buscarlo a mi marido. Dice mi marido que yo parecía un muerto. No podía respirar y estaba dura. Me hablaba el médico y

yo no podía. Estaba dura. Y después de los calmantes que me pusieron no pude más. Me caía. Me quise levantar, me agarra de la cabeza así para levantarme. Y dije, doctor, si yo puedo. Cuando el me suelta, me caigo. **Y estaba todos los días que te agarra... que te pones a llorar y no sabes que... Después que terminas de limpiar te pones a llorar, te encontrás con ese vacío que decís todos los días lo mismo, todos los días la misma rutina y estás adentro de tu casa. No salís porque la situación no te da, no salís a ningún lado y siempre renegas, limpias, lavas y de que te sirve?**

M.T. claro,. claro...

E.-: **Desde que me casé, mi idea era rendir libre, pero ese día me encontré con una señora de la vuelta y me dijo: por que no te anotás en el colegio? Es como que se dio todo.** Porque mi marido viajaba. El nunca estaba en casa. El se quedó sin ese trabajo y en el que tiene ahora, él a lo sumo siete y media está en casa, y entonces yo digo, bueno, **si el me cuidara los chicos y el me dice; si es lo que vos querés?... entonces vine y me anoté.** Cuando me anote no sabia si iba a entrar porque éramos un montón. Claro. bueno, el día que empezaron las clases yo me dije, bueno, voy. Cuanto mucho me vendré con que no. **Y entré. Los primeros tres meses fueron terribles. Tenía miedo de no poder entender las cosas de la escuela. Me había ido tan mal antes. Y los líos en mi casa. Hasta que él se acostumbró. Hasta que la nena se acostumbró. Tomaba la teta todavía. El dijo: tenés tiempo para la escuela y no tenés tiempo para mi. Que ya no nos vemos, y que la nena llora... Después de los dos primeros meses ya se acostumbró y a las doce de la noche tomaba la teta. Pero eso fue difícil. Un día me dice: bueno vas a tener que elegir: vas a tener que elegir, el trabajo, la escuela o yo. Yo para Junio ya había entrado a trabajar. Si vos no elegís yo me voy a ir. Estuve dos días con eso que me mordía, lloraba. No dormía. Y coincide todo con una charla que da la profesora de psicología. Estuvo charlando en el curso. Después se van muchas y algunas nos quedamos charlando con ella. Se me dio por comentarle esto que estaba pasando. Y ella dice y vos que es lo que vos querés? Yo quiero estudiar. Porque yo no quiero quedarme que toda la vida viví para la casa. Viví para mi marido y cuando los chicos sean grandes no tengo nada mío. Los crié. Se fueron. Y yo me quedo sola. Algunas mujeres se conforman con eso. Pero yo no. Porque yo quiero hacerme un camino, decir bueno, me cuesta pero voy a tener un trabajo mejor, una salida laboral, algo que me guste hacer. No es que a mi me desagrada. A mi me gusta limpiar mi casa, pero no me gusta para toda la vida. Entonces con eso me estuvo hablando, que si era lo que yo quería, no estaba haciendo nada malo. Y una noche cuando vengo para la escuela me siento. Estaba en frente de la Municipalidad y me siento en la plaza a pensar. Yo me digo: Ahora me toca a mi decidir. Cuando yo quería que decidieran. El me dijo: si a vos no te gusta mi padre te tendrás que ir porque mi padre se queda acá. Sus padres fueron separados. Nunca los tuvo con él. Entonces esa noche dije no. Yo no voy a dejar nada. Yo necesito trabajar, ir a la escuela y quiero tener mi casa limpia. y quiero tener los chicos. Entonces, bueno, el tiempo que tengo para el a la mañana cuando él se levanta que tomamos mate. A la tarde, cuando el se va a trabajar, y el fin de semana tendremos mas tiempo. Si le gusta bien. Cuando fui a casa le dije: yo ya decidí. Bueno, que decidiste, me dijo. Que voy a seguir como ahora. Yo no voy a cambiar nada. Si vos en nueve años de casados no cambiaste nada. Entonces ahora yo no tengo porque cambiar. La escuela a mi me hace bien. Yo necesito ir. Trabajar, tengo que trabajar, porque tengo que ayudar. Y, mis hijos ellos mismos están acostumbrados que las camas se hacen todos los días. Si vos un día no haces la cama ellos no se acuestan. Se las tener que ir, estirar y hacérselas. Entonces la casa va a seguir como esta. Y bueno, me dijo. Esta bien,... A mi casi se me cae todo**

de la emoción. Y... parece que lo pensó mejor y un día me dijo: si a vos lo que haces te hace sentir bien.. yo me sentí apoyada, después de los nervios, de verdad me sentí apoyada. La primera entrega de boletines ya fue una satisfacción. Terminar el año a pesar de todo eso, que tuve que dejar un mes y medio porque mi suegra se enfermó de cáncer y tuve que ir a cuidarla. Para colmo tengo cuatro cuñadas. Ella se sentía bien conmigo. Y a mi no me desagrada, porque si ella se siente bien conmigo lo hago con agrado

M.T. Con gusto.

E.-: Y yo no me perjudicaba porque yo no tenía faltas, tampoco. Y bueno, a pesar de todo lo que tuve que pasar pude terminar primer año, y lo terminé bien.

M.T Con buenas notas?

E.-: Con buenas notas. Un nueve catorce de promedio

M.T. Qué bárbaro!, querida.

E.- Entonces yo dije: si este año lo hice bien, y es lo que realmente quiero. Porque al principio no estaba bien

M.T Si tuviste ese promedio, con todo el problema que además tenias de ajuste en tu casa...de la oposición del marido, de los nenes que tenias que atender, y todo eso...

E.-: Todo junto. Este año estoy mas aliviada. Y bueno, tengo mi trabajo organizado, tengo la chica que me cuida a la mañana, les da de comer a los nenes, tengo más organizado. Y bueno siempre tenés algo.

M.T. Te resulta fácil llegar hasta aquí...

E. -: Yo espero, espero la hora para venir. Para mi estar acá es como irme de todos los problemas que uno tiene. A pesar que me gusta mi trabajo, vos sabes que lo hacés para otro. En cambio esto lo hago para mi y acá no tengo que pensar si por ahí haces algo mal o bien, si le va a gustar o no si se te hace la hora y tenés que apurarte a limpiar y a ver si el nene hizo los deberes, a ver si el otro estudió, a ver si el nene está cambiado. Esta hora es mi hora.

M.T. Que interesante eso, no?

E. -: Más allá que a mi me gusta. Mucha gente dice ir al psicólogo. Para mi esta escuela es como ir al psicólogo. Esta hora es para mí; es mi hora. Decidí venir por empezar para tener una salida mía, para tener un escape, por un lado. Por otro lado con esperanzas de poder seguir estudiando y poder tener algo mejor.

M.T. Vos nos habías contado. En ese momento de depresión en que vos veías todo negro, tu futuro y la rutina, no es cierto?

E. -: Si, no era que en ese momento estuviera mal económicamente. Tampoco de tirar manteca al techo, pero...Es como que uno no esta conforme con nada. No se encuentra en nada y a mi de hablar con alguien me surgió esta posibilidad. Busqué llegar. Vine con la esperanza de poder entrar, poder seguir y terminar. Pero busqué también algo personal. Es como encontrarme yo .Acá soy yo como yo quiero ser. Este es mi tiempo...

M.T. Qué interesante!

E. -: Porque acá nadie me apura. Como te había dicho recién. Este es mi tiempo. Nadie me apura y nadie me exige. Acá soy yo como yo quiero ser. Cuando vos querés

hablar o querer preguntar. Te querés callar o querés decir o querés hacer. Sos vos. Y sentirte cómoda. Porque son las horas mías. Esta oportunidad que tengo la tengo que aprovechar. Si cierran esta escuela, me muero. Me siento muy a gusto. Es más. Hay gente de mi curso que estos días no viene. Y yo estoy contenta de venir. Y a mi que me digan por ejemplo una semana van a cerrar la escuela, a mi me vuelve loca. Porque son las horas mías. Aparte me gusta como dan las materias.... Sólo me puse un poco ahí temblando aquella vez, fue cuando mi marido me planteó lo del tiempo. Pero no fue que yo quisiera dejar, pero miedo a que el realmente hiciera lo que había dicho. Una vez que todo se solucionó dije bueno...

M.T. Ya estuviste mejor...

E. -: No, yo no quiero dejar. Es más, yo el primer cuatrimestre del año pasado me lo tomé como una prueba. Si yo puedo aprobar este cuatrimestre es porque puedo seguir. Si yo lo pude aprobar, entonces sigo. Pero como yo le dije a mi marido: yo me tengo que dar cuenta. Si yo veo que no entiendo, que no engancha una, que me cuesta muchísimo, entonces yo sola con el fracaso voy a dejar. Pero como me está yendo muy bien...y aprendo mucho... Si, eso sí. La historia, de decir de donde venimos, de donde apareció el primer hombre y que se yo. Siempre el problema del antes y todo eso. De mucho antes. A lo mejor no te enterabas. O como el año pasado aprendí derechos de uno como ciudadano... Aunque no te sirva,. porque en la práctica no son así, no todas las leyes son así, pero vos sabes que constitucionalmente son así, y cosas como esas...

M.T. Eso te sirve para todo. Para toda tu vida, no? Lo que vos decís del aprendizaje de los derechos...?

E. Eso y compartir las cosas con otra gente que conocés. A veces en tu casa estás aislado. Dramas que todo el mundo tiene, y vos decís por que tengo que vivir esto. A lo mejor no...

M.T. Y que planes tenés para el futuro?

E.-: Seguir estudiando

M.T. Cuando termines acá. Terminar acá y...Que seguirías?

E. Ciencias Económicas

M.T. Mira que interesante...Acá hay esa carrera?

E. Sí. Son 36 materias por lo menos. Mi problema va a ser el costo. Poder bancárselo.

M.T. Pero no es gratis? Es Universidad Nacional?

E.-: Pero como se decía que iban a arancelar todas..

M.T. Bueno, vamos a tratar que no...

E.-: Entonces la única traba que puedo llegar a tener es esa. Porque yo tengo decidido seguir, y tengo el apoyo de mi casa para que siga. Costó al principio pero ya no. Tengo el apoyo. Entonces quiero seguir. Mas allá ya te digo de que consiga un trabajo mejor, quiero seguir. Hay gente que te dice: para que vas a seguir estudiando? Hay cincuenta mil contadores, hay cincuenta mil abogados, cincuenta mil médicos, cincuenta mil enfermeros, o lo que sea, pero mas allá de todo eso un logro personal es como una meta. Ahora es esa meta. Después te pones otra. Como para seguir todos los días. No quedarte con lo mismo. Yo no quiero lo mismo todos los días. A mi la rutina no me gusta. Me cansa la rutina.

M.T. Y también tuviste la depresión...

E. -: También tuve la depresión.

M.T. Claro, claro...

E. Entonces no quiero. Como espero tener algo mejor quiero seguir. A pesar de todo lo que te cuesta. Y que hay idas que bajas un poco los brazos. Yo a veces me levanto a la mañana sin fuerzas. y es que ves a los chicos y ves el apoyo. Yo no se. Uds. tienen chicos?

M.T. Si, si. Nos pasa lo mismo que a vos. Nos identificamos muchísimo con lo que vos estás diciendo.

E.-: Porque es la energía que te dan. Yo aparento delante de mi marido ser muy fuerte, para demostrar, aunque sea menos que él, ser mas fuerte. Pero él se bajonea mucho. A lo mejor igual que yo. Pero el se bajonea y nada más. Y yo siempre le digo; no te pongas así. Porque mientras yo tenga salud...Si tenés dramas, de a poco ya se va a arreglar. Si nos ponemos todos locos, de que ya tenemos que salir adelante... Pero no. Porque te pones mal, te das la cabeza contra la pared, y no arreglas nada. Tomate las cosas de a poco, y que de a poco vas a salir.

M.T. Falta de trabajo...?

E.-: Ahora tenemos los dos, pero el está en un trabajo que a lo mejor hoy tiene y a lo mejor dentro de dos meses no. Hace 15 días le habían dicho que terminaban las casas y no tenían más trabajo. Pero si, sigue teniendo. Y con eso ya es importante. Y todo el mundo esta en lo mismo. Entonces si vos seguís teniendo trabajo quedate tranquilo. No hay otra.

M.T. Bueno, Vilma, hermosísimo. Como te sentiste?

E. -: Bien. Vine nerviosa. Me temblaban las piernas diciéndome: de que vamos a hablar....?

ANEXO II

GRÁFICO I

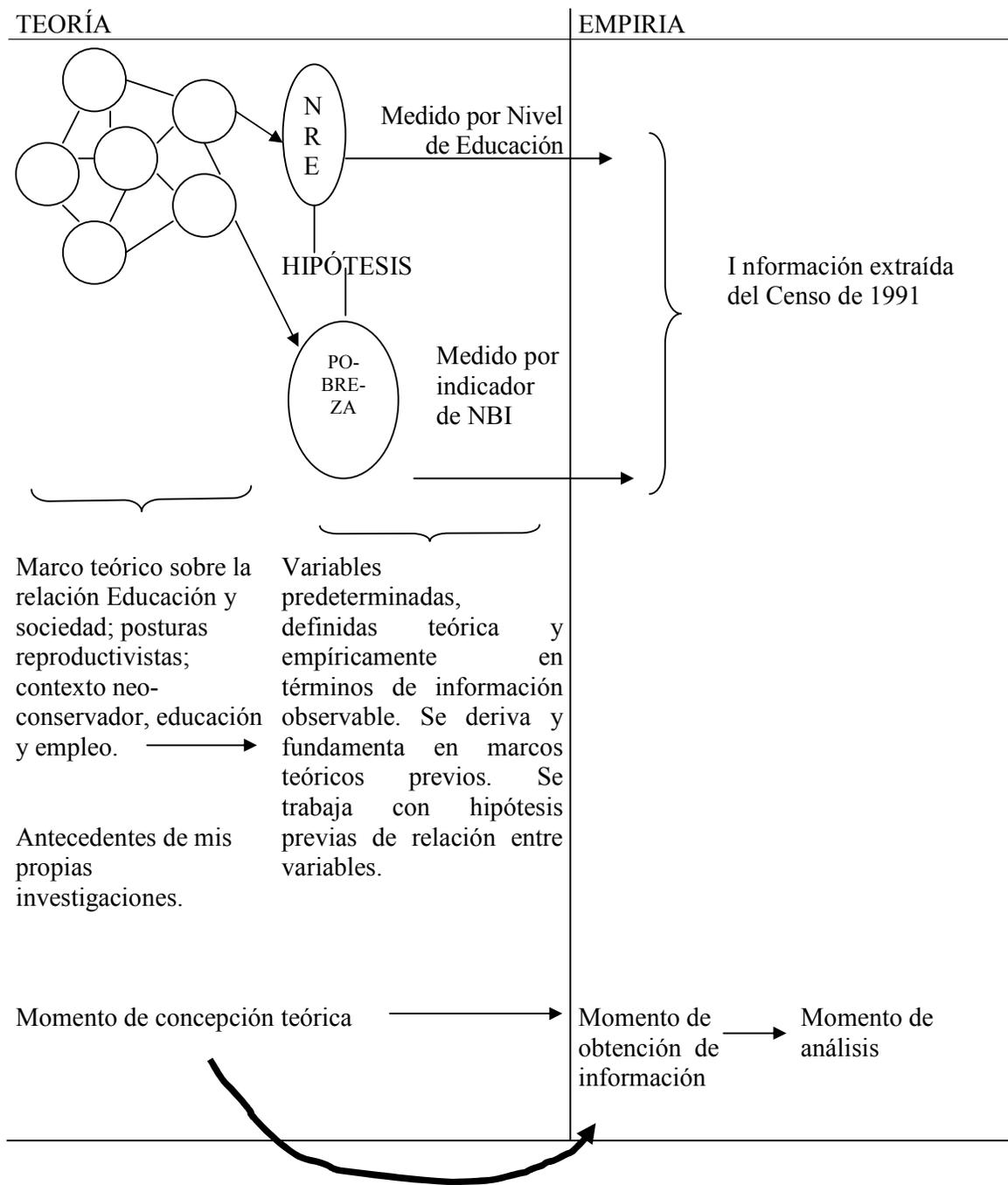
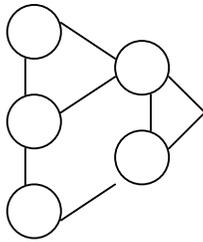
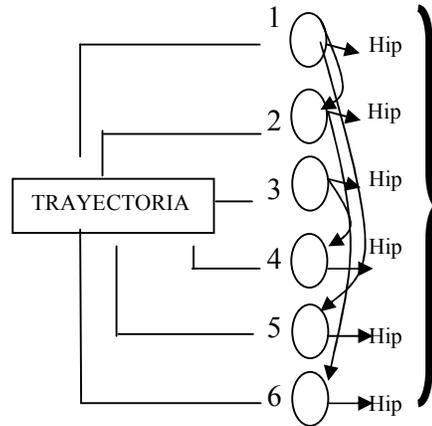


GRÁFICO II

TEORÍA



EMPIRIA



Aplicación de la encuesta con preguntas predeterminadas

Análisis de la información obtenida en la encuesta (univariado, bivariado y multivariado)

Teoría sociológica y psicosocial en la que me apoyo para derivar mis conceptos cercanos a la empiria

Hipótesis

1. Trayectoria educativa
2. Trayectoria familiar
3. Trayectoria laboral
4. Trayectoria migratoria
5. Trayectoria de participación social
6. 2ª chance educativa

→ Variables medidas empíricamente a través de las preguntas de una encuesta

Hipótesis de asociación entre variables: Existe asociación entre las trayectorias (educativas, familiares, laborales, migratorias, de participación social) y la búsqueda de una 2ª chance educativa

MOMENTO TEÓRICO

→ Obtención de información

→ Análisis estadístico

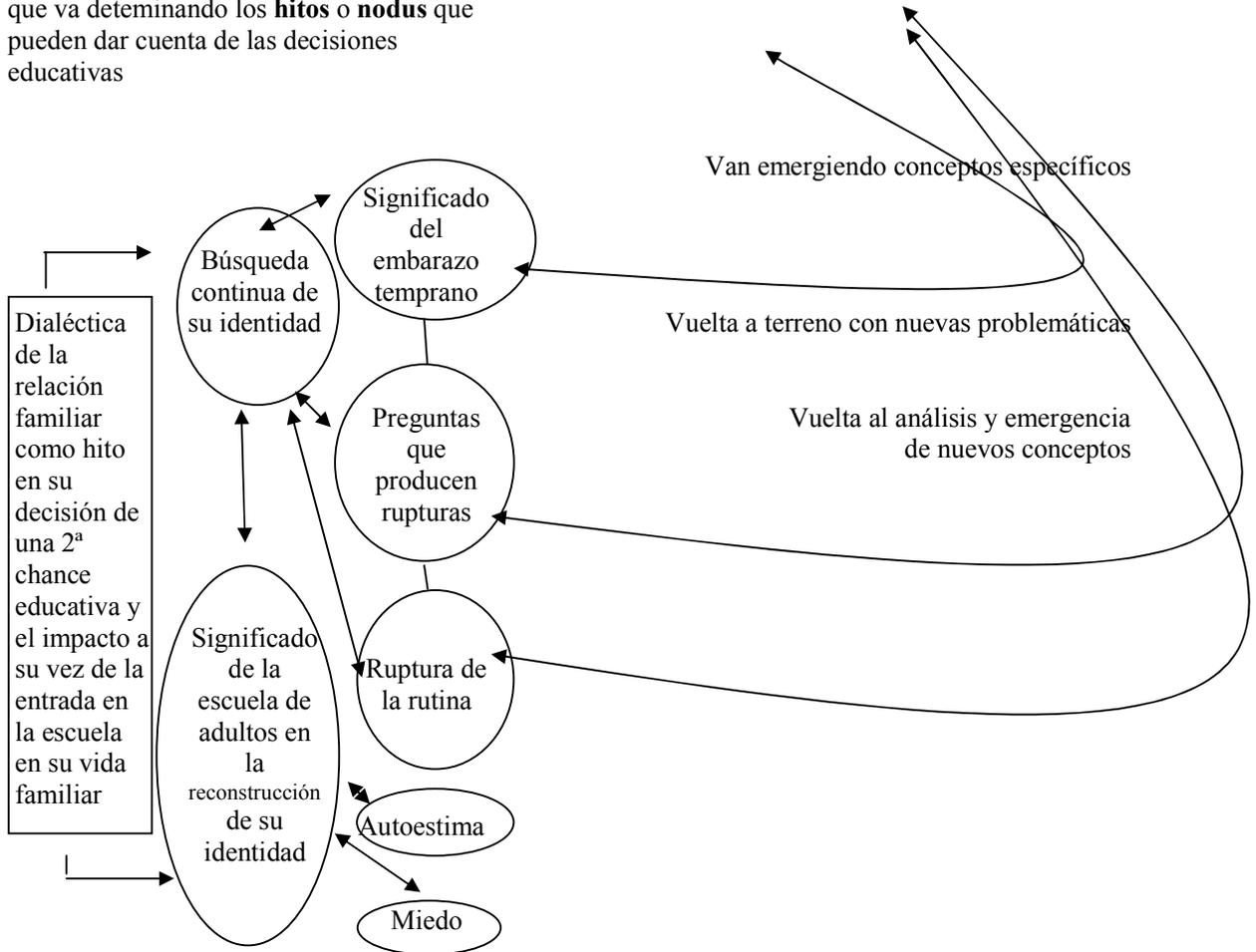
GRÁFICO III

TEORÍA

Concepciones generales sobre BIBLIOGRAFÍA EDUCATIVA entendida como la trama de nuestras historias de vida que va determinando los **hitos** o **nodus** que pueden dar cuenta de las decisiones educativas

EMPIRIA

No voy con variables predeterminadas. Me siento a escuchar la historia de vida de Vilma durante horas y días



Proceso en espiral de combinación continua de obtención y análisis de información.
Proceso de ida y vuelta entre teoría y empiria

MAPA 1

REPÚBLICA ARGENTINA: POBLACIÓN DE 15 AÑOS A 24 AÑOS QUE ASISTIÓ
Y YA NO ASISTE MÁS A LA ESCUELA SEGÚN PROVINCIAS Y NIVEL DE
RIESGO EDUCATIVO (N.R.E.)

(PORCENTAJE DE POBLACIÓN JOVEN POR DEBAJO DE LA LÍNEA DEL
N.R.E.)

MAPA II. República Argentina: Población de 15 años a 24 años que asistió y ya no asiste más a la escuela según Nivel de Riesgo educativo (N.R.E.) y necesidades básicas insatisfechas (N.B.I.) en el Gran Buenos Aires y las Provincias de Entre Ríos, Córdoba y Río Negro.

(Porcentaje de la población joven proveniente de hogares con y sin N.B.I. por debajo de la línea del N.R.E.)



Fuente: INDEC. Censo 91. María Teresa Sirvent / IICE/ (Procesamiento propio)

GRÁFICO 4

Población de 15 a 24 años que asistió y ya no asiste más a la escuela según Nivel de Riesgo Educativo (N.R.E) y Necesidades Básicas Insatisfechas (N.B.I)
Gran Buenos Aires con N.B.I.

Nivel de riesgo	Porcentajes
Por debajo de la línea del N.R.E.	92,83%
Por encima de la línea del N.R.E.	7,17%
Total	100,00%

GRÁFICO 5

Población de 15 a 24 años que asistió y ya no asiste más a la escuela según Nivel de Riesgo Educativo (N.R.E) y Necesidades Básicas Insatisfechas (N.B.I)
Florencio Varela con N.B.I.

Nivel de riesgo	Porcentajes
Por debajo de la línea del N.R.E.	95,55%
Por encima de la línea del N.R.E.	4,45%
Total	100,00%

III. CUADRO COMPARATIVO ENTRE LÓGICAS SEGÚN DIMENSIONES DEL DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

DIMENSION EPISTEMOLOGICA: decisiones de punto de partida sobre qué quiero investigar y para qué.

Tipo de diseño	LOGICA CUANTITATIVA	LOGICA CUALITATIVA
<p>Intencionalidad (pares lógicos o modos suposicionales)</p>	<p>Está más cerca de ser hipotética deductiva y de buscar explicación, verificación de teoría y generalización estadística. (Se enfatiza el contexto de verificación).</p>	<p>Está más cerca de enfatizar la inducción analítica y de buscar la comprensión, LA CAJA NEGRA, la generación de teoría, la especificidad. (Se enfatiza el contexto de descubrimiento).</p>
<p>TEMA: Es el título de la investigación. Debe ser lo suficientemente claro, simple y focalizado que sirva para orientar al lector sobre lo que se quiere investigar. Puede indicar tanto enunciados conceptuales como anclaje empírico.</p>		
<p>FOCALIZACION DEL OBJETO: Es el enunciado de la focalización teórico-empírica que el investigador “enfoca” en el hecho social que se quiere investigar</p>		
<p>PLANTEO DEL PROBLEMA: es la pregunta o preguntas definitorias del problema de investigación que sirve de punto de partida. Algunos aspectos a recordar:</p> <ol style="list-style-type: none"> Los requisitos del enunciado de los problemas científicos. La diferencia entre situación problemática y problema científico. La forma científica que asumen los interrogantes ya implica una orientación hacia la lógica que resolverá la investigación. Si el estudio se orienta hacia una combinación de lógicas, esta combinación ya se revela en el tipo de interrogantes de punto de partida como fue el caso de la investigación de Bernal- Don Bosco (cuadernillo de 	<p>Preguntas al objeto en términos de variables y sus relaciones que orientan investigaciones descriptivas, explicativas y/o predictivas. Orientan los análisis univariados y multivariados.</p> <p>Presentamos tres tipos básicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> Preguntas sobre el comportamiento de una variable. Preguntas sobre la asociación estadística entre dos variables Preguntas sobre la posible relación causal entre dos variables. <p>Se pueden ver ejemplos en la investigación sobre la demanda educativa de jóvenes y adultos (momento cuantitativo) o en la de Venezuela sobre la asistencia de la prenatales al centro de salud</p>	<p>Demanda preguntas que nos dan la flexibilidad y la libertad para explorar el fenómeno en profundidad. Se inicia con una pregunta amplia que se va focalizando a lo largo del trabajo en terreno. La pregunta de un estudio cualitativo debe mínimamente identificar el objeto a ser investigado. Se puede analizar el ejemplo del “Hospital psiquiátrico” o de la biografía educativa de la investigación de la “Demanda educativa de jóvenes y adultos” y el cuaderno de los conceptos básicos de investigación cualitativa de Strauss y Corbin (5/29/05), como así también la investigación sobre juego en el nivel inicial de Patricia Sarlé y la investigación sobre el fracaso escolar en las comunidades collas de Celia Rosemberg</p>

<p>selección de informes de investigación).</p> <p>e. La formulación del problema de investigación es el resultado de un trabajo teórico-empírico.</p>		
<p>HIPOTESIS</p>	<p>Supone enunciados de asociación o relación entre variables (independientes, intervinientes, y dependientes que se busca VERIFICAR).</p>	<p>Supone enunciados o supuestos generales de “anticipación de sentido”.</p>
<p>FUENTES DEL PROBLEMA: Se señalan los orígenes del interés sobre lo que se quiere investigar. Recuerde la situación problemática de donde surgió el objeto-problema. Las fuentes pueden haber sido varias: sus experiencias anteriores, la trama de ideas previas, bibliografía, el trabajo en terreno, sugerencias institucionales o la misma población a estudiar en el caso de investigaciones participativas.(ver los ejemplos de Brasil, de Mataderos, y de Bernal Don Bosco). Puede serles de utilidad para comprender en profundidad este aspecto, recuperar del segundo examen parcial, la historia natural del grupo en el proceso de formulación del problema y las redes conceptuales elaboradas en los trabajos prácticos donde ustedes han visto de dónde surgen los problemas de investigación.</p>		
<p>ANTECEDENTES: Los antecedentes se refieren a lo que se ha investigado o estudiado sobre el objeto/problema. Es factible también, que algunos de los antecedentes ya han servido como fuente del problema. No es excluyente. Es el “uso” diferenciado y dinámico que cada elemento cumple en una investigación. Existe una relación entre antecedentes y el requisito de originalidad de una investigación.</p>	<p>La lógica cuantitativa supone un rastreo bastante exhaustivo de los antecedentes previos a la entrada al terreno.</p>	<p>La lógica cualitativa supone un rastreo previo de antecedentes pero se puede volver a los mismos cuando en el terreno aparecen conceptos emergentes que demandan “ir a la información existente en las bibliotecas o por internet”.</p>

<p>ENCUADRE TEORICO CONCEPTUAL: Se refiere a los conceptos básicos y enunciados de suposiciones que operan como encuadre de punto de partida del investigador. Aquí, el investigador enuncia su posible perspectiva de análisis (a diferencia de los antecedentes en los que el investigador debe rastrear lo que se ha estudiado desde diferentes perspectivas incluso las que difieran de la suya propia).</p>	<p>Se deberá indicar que el encuadre teórico implica un proceso deductivo de abstracción decreciente, donde a partir de marcos teórico de amplio alcance de van derivando los conceptos y relaciones (hipótesis) que el investigador pretende “medir” y verificar” en el trabajo en terreno.</p> <p>En esta lógica se deben ubicar en el encuadre teórico, los siguientes elementos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Las variables • Su clasificación según nivel de medición (nominales, ordinales, de intervalo); dimensiones (unidimensionales y/o multidimensionales); status de dependiente, independiente e interviniente. • La construcción previa de las variables. Dimensiones y categorías o valores de las variables • Definiciones teóricas y operacionales • Los indicadores y los posible índices. • Posibles hipótesis univariadas , bivariadas o multivariadas. <p>Se resalta el concepto de medición y la intencionalidad de la lógica de verificar hipótesis de asociación y de explicación entre variables</p>	<p>Aquí se señalan los conceptos y presupuestos teóricos que el investigador tiene de punto de partida (suposiciones de anticipación de sentido). Se menciona que la teoría orienta el trabajo en terreno con el propósito de generar teoría a partir del mundo empírico y el énfasis en un proceso inductivo de abstracción creciente que se realiza a través de un serio y riguroso trabajo metodológico.</p> <p>Se busca generar teoría y comprender al fenómeno, recordando la importancia de no asumir tempranos compromisos conceptuales y que el trabajo cualitativo implicará la emergencia de clases y de propiedades de dichas clases en un proceso en espiral de ida y vuelta de la teoría a la empiria y viceversa.</p> <p>En función del problema, se pueden enunciar los conceptos orientadores de las primeras decisiones y su “puesta en la mochila” para sacarlo si el trabajo en terreno lo sugiriera</p> <p>Se busca generar nuevas teorías, es decir nuevos conceptos y relaciones consistentes con las manifestaciones observadas. Se busca y se trabaja con la teoría para:</p> <ol style="list-style-type: none"> a) descubrir categorías (clases), sus propiedades y las relaciones entre clases en la construcción de una trama diferente, que hace a una unidad de sentido diferente. b) ir relacionando con las teorías existentes a lo largo del proceso en terreno. c) comenzar con teorías conocidas y abrirlas. d) para desarrollar un proceso de ida y vuelta dónde es importante “el insight” y la noción de “SATURACIÓN” apoyada en una “sensibilidad TEÓRICA”. (Glazer/ Strauss). <p>La sensibilidad teórica es la habilidad de reconocer qué es</p>
---	--	---

		<p>importante en los datos y darle su significado. Ayuda a formular teoría útil para el fenómeno. ¿Cómo estimularla?:</p> <p>a) estirar el pensamiento fuera de los confines de la literatura técnica;</p> <p>b) desafiar las formas “standard” de ver los fenómenos;</p> <p>c) estimular el proceso inductivo;</p> <p>d) escuchar lo que dice la gente y lo que puede significar;</p> <p>e) forzar el continuo cuestionamiento y a las respuestas <u>provisionales</u>;</p> <p>f) permitirse categorías fructíferas aunque provisionales;</p> <p>g) descubrir clases, propiedades y relaciones a partir de los datos; preguntarse y re - preguntarse continuamente.</p>
--	--	--

OBJETIVOS: Se incluye el para qué y también el para quién de las instancias participativas. Pueden enunciarse objetivos de generación de conocimiento (infaltables) y objetivos para la acción, intervención o transformación de la realidad u objetivos referidos al crecimiento de la población cuando se prevén instancias participativas. Los objetivos de conocimiento deben ser consistentes con los interrogantes del problema.

DIMENSION DE LA ESTRATEGIA GENERAL: decisiones de punto de partida sobre cómo voy a investigar teniendo en cuenta fundamentalmente un andamiaje general metodológico y las decisiones sobre los pares lógicos

TIPO DE DISEÑO: En este punto el investigador enuncia el tipo de diseño que utilizarán. Este puede ser: Cuantitativo puro, Cualitativo puro, cuanti –cualitativo o cuali cuantitativo. Se combina también con instancias participativas o se diseña una investigación participativa desde su origen

<p>UNIVERSO: Conjunto de todas las unidades a ser estudiadas según la focalización del objeto.</p> <p>UNIDAD DE ANALISIS: Son nuestros elementos de análisis; los elementos que constituyen a nuestro objeto de investigación. ¿quiénes van a ser estudiados? ¿individuos? ¿grupos?</p>	<p>Se puede también prever cuestiones posibles de acceso al terreno: dónde y a quiénes se va a considerar en el trabajo en terreno</p>	<p>Se prevén cuestiones posibles de acceso al terreno: dónde y a quiénes van a considerar en el trabajo en terreno</p>
---	--	--

¿instituciones? ¿planes de estudio?		
<p>SELECCIÓN DE CASOS: Selección de unidades de análisis a ser investigadas.</p>	<p>Se necesita en general un número de casos que asegure la representatividad y generalización estadística propia de la lógica cuantitativa. Aquí se debe analizar que la selección de casos debe recurrir a criterios estadísticos de la teoría de muestreo donde se juegan tres conceptos fundamentales: representatividad, generalización y probabilidad estadística.</p>	<p>Se necesitan pocos casos seleccionados según:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>muestra intencional</u>: casos seleccionados como punto de partida del trabajo en terreno. • <u>muestreo teórico</u>: procesos progresivos y secuenciales de “ampliación o reducción de la muestra” según las clases y propiedades teóricas que van emergiendo en el camino combinado de obtención y análisis de información. “El cierre” se hace por <u> saturación</u>. <p>Van apareciendo los tres conceptos centrales de la lógica cualitativa (pocos casos) aquí trabajada: <i>muestreo intencional y teórico, método comparativo constante y saturación.</i></p> <p>Criterios de selección que se aplican tanto para la muestra intencional como para el muestreo teórico:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) <u>Selección exhaustiva</u>: cada caso o elemento de una población relevante. Se cubre la totalidad de una población. 2) <u>Selección por cuotas</u>: (o uso del concepto de espacio de atributos). Uno determina dos, tres o cuatro atributos y se obtiene, o bien un número arbitrario de cada casillero o bien un número según % (porcentaje) o proporción en la población total. 3) <u>Bola de nieve o selección por redes</u>: cada participante o grupo sucesivo es seleccionado por el grupo o individuo precedente. Este procedimiento puede ser a su vez un procedimiento de <u>selección y de análisis de datos</u>. Se accede al entrevistado a la vez que se va descubriendo la trama. Se cierra con la “SATURACIÓN” de la red. 4) <u>Características de las poblaciones</u>. 5) <u>Casos extremos</u>: se tensionan al máximo las diferencias.

		<p>6) Casos típicos: Se determinan atributos de los casos típicos. Ej.: selección de un director típico de escuela primaria para realizar un análisis de esta función institucional (Goetz y Le Compte pp. 101)</p> <p>7) Casos únicos: (Goetz y Le Compte pp. 101).</p> <p>8) Casos reputados: Se seleccionan los casos según lo que indica una población. Ej.: estudio de las clases universitarias que tiene la reputación entre los estudiantes de “buenas clases”.</p> <p>9) Casos ideales: según criterios de comportamiento seleccionados por el investigador.</p> <p>Goetz y LeCompte "Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa". Edic. Morata S.A., Madrid 1988. Cap. III</p>
ENFASIS EN UN PROCESO LINEAL Y EN ESPIRAL	Se enfatiza un proceso donde las secuencias pueden ser planeadas en una sucesión lineal entre obtención y análisis de información empírica.	Se enfatiza un proceso en espiral de ida y vuelta que combina obtención y análisis de información.
ROL DEL INVESTIGADOR	El sujeto que conoce puede “pararse fuera” de lo que va a ser conocido. La verdad objetiva es posible independiente de la conciencia y la voluntad de los agentes. Los valores deben ser “suspendidos” para entender el mundo	Se trata de un proceso de objetivación donde es importante tener en cuenta la cuestión fundamental de la implicación del investigador.

DIMENSION DE LAS TECNICAS DE OBTENCION Y ANALISIS DE INFORMACION EMPIRICA: decisiones sobre las técnicas que preveo utilizar para obtener y analizar la información empírica

TECNICAS DE OBTENCION DE INFORMACION EMPIRICA: esta dimensión será la central de Investigación II. Estas técnicas son instrumentos a través de los cuales el investigador “construye” su base empírica metodológica	Ejemplos: uso de censos y de encuestas	Ejemplos: a) entrevistas abiertas o semiestructuradas b) entrevistas “flash” c) Observación participante (Ej.: Bernal, Don Bosco). d) Observación sistemática e) Historias de vida. f) entrevistas colectivas. g) videos. h) films.
--	--	---

<p>(Shuster) u observables. <u>Noción fundamental:</u> los observables deben ser consistentes con los conceptos enunciados en el objeto – problema y en el marco teórico.</p>		<p>i) Documentos j) Dramatizaciones. k) juegos (ver Brasil en Sirvent, M. T. Educación de Adultos: Investigación y Participación). l) dibujos. m) la cámara oculta para desentrañar el “conocimiento, las normas o las pautas de rutina”.</p>
<p>TECNICAS DE ANALISIS DE INFORMACION</p>	<p>Se prevé un análisis estadístico:</p> <ul style="list-style-type: none"> • univariado sobre el comportamiento de cada variable • bivariado sobre asociación entre dos variables • multivariado: si se contempla la posibilidad de trabajar con más de dos variables como en el ejemplo de Venezuela.. <p>Se trabaja con cuadros de cruces entre variables y medidas estadísticas que se verán en Investigación y Estadística II</p>	<p>Aquí hay que explicitar el tipo de análisis que se prevé hacer. Es importante señalar lo que se trabajó en la cátedra sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> • el método comparativo constante y sus pasos • la relación con el muestreo teórico y la saturación. <p>Es importante señalar el proceso en espiral de obtención y análisis de información. Ver ejemplo del Hospital Psiquiátrico. Revisar la bibliografía de Glazer y Strauss y la Ficha de cátedra sobre el Método Comparativo Constante que se publica como Ejercicios para los Trabajos 2006. Tener en cuenta la noción de triangulación y la visión de la inclusión de instancias participativas en el diseño y en la investigación propiamente dicha</p>

<p>VALIDACION</p>	<p>Criterios de confiabilidad y validación estadísticos.</p>	<p>Se redefinen los criterios de confiabilidad y validez.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) <u>Vigilancia epistemológica</u> a lo largo de todo el proceso. 2) <u>La Historia Natural de la Investigación.</u> 3) Consistencia teoría y dato observable.. 4) Triangulación entre: <ol style="list-style-type: none"> a) fuentes. b) métodos. c) investigadores. d) niveles, Ej.: macro y micro. 5) SATURACIÓN. 6) Acción. 7) Instancias Participativas: <u>la triangulación “in situ”</u>. (El investigador “vira” animador socio - cultural). Ejemplos: <ol style="list-style-type: none"> a) Mataderos: La emergencia del concepto de “olvido histórico” que otorgó sentido a todo el trabajo. <u>EL AUDIOVISUAL.</u> b) El relato novelado. c) El drama y el juego en Brasil. d) La presentación de cuadros, gráficos, mapas, etc. <p>(Ver Sirvent: Educación de adultos: Investigación y participación, pág. 193) Uso del método de Educación de Adultos.</p>
--------------------------	--	--