

I Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales

La Plata, 10, 11 y 12 de diciembre de 2008

Mesa E 7

Desafíos actuales para la metodología: cómo explicar procesos emergentes en América Latina

PONENCIA

Algunas estrategias metodológicas en abordajes de la constitución de la subjetividad en jóvenes, desde el marco de la filosofía práctica y la comunicación

AUTORA: Raquel Borobia

CURZA - Universidad Nacional del Comahue - Argentina

E-Mail: gallur99@gmail.com

La ponencia tiene como finalidad mostrar algunas reflexiones nacidas en el marco de la conexión de resultados de trabajos de investigación finalizados y uno en curso, acerca de procesos sociales que nos interpelan como emergentes propios de la época, por entender que los caminos adoptados son propicios a la construcción de conocimiento en condiciones semejantes.

Nos referiremos a tres estudios. El primero, una investigación realizada con jóvenes de Viedma y Carmen de Patagones, respecto de sus ideales y representación del tiempo. El segundo, un Proyecto de Extensión universitaria que se desarrolló con la participación de profesores de establecimientos educativos de nivel medio de las mismas localidades, y que naciera con el objetivo de construir con ellos formas de abordar la formación ética de los jóvenes en la escuela, y devino en una investigación en el marco de la acción, aun sin ser su objetivo inicial. El tercero, un Proyecto de Investigación en curso, acerca de la constitución de la subjetividad política en jóvenes de Viedma-Patagones.

Estos trabajos fueron pensados como contribución a un mejor conocimiento de jóvenes en este cambio de milenio, jóvenes con frecuencia socialmente definidos solamente por transposición de categorías teóricas sobre manifestaciones de algunas de sus prácticas. Realizar estudios con jóvenes tiene que ver también con acercar puntos de vista acerca de la

legitimidad o no de identificar a quienes transitan ese período etario con colectivos sociales: *los jóvenes ó los adolescentes ó la juventud, la adolescencia*, y preguntarnos si no tendremos en todo caso que hablar solamente de *estos y estas jóvenes* o, en todo caso, de *juventudes*.

Primer Informe: Adolescencia, utopía y tiempo. Un estudio mediante inducción analítica

Nuestro trabajo sobre *Adolescencia y utopía* (2003) es una investigación de carácter exploratorio y descriptivo que busca generar teoría a partir de los datos.

Se analizaron los contenidos de cada una de las entrevistas aplicadas a jóvenes de la comarca Viedma - Carmen de Patagones, sobre una muestra constituida no al azar, por procedimiento abierto, según el cual a medida que avanzaba la investigación se agregaron nuevos casos, cada uno de los cuales sumaba información adicional.

La muestra estuvo integrada por varones y mujeres, de entre diecisiete y veinte años de edad, estudiantes de nivel medio o superior de todo tipo de establecimiento educativo, en las mencionadas ciudades.

Nuestro problema de investigación fue determinar en el universo de valores de estos jóvenes, la existencia o no de valores que se correspondan con la *utopía* y, de ser así, si tienen incidencia en proyectos de transformación de la realidad.

Pensar la utopía como el lugar ideal que no existe hoy, sino proyectándose, y por ello entender como sus categorías fundantes *cambio, ideal y tiempo futuro*, nos planteó también un interrogante sobre la posibilidad de que la representación del tiempo subyacente condicionara este imaginario.

Es por eso que en nuestro trabajo, el análisis se ha construido en función de tres grandes categorías: *utopía, posibilidades del cambio y de agencia del sujeto y representación del tiempo*, las modalidades de aparición de estas tres categorías y las relaciones entre ellas en el discurso de los jóvenes.

El tratamiento de los datos, tanto en la recolección como en la codificación, fue por inducción analítica. Esta estrategia de procesamiento de los datos en investigación, constituye una posibilidad de análisis riguroso, condición necesaria para otorgar legitimidad a una lectura de la realidad que pretenda ser científica.

Las primeras referencias que encontramos sobre ella, se remontan a Znaniecki en 1934. Más adelante ha sido utilizada por Lindesmith y Cressey en las investigaciones que realizaron, respectivamente, sobre la adicción al opio y los abusadores de confianza o

desfalcadores y Becker (1971) quien la desarrolló en su estudio sobre los consumidores de marihuana, editado por primera vez en 1963.

Según la inducción analítica, luego de la definición tentativa del fenómeno y la formulación de los presupuestos teóricos que operarán como hipótesis de trabajo o provisional, se procede al estudio de un primer caso para ver si la hipótesis se ajusta. Si no lo hiciera, se re-formulará la hipótesis para incluir el caso examinado o redefinir el fenómeno.

En sucesivos casos adicionales se buscarán activamente anomalías, que si aparecen determinarán casos negativos y refutarán la nueva hipótesis. La naturaleza de las anomalías proporcionará la información acerca de cómo deberá revisarse la hipótesis o redefinir el fenómeno, de manera que encaje el caso que ha probado que la hipótesis estaba equivocada. De esta manera la muestra se va constituyendo caso a caso.

En su estudio sobre sociología de la desviación, dice Howard Becker que trató "de llegar a un enunciado general " y que para ello, el "método requiere que todos los casos recogidos en la investigación confirmen la hipótesis. Si se encuentra un caso que no la confirma, el investigador está obligado a modificar la hipótesis para que esta pueda ajustarse al caso que ha refutado la idea inicial". (1971:51)

Es decir que si resulta que en varias ocasiones se ha confirmado la hipótesis, el proceso continuará hasta que esta se haya puesto a prueba adecuadamente, examinando una amplia serie de casos, todos los cuales tendrán que ser contemplados en una hipótesis última que habrán de sostener, y que tratará de representar lo más exactamente posible la realidad de la situación.

Según la inducción analítica, no es una explicación perfecta el resultado cuyo logro deberá probarse, sino la *distancia* recorrida por sobre los casos negativos, desde el estado del conocimiento del que partíamos hasta la hipótesis final.

En nuestra investigación, siguiendo la estrategia del muestreo teórico se eligieron casos que pudieran compararse y contrastarse minimizando y maximizando diferencias. Por selección secuencial además, se procedió a la elección de casos negativos, con el fin de que cada uno de ellos operara como excepción de la regla emergente e hipótesis nula tendiente a la refutación del constructo. De esta forma se buscaba delimitar el grado de aplicabilidad de los datos emergentes y las condiciones o circunstancias de su validez. El proceso de selección se detuvo tal cual la inducción analítica lo determina, cuando estimamos que no había ya casos negativos que indicaran limitaciones del constructo.

El orden o plan de análisis original se construyó partiendo del marco teórico y de las primeras hipótesis de trabajo aunque, luego, el análisis de los datos se fue realizando caso por caso, cumpliendo con la estrategia metodológica que nos habíamos propuesto.

Simultáneamente, las respuestas de los jóvenes en las entrevistas se fueron desglosando en las tres categorías núcleos del análisis. Inmediatamente comenzamos la codificación de los conceptos que fueron surgiendo dentro de cada grupo o categoría mayor. Primero se construyó una lista con los indicadores que sobre la misma categoría surgían de las respuestas de los jóvenes. Luego se constituyeron, al interior de cada categoría, familias de indicadores agrupándolos por afinidad. Por último se determinó la frecuencia con que los indicadores estaban presentes en el discurso de todos los jóvenes entrevistados y se consignó también en qué contexto y con qué particularidades aparecían. Esta segunda faceta del análisis, nos permitió sumar al análisis de los casos el análisis del discurso en general.

Nuestra hipótesis preliminar había sido que en el universo de valores de los jóvenes de fines de los noventa, se encuentran ideales semejantes a los que constituyeron las utopías de los sesenta-setenta. Sin embargo, estos ideales no son motor para el cambio, sino sustento de la mera enunciación.

Se supuso también que esta característica tiene relación bien con la presencia en el imaginario de los adolescentes de una idea de fatalidad o destino, bien con una representación del tiempo como *solo presente*, cualquiera de las dos circunstancias o ambas, condicionantes de su imposibilidad de proyectar y reconocerse agentes de cambio.

A los efectos de ilustrar de manera sencilla el proceso en cuanto a la estrategia metodológica empleada, nos referiremos solamente a la categoría *utopía* señalada en la primera parte de la hipótesis inicial.

Luego del primer caso, la hipótesis preliminar debió ser modificada acerca de la presencia de ideales utópicos, ya que de las características de la utopía, solamente aparecía la condición de *igualdad natural entre los hombres*, y no por ejemplo la *búsqueda de las causas de los males de la sociedad actual*, ni la *descripción global de una sociedad alternativa deseable*. Nuestra nueva hipótesis se confirmó con el segundo caso, en algunos aspectos pero no en otros, y así sucesivamente, debimos ir modificando hipótesis a medida que analizábamos los siguientes, que fueron relevados en la búsqueda de casos negativos, tal como la inducción analítica lo propone. Nuestro trabajo fue así hasta llegar a la hipótesis final, que tiene la ventaja de no atribuir la presencia de ideales utópicos o su ausencia de manera global sino más bien, mediante una sucesión de proposiciones, demostrar la complejidad con que las distintas características propias de lo utópico se enlazan entre sí o con sus opuestos,

permitiéndonos la formulación de una tipología. Los cuatro tipos básicos que integran dicha la tipología se constituyen así:

A - utopistas: este grupo está integrado por aquellos jóvenes para quienes la *igualdad* entre los hombres es *natural*, en su *discurso crítico* enfocan los males de la sociedad desde las que consideran sus *causas*, y cuando manifiestan la *propuesta* para otra sociedad lo hacen en forma *global*.

A' - no reformistas: conforman este grupo los que consideran que entre los hombres la *igualdad* es *natural*, sin embargo cuando se trata de enunciar su *discurso crítico*, lo hacen tanto a partir de la búsqueda de las *causas* de los males como de sus *efectos*, y en el caso del *discurso descriptivo* se trata de una *propuesta de otra sociedad* aunque *incompleta*.

B' - no utopistas: este conjunto está compuesto por los jóvenes que se manifiestan en forma *ambivalente* respecto de la *igualdad* o *jerarquía natural* entre los hombres, cuando *critican* la sociedad en la que viven lo hacen de manera *ambivalente* es decir por las causas y por los efectos, o solamente por los *efectos* y se representan una sociedad mejor a partir de una *propuesta incompleta* o aspectos *parciales* de la sociedad actual a *reformular*.

B - reformistas: este tipo está constituido por los que consideran que entre los hombres existe una *jerarquía* que es *natural*, cuando hacen su *crítica* de la sociedad actual lo hacen no por las causas, sino por los *efectos* y construyen el *discurso descriptivo* de una sociedad mejor a partir de algunos aspectos *parciales* de la sociedad actual que proponen *reformular*.

La que acabamos de formular, es una nueva hipótesis, y en términos de la inducción analítica, lo que su enunciación nos está mostrando es el camino recorrido desde el estado inicial de nuestro conocimiento sobre el tema, hasta el momento de finalizada esta investigación.

Segundo Informe: Factores que inciden en el desarrollo de la personalidad moral en jóvenes. Datos a partir de la discusión sobre dilemas morales

Nuestra participación en una investigación sobre el rol de la Escuela Media en relación con la formación de la personalidad moral, que se realizara entre 1998 y 2001 (Barilá: 2002) nos permitió visualizar *una doble ruptura*: la que se manifiesta entre los *propósitos* que formula la *legislación educativa* respecto de instancias de participación democrática y su efectivo *logro*, y la que existe entre el *ideal de formación moral* que tanto la legislación como la *escuela* expresan y aquellas *acciones* necesarias para favorecerlo.

Simultáneamente con la expectativa manifiesta respecto de la constitución de sus alumnos como sujetos autónomos, cuando refiere a la educación moral, la escuela lo hace en

términos de *formación en valores*, y entiende que debe gestionarla a partir de la *transmisión* de valores y normas y presentando modelos, cuya asunción se considera deseable por parte de los alumnos. Consecuentemente no hay referencias a la promoción de las necesarias herramientas para desarrollar efectivamente el diálogo y las discusiones necesarias a la producción de consensos, poner en tema la moralidad, reflexionar acerca de principios que puedan guiar la acción individual, poner en tema el origen y finalidad de las normas, ó analizar los fundamentos de las opciones elegidas, ó las consecuencias que de ellas se deriven.

De nuestro estudio surgía que la distancia entre propósitos y acciones tendientes a su concreción, está mediada en la mayoría de los casos por un *no saber cómo* y, sin duda, una de las bases sobre las que asienta es la ausencia de espacios en los que los alumnos sean protagonistas del proceso. Desde el punto de vista de la comunicación, pareciera que se hace difícil en la práctica favorecer en ellos el desarrollo de las competencias que les permitirían desprenderse de su papel de receptores de un discurso que paradójicamente los reclama activos.

A partir de estos resultados es que diseñamos un Proyecto de Extensión Universitaria (Borobia: 2005). Su núcleo central fue un Taller para Educadores pensado como instancia para construir con ellos abordajes funcionales a la consecución del propósito que la Escuela Media se formula respecto de la formación de la personalidad moral de los jóvenes, y su constitución como sujetos de derecho. Plantear la modalidad de Taller para este emprendimiento partió del convencimiento de que la experiencia personal en los procedimientos que queríamos mostrar, habría de ser para los participantes la mejor forma de comprender su entidad.

Con el correr del tiempo, el desarrollo de la tarea nos fue confirmando que no es suficiente tener acceso a materiales teóricos acerca de formación ética sino que es necesario, además, conocer en la práctica un modelo para llevar a cabo en el aula, a partir del cual sea posible crear propuestas propias. Varios de los docentes que asistieron a nuestro Taller, habían asistido y acreditado cursos que abordaron exhaustivamente la temática y sin embargo seguían sin poder resolver la cuestión de sus prácticas.

Partiendo de un marco teórico que piensa la personalidad moral como un proceso de autoconstrucción del sujeto en el que intervienen tanto la interacción con otros sujetos como su desarrollo cognitivo, consideramos que una forma de asistir a los alumnos en este proceso, es implementar prácticas que contribuyan a la maduración en dichos procedimientos. Como el taller se pensó como un modelo que fuera posible replicar en la escuela con los alumnos, organizamos nuestro trabajo en función de debates en torno de dilemas morales con toma de

perspectiva, de manera de crear espacios donde se favoreciera tanto este último procedimiento como el desarrollo de la argumentación, en el marco que otorgan habilidades propias de la comunicación como lo son *hablar* y *escuchar*.

El debate sobre dilemas morales hace posible reconocer la secuencia que se da entre la situación en la que el sujeto se enfrenta con la necesidad de elegir, y la ejecución de la acción. En primera instancia permite observar que ante la presencia de dos alternativas igualmente positivas, el sujeto debe optar por una de ellas. En una segunda etapa, la situación puede ser identificada como antecedente de la acción y ésta como determinada por una decisión según la cual el sujeto toma partido por alguna de las opciones, apareciendo entonces el concepto de valor. La decisión se justifica mediante el juicio moral, que es la proposición que enuncia su fundamento.

En oportunidad de la presentación de los fundamentos para la acción, se pueden trabajar también las nociones de autonomía y heteronomía moral y el significado de poder adoptar la perspectiva del otro, o ponerse *en el lugar de*.

Como parte de la práctica de aplicación del método que el Taller propone, los participantes pueden analizar datos de la realidad que transmiten los medios de comunicación en la búsqueda de situaciones dilemáticas, proponer dilemas tomados de situaciones reales o de la ficción, crear situaciones dilemáticas de ficción, seleccionar dilemas, conducir el debate en torno del dilema, participar del debate, reflexionar sobre lo que allí ocurre. Pueden aprovecharse también los sucesos eventuales para comprender desde otro lugar momentos análogos vividos en las aulas, como por ejemplo manifestaciones derivadas del ánimo de los participantes: alguien expone su propia perspectiva, otro bromea sobre lo que ha escuchado, un tercero se enoja y lo manifiesta y cómo el coordinador interviene en esta situación.

Durante todo el proceso, los profesores participantes fueron analizando las perspectivas desde las que fundamentaban sus afirmaciones, las suyas propias y las de los otros miembros del grupo. En todo momento se destacó que mientras estábamos siguiendo un proceso en el Taller, por el hecho de volver reflexivamente sobre él, estábamos viendo cómo puede seguirse ese mismo proceso con nuestros alumnos.

A partir de este tipo de trabajo que se realizó en casi la totalidad de las reuniones del Taller, sus integrantes fueron aproximándose a un modelo sobre la base del cual consideraron en primera instancia que podrían desarrollar su propia versión de la metodología que proponemos.

Simultáneamente al desarrollo del que había sido el propósito de nuestro trabajo, paulatinamente el taller se fue constituyendo en un espacio de construcción de conocimiento

sobre la práctica de los docentes y muchos de los preconceptos sobre la que se sostiene. Estas ideas previas quedaban al descubierto tanto en las argumentaciones que sostenían sus enunciados en los debates, como en sus posicionamientos toda vez que se analizaban modelos de escuela democrática.

En el transcurso del desarrollo del Taller, los dichos de los profesores (Borobia: 2005) nos fueron señalando que estos esquemas frecuentemente tienen que ver con dificultades para dar lugar al pensamiento de los alumnos. Algunas veces, la dificultad para equilibrar las formas de vincularse en el aula en términos del uso de la palabra, va acompañada por una visión de la función de la escuela, que no incluye la participación en sentido real de los estudiantes en la toma de algunas decisiones y/o construcción de acuerdos acerca de las normas en la institución. Además, por lo general los profesores consideran que sus alumnos son “apáticos”, “sin ideales”, “no comprometidos”, “carentes de valores”. Otras veces, unida a similar caracterización de sus posibles interlocutores, aparece la idea de la inutilidad del debate de ideas o se lo considera “político” dando al término un sentido peyorativo.

Por otra parte, en la mayoría de los casos se presenta la imposibilidad de visualizar como situación de enseñanza-aprendizaje, un desarrollo diferente de *la clase magistral*. El sentido de lo que llamamos “la clase” parece haberse construido en situaciones comunicativas que devienen de una compleja trama de reproducciones de prácticas y representaciones que han naturalizado que en el aula debiera haber un lugar para alguien que hable (o intente hablar, ya que muchas veces los profesores denuncian la imposibilidad de hacerse oír) y, del otro lado, un lugar para alguien que escuche (o de quien se espera que escuche). Estas ideas previas aparecen como *adquiridas e incorporadas* de tal manera que les dificultan construir modelos diferentes.

Sin embargo, aunque en minoría, hay que consignar algunos resultados que muestran prácticas que resisten ese modelo comunicacional.

De nuestra investigación con jóvenes, que presentáramos al comienzo (Borobia: 2003), surge que, tanto cuando los jóvenes denuncian los males de la sociedad en la que viven, como cuando imaginan otra mejor o establecen las condiciones para el paso de una a otra forma, los vínculos que los jóvenes piensan que deberían construirse, reivindican en todo momento tres condiciones: *unión, diálogo y acuerdo*. Además, *sin duda alguna*, tienen sus propias representaciones respecto de lo que es *justo*, los *derechos*, lo que sería esa *sociedad mejor*. De su discurso, no parece legítimo inferir actitudes que puedan calificarse como indiferencia ó falta de “ideales” ó “valores”.

Fue entonces, a partir de este taller, que nos acercó la real perspectiva de estos profesores, que pudimos establecer algunas de las condiciones “ocultas” sobre las que se sostiene la *brecha* que hoy existe entre “uno y otro lado”, en las aulas de las escuelas medias.

**Tercer Informe: Construcción de subjetividad política en los jóvenes en grupos.
Estudio de casos múltiples con aportes de la teoría fundamentada**

Actualmente participamos del Proyecto de Investigación denominado “Producción de sentidos en los jóvenes de Viedma-Patagones y nuevas formas de subjetividad política” (Huergo y Poliszuk: 2007).

El propósito que nos guía es identificar los sentidos acerca de lo político que subyacen a las prácticas y trayectorias de los jóvenes de esta comarca, así como posibles articulaciones con los sentidos que, acerca de dichas prácticas, se construyen en los relatos de la política tradicional.

Para el primero de estos dos cometidos, elegimos trabajar con jóvenes que participan en organizaciones sociales y culturales y en grupos autoorganizados, como estrategia para reconstruir posibles nuevos modos de producción de subjetividad política. Esto supone una hipótesis a favor de que algo de los sentidos singulares acerca de lo político, se construye también en el grupo o en los grupos.

Aproximarnos desde esta perspectiva teórica al fenómeno, nos hizo pensar el trabajo como la investigación de un conjunto de casos, conjunto que, sin embargo, no significamos de ninguna manera, como un colectivo.

Es por esto que diseñamos la investigación como “estudio de casos múltiples” estrategia metodológica que constituye el estudio intensivo de varios casos elegidos no en virtud de su representatividad respecto de otros o de una generalidad, sino, por el contrario, en función de sus particularidades, a partir de su originalidad.

Sabemos que como “caso” se puede entender tanto una persona, como un grupo, como una institución. Un “caso” es una unidad de análisis y puede tener sub unidades. El estudio de casos, puede definirse como un proceso de indagación caracterizado por el examen comprensivo y en profundidad del fenómeno, tendiente a producir una descripción holística y densa del objeto de estudio o unidad social. Generalmente los estudios de casos, atienden a la manera particular en que ciertos grupos confrontan problemas específicos, utilizando los conceptos de manera operacional, y no tendrán un valor explicativo sino comprensivo, es decir para expresar las relaciones que están en juego en la situación.

Como ya anticipáramos, en general en los estudios de casos, ya sean únicos o múltiples, la selección no se hace según el criterio de representatividad sino, por el contrario, teniendo en cuenta las peculiaridades de los casos.

Como estrategias iniciales, se fijan una serie de atributos que deben poseer las unidades del estudio y a continuación se buscan unidades que se ajusten a tales atributos. En adelante, según criterios de accesibilidad, riqueza informativa, viabilidad, variedad y equilibrio, de manera progresiva y secuencial se irán incorporando nuevas unidades en momentos posteriores de la investigación.

En nuestro caso, hemos operado inicialmente “por cuotas” es decir luego de la identificación de sub grupos en el universo de estudio, extrayendo un número determinado de cada categoría, y según “casos comparables” es decir casos que comparten características fundamentales y relevantes. Luego, de manera progresiva y secuencial, se va dando la incorporación de casos negativos, los que contradicen las explicaciones teóricas elaboradas y permiten valorar su grado de aplicación, y casos discrepantes, los que no se ajustan al conjunto y permiten ampliar la explicación teórica.

Estas son herramientas funcionales al muestreo teórico, ya que tienden incorporar información que permita contrastar dentro de contextos diversos, las hipótesis iniciales, que habían surgido en un contexto particular.

En nuestro trabajo, el análisis de la información obtenida con una encuesta preparatoria nos permitió combinar algunas categorías a fin de seleccionar grupos de jóvenes que pudieran compararse entre sí, selección que fue ajustándose en función del cuidado por minimizar y maximizar diferencias. Esta estrategia trata de ampliar la posibilidad de generación de propiedades de las categorías de análisis y mostrar el grado en que estas varían a causa de condiciones diversas, y es afin al estudio de casos múltiples, porque permite la comparación constante. De esta manera pensamos atender al posible “efecto” de las características “particulares” de cada uno de los grupos en la producción de sentidos que nos interesa reconstruir.

En esta primera etapa, pudimos asociar en siete grandes “formas” ó “tipos”, los grupos juveniles que relevamos hasta el momento. Estas son: 1: experiencias colectivas vinculadas a la ocupación de tierras; 2: grupos vinculados a experiencias artísticas; 3: grupos vinculados con movimientos mapuches; 4: grupos vinculados con la reivindicación de derechos humanos; 5: centros de estudiantes; 6: juventudes de partidos políticos; 7: grupos religiosos. Esta heterogeneidad en los “tipos” de grupos, da muestra de la intencionalidad de *maximizar diferencias*.

La dicotomía en el constante *maximizar y minimizar diferencias*, se concreta además, al incluir grupos que mantengan entre sí tanto afinidades como contrastes de alguna índole en su constitución, como por ejemplo dentro del tipo “grupos vinculados a experiencias artísticas” la inclusión de grupos de una Escuela de Arte, murgas, grupos musicales diversos, ó dentro del tipo “centros de estudiantes” incluir tanto de escuelas de enseñanza media, como de institutos superiores y universidades.

Para concluir diremos que, respecto de los jóvenes, el estudio se desarrolla no solo con técnicas de exploración en los grupos sino, además, con entrevistas individuales. La triangulación de técnicas en este caso está pensada también para conocer la manera en que la participación en el grupo contribuye a las configuraciones de sentido en sus participantes.

La forma en que se opera la selección de los grupos así como las dimensiones de análisis: estructural, ó de las organizaciones, situacional, ó de las trayectorias individuales insertas en las trayectorias de las organizaciones, y simbólica ó de producción de sentidos sobre lo político, responde a un diseño que, esperamos, contribuya a que aquello que aparezca como “común” ó “compartido” en el surgimiento de categorías, tanto respecto de los distintos tipos de grupos, como en los discursos de los diferentes jóvenes, pueda ser cuidado ó “vigilado” por el procedimiento de constante comparación, de forma de sostener la legitimidad de las nuevas hipótesis a las que arribemos al finalizar el estudio.

Algunas conclusiones

Dado que en la *inducción analítica* los conceptos se utilizan como *sensibilizadores*, la investigación *sobre la relación de los jóvenes con la utopía y su representación del tiempo*, nos permitió un ida y vuelta de la teoría a los datos y de estos nuevamente a la teoría, modificando esta última toda vez que fue necesario a la luz de un nuevo dato. Además, como veíamos, este tipo de investigación permite que a partir de los registros, una vez finalizada la tarea, se puedan conocer todos los estados de desarrollo de la teoría partiendo desde el análisis del primer caso hasta las conclusiones finales, de tal forma que de la lectura del reporte se pueda juzgar la adecuación o suficiencia del procedimiento y el grado de evidencia para las conclusiones, con lo que confiamos haber sorteado la tendencia a subsumir los datos a la teoría previa, y poner a disposición nuevos elementos de comprensión de la subjetividad de jóvenes de nuestra época.

La *discusión sobre dilemas morales* con los profesores de enseñanza media, que inicialmente fuera pensada solamente como ejemplo de la actividad que luego podrían llevar a

cabo con sus jóvenes alumnos, confirmó la fertilidad de la *investigación-acción*. La reunión en torno de un trabajo en común, con el objetivo de abordar una situación problemática compartida, buscando instrumentos compartidos, se constituye en una excelente estrategia metodológica para reconstruir con todos los involucrados las situaciones condicionantes del problema, surgiendo así conocimiento nuevo en torno de él. En este caso mostró las bases de algunas relaciones de comunicación que se están desarrollando en el interior del aula, relaciones que preocupan porque dan cuenta de una fisura que aparece como de difícil resolución. Pudimos ver que nuestra propuesta, consistente en la entrega de una herramienta para construir en cada grupo espacios diferentes de pensamiento intersubjetivo, recuperando el valor de la palabra como instrumento para lograrlo, deberá ir acompañada por una reflexión profunda acerca de los preconceitos que están dificultando el diálogo en el aula, quizá aún más que la falta de instrumentos pedagógicos.

La manera de selección que estamos operando en el estudio de casos múltiples *sobre la construcción de la subjetividad política en jóvenes* requiere una continua interacción entre la conceptualización y la observación en todas las etapas, más que su superación temporal a lo largo de las mismas. En la secuencia de esa interacción, una de las particularidades es que las primeras etapas se caracterizan por un índice alto de apertura en el enfoque y, en tanto se va desarrollando la tarea, vamos tomando los problemas que surgen y, paulatinamente a partir de ese tratamiento, el enfoque se orienta más en una dirección, tal como es propio de los diseños predominantemente orientados a la creación de teoría.

A toda elección metodológica, le subyacen una epistemología y una idea de hombre. Nuestra práctica se sostiene en una concepción de la ciencia como situada y necesariamente comprometida con la sociedad, y del conocimiento científico como una construcción nunca totalmente desinteresada, en la que mucho tiene que ver el grado de compromiso-distanciamiento del investigador frente al objeto y, fundamentalmente, su reflexividad en el proceso.¹

Para finalizar retomaremos una cita que nos es muy cara. Howard Becker comienza su estudio *Los extraños. Sociología de la desviación* (1971), con un epígrafe de la obra *Mientras agonizo* de William Faulkner que dice: “A veces no estoy tan seguro de quién tiene el derecho de decir cuándo un hombre está loco y cuándo no lo está. A veces pienso que ninguno de nosotros está del todo loco o del todo cuerdo hasta que la mayoría de nosotros dice que es así. Es como si no importara tanto lo que un tipo dice, sino la forma en que la mayoría de los demás lo mira cuando lo hace”.

Podemos hacer distintas lecturas de este texto. La más próxima, referida al espacio de construcción de sujetos que la sociedad llamará extraños, desviados, marginales. Otra, referida a las características de la investigación en ciencias sociales.

Ambas lecturas tienen que ver con cuál es la índole de los fundamentos de nuestras enunciaciones. En el primer caso, de nuestros juicios de valor, en el segundo, de nuestras hipótesis y conclusiones.

Pensamos que esta reflexión puede anudarse a las estrategias de investigación que mostramos a lo largo de nuestra presentación. Tanto la inducción analítica, que por sus características falsacionistas entraña un extraordinario cuidado frente a la tentación de la realización de generalizaciones fáciles y poco legítimas, como los grupos de debate y la teoría fundamentada en los datos, que sostiene los estudios de caso, son apropiados para construir conocimiento en profundidad y cuidando la no extensión de resultados fuera de los recortes temporo espaciales de realización de cada estudio.

Las mismas estrategias nos parecen útiles para confrontar las pre-construcciones del objeto, con las que nos encontramos al comenzar nuestras investigaciones, con los sentidos mediante los que los propios sujetos de nuestro discurso científico, configuran tanto el mundo como su singularidad.

Creemos que otra de las condiciones necesarias a la explicación de los nuevos procesos sociales que nos interpelan actualmente, es adoptar como punto de partida de nuestra actitud al investigar, la valoración de toda conclusión a la que se arriba, únicamente como una nueva hipótesis. Pensamos que, al reconocer los condicionantes del conocimiento, nuestras conclusiones pueden ser tomadas solo como testimonio de la interpretación de algún aspecto de la realidad, compleja, cambiante e inagotable.

Obras citadas

BARILÁ, María Inés, Directora (2002) “La educación moral en la encrucijada: entre las políticas educativas, la cultura escolar y la práctica de los actores educativos”. Proyecto de Investigación. Informe final. CURZA, Universidad Nacional del Comahue, Viedma.

BECKER, Howard S. (1971) *Los extraños. Sociología de la desviación*. Tiempo Contemporáneo, Buenos Aires.

BOROBIA, Raquel (2003) *Adolescencia y utopía en los noventa. Análisis sobre una muestra de estudiantes de la comarca Viedma - Carmen de Patagones*. Tesis de Postgrado. Director Floreal Forni. Universidad Nacional de Entre Ríos, Paraná.

BOROBIA, Raquel, Directora (2005) "La formación ética en la escuela media". Taller para docentes de enseñanza media. Proyecto de Extensión. Informe final. CURZA, Universidad Nacional del Comahue, Viedma.

HUERGO, Jorge, Director y Sandra POLISZUK, Co-Directora (2007) "Producción de sentidos en los jóvenes de Viedma - Patagones y nuevas formas de subjetividad política" Proyecto de Investigación en curso. CURZA, Universidad Nacional del Comahue, Viedma.

¹ Nuestro trabajo es deudor de los invalorable aportes de filósofos, epistemólogos y metodólogos como Jürgen Habermas, Jean Paul Sartre, Norbert Elías, Karl Mannheim, Floreal Forni, Juan Samaja, Howard Becker, María Teresa Sirvent, Irene Vasilachis, Rosana Guber, Alicia Gutiérrez, Daniel Berteaux, Barney Glaser, Anselm Strauss, Eduardo Bericat, Gregorio Rodríguez Gómez, Miguel Valles, Ana Lía Kornblit y Leonor Buendía, entre otros.