

La (s) experiencia (s) singular (es) como conocimiento (s): repensar nuestras prácticas en el proceso investigativo

Mariangeles Calvo
mariancalvo68@hotmail.com

Palabras claves: investigación - trabajo social - trayectorias

El presente resumen tiene por objetivo compartir algunas reflexiones que, en el marco de mi beca de finalización de doctorado de CONICET, remiten a búsquedas personales en relación a la pregunta sobre la producción de conocimiento y los aportes del Trabajo Social al campo de las ciencias sociales, particularmente en mi caso, al campo educativo.

En primer lugar, es necesario resaltar que a fines de 2021 culminé el plan de trabajo de beca y con ello el desarrollo de mi tesis doctoral. En dicha investigación el objetivo general refiere al análisis de la construcción de estrategias de intervención de los trabajadores sociales en el marco de los EOE (Equipos de Orientación Escolar) en correspondencia con las trayectorias educativas de jóvenes en escuelas secundarias de la ciudad de La Plata.

La aproximación a dicho objeto de estudio se llevó a cabo desde un enfoque relacional en torno a los alcances y limitaciones de las políticas de inclusión educativa, de la mano de la gestación de dispositivos institucionales producidos por los equipos. En este sentido, se hizo central hincapié en las tramas intersubjetivas de la intervención profesional y su fuerte incidencia en la configuración de subjetividades juveniles.

El trabajo de campo se llevó a cabo en cuatro escuelas secundarias de la órbita pública ubicadas en el centro urbano, barrios aledaños y una en la zona rural de la ciudad, la cual constituye al cordón frutihortícola de La Plata. En este sentido, el carácter heterogéneo que asumen las escuelas en términos de inscripción territorial y de las poblaciones que asisten a éstas, posibilitó un acercamiento a experiencias singulares y modos diversos de habitar la pretendida inclusión educativa.

En el corpus empírico observamos que las trayectorias educativas juveniles, en algunos casos, están signadas por precariedades y desigualdades persistentes, además de un cúmulo de hostilidades y crueldades que les jóvenes hacen cuerpo entre mandatos meritocráticos, cierto racismo de la inteligencia (Bourdieu, 2005) y una fuerte culpabilización y responsabilidad individual por pretendidos éxitos y/o fracasos.

Dichos aspectos, implicaron en la presente investigación resignificar nuestro objeto de estudio asumiendo el desafío de tener que interpelar, revisar y visitar a la pretendida inclusión educativa. Una noción ampliamente citada en el marco educativo, no solo en términos reglamentarios, sino también en los discursos de los docentes, directivos, preceptores y profesionales de las escuelas. Analizar a la inclusión educativa desde su anclaje epistémico y político (Ocampo, 2018) implicó considerar, en principio, que en este enfoque sobre la política educativa convergen distintas miradas y disciplinas. Con lo cual, problematizar al mismo de manera situada implicaba reconocer distintos contextos históricos y las orientaciones que asume dicho enfoque en determinados escenarios y gestiones gubernamentales.

Por otro lado, entender a la inclusión educativa como concepto dinámico y polisémico llevó a preguntarme por las múltiples singularidades que a diario hacen cuerpo a la pretendida inclusión. Aquellas experiencias juveniles de escolaridad, que en la mayoría de los casos aparecen invisibilizadas y anudan lo no dicho, lo callado, lo temido. Busqué por tanto, investigar a la educación en cuanto experiencia (Contreras y Pérez Lara, 2010) preocupándome más por lo que sucedía en “el entre” de la inclusión, en el encuentro con otros y en los diversos modos de ser y estar en la escuela.

En este sentido, uno de los principales hallazgos remite a que muchos jóvenes y sus modos de “estar siendo” en la institución, pasan desapercibidos, en algunos casos, para el conjunto de los actores institucionales. Allí la ficción de la presencialidad se lleva todos los premios, desde una idea de inclusión considerada como la tolerancia al diferente. La alteridad comienza a aparecer como algo más que aquel joven con una trayectoria fluctuante, interrumpida, no teórica y desfasada que molesta, perturba. Es por tanto, más que el sujeto inesperado (Carballeda, 2017), se manifiestan intervenciones que desde miradas, palabras y gestos, en la trama relacional e intersubjetiva que encuentra adultos y jóvenes, educadores - educandos, profesionales y sujetos de la intervención, atribuye a determinados jóvenes rótulos sostenidos en etiquetas de alumnos diferentes, integrados y/o incluidos. Pero resulta interesante que más allá de la alteridad que subyace en las intervenciones, se observan nuevos repertorios que cargan de reconocimientos y afectividad a la práctica profesional construida desde el valor de la proximidad y hospitalidad.

Por tanto, la puesta en acto de las llamadas políticas de inclusión socio educativa que colocan como horizonte a la inclusión, desde el acceso, la permanencia y el egreso del secundario, en las múltiples singularidades juveniles dentro y fuera de la escuela, dejan entrever que el problema educativo no se simplifica a aspectos materiales que remiten a la infraestructura pedagógica, recursos y materiales didácticos – por supuesto fundamentales para garantizar el acto pedagógico – sino también, y con gran fuerza, a los sentidos e interpretaciones que docentes, directivos y equipos realizan respecto a dicha política llamada inclusiva.

Es decir, actores y actrices que en la trama relacional institucional disputan lógicas meritocráticas de merecedores y no merecedores, e inclusive el binomio normal - anormal, ambos vigentes, más allá de las conquistas de diversidad e inclusión celebradas. Atender a la diversidad e incluir en la escuela es visto por tanto, en algunos casos, como sinónimo de atender a los problemáticos, a los diferentes, siendo el diferencialismo (Skliar, 2006; 2013) un modo violento de relacionarse con quienes en su calidad/cualidad de diferente son considerados deficientes, necesarios de asistencia, incapaces, entre otros.

Comenzó a preocuparme entonces, más que la intervención como sinónimo de acción o de hacer en la urgencia, la intervención profesional abordada en términos de la experiencia. Es decir, lo que se ponía a correr en el encuentro con los jóvenes, aquello que pasaba en y por el cuerpo, y como “el poner el cuerpo en Trabajo Social”, significaba también, las condiciones en las que se mira a ese otro y el lugar de la escucha activa.

Observé que en el encuentro intergeneracional se daba lugar a un entramado complejo entre mundo (s) adulto (s) y mundo (s) juvenil (es) que se encontraban entre precariedades y fragilidades compartidas. Dos mundos que no podían leerse por separado, sino que implicaban partir de una mirada de mundo compartido, dejar de lado la idea de transmisiones, pasajes, herencias, para empezar a pensar en experiencias otras. Es decir, el reconocimiento de múltiples singularidades en la escuela, me sacaba en la investigación del lugar de confort de explicar cómo deberían ser las cosas en la escuela para ser en y con la institución escolar en la conflictividad inherente a su cotidiano.

Este modo de acercarme a la configuración de las intervenciones, me colocó en el lugar de la sorpresa, en reconocer que no podía seguir investigando en relación a Un Trabajo Social, o a lo que hace el Trabajo Social en la escuela. Que la profesión misma se encontraba en el movimiento constante de escenarios que sacuden, de orientaciones de políticas que se reconfiguran y, sobre todo, de nuevos repertorios. Estudiar, analizar las estrategias de intervención implicaba dejar de considerar a éstas como relación directa con el hacer o con lo que algunos profesionales consideraban de su práctica.

Implicaba leer y desentrañar dicha intervención desde un anclaje epistémico, político, histórico, no era “El Trabajo Social” sino el escenario histórico y la relación intergeneracional, interdisciplinaria y transdisciplinaria que trascendía a la escuela.

La profesión en el entramado escolar, ocupa un lugar central en el espacio de encuentro con otros, esos otros de la inclusión, de la integración, de la diversidad. Las trabajadoras sociales eran un sujeto más de los que materializan las llamadas políticas de inclusión socio educativa en la escuela. Observaba, por tanto, que en la intervención tenía fuerte incidencia el sentido que asumen en distintos contextos las políticas llamadas inclusivas, siendo la racionalidad neoliberal aquella que tiene un fuerte peso en las condiciones en las que desarrollan y construyen las intervenciones.

La precariedad entendida como modo de gobierno (Lorey, 2018) no simplificada al mundo laboral, configura un tipo de subjetividad que recrea y fortalece aquellas incertidumbres, inseguridades y sentimientos de endeudamiento y culpas constantes de adultos y jóvenes. Estos análisis me encontraron con una escuela donde el problema no era el sándwich vencido, la escasez de bolsones de comida en pandemia, o la infraestructura que se caía a pedazos. Tenía que ver, y con mayor crudeza, con el modo en que desde ese hacer cuerpo (s) la escuela, se construían subjetividades de los jóvenes y adultos, desde un modo ver y vivir a la educación.

Sin embargo, la apuesta principal implicaba no caer en nostalgias o fatalismos sobre lo que debería ser la escuela o lo que ya no es, sino repensar aquellas resistencias mínimas en palabras de Skliar, que piensan a la educación como espacio de encuentro con otros, de conversación infinita entre los modos de habitar el mundo y aprender a vivir.

La investigación me reunió con la pregunta sobre el compromiso ético del quehacer investigativo y también del lugar de lo político. Pero en mi caso particular con el deseo por repensar la importancia que asume la intervención profesional y la investigación en la configuración de subjetividades que son violentadas, anuladas, silenciadas, invisibilizadas. En el trabajo de campo me sentí interpelada al pensar que la escuela más que un lugar de proscripción puede ser un lugar escuchado y narrado, que la investigación puede ponerse como objetivo escuchar y dejar contar historias con las que muchos podríamos reconocernos.

Me pregunto cuántos destinos podrían torcerse si se nos mirara de otro modo, si se nos reconocieran en nuestras propias potencialidades, si algunas historias se contaran desde otro lugar. Como refiere Skliar (2022), “la vida es la biografía de las veces que hemos sido juzgados y el cuerpo se vuelve historia de ese juicio que han hecho con nosotros”. Las historias de docentes, directivos, jóvenes y trabajadoras sociales me han dejado pensando no solo en el peso y el vacío de algunas palabras, sino también en que no alcanza con saber o entender algo. Que aquel vicio moderno de explicarlo todo o dar/recibir indicaciones anula la posibilidad en la trama investigativa de dejar que algo nos sorprenda.

Si vuelvo al eje 2 del encuentro, considero que una pista, desde mi humilde recorrido, puede tener que ver con la importancia de cargar de legitimidad a la (s) experiencia (s), desde lo entrañado, acuerpado, es más que preocuparnos por “incluir en” o “incluir a”, es más que incentivar al lenguaje de la igualdad o la escuela como lugar de lo común.

Inclusión e igualdad como categorías desaparecen, se rompen, se caen y desmoronan en la experiencia viva que deja al descubierto que nadie es igual a nadie, que todos somos diversos en nuestra condición humana, que cada uno de nosotros pre existe y precede a cualquier institución y marco legal; y, por ende, aquellos rótulos de los desfasados, los que no encajan, los desfavorecidos, los que les cuesta, siempre recaen en otros teniendo como punto de partida y de llegada la separación de un nosotros-otros, nosotros-ellos.

En mi trabajo de campo, en las entrevistas y espacios de encuentro con los distintos sujetos, comenzó el viaje más sinuoso en torno a mis deseos y anhelos, el de dejar de querer conocer

lo que pasa con “el trabajo social” o “esxs jóvenes” que retornan al campo escolar entre precariedades, humillaciones y desventajas, para comenzar a preguntarme cómo miraba a estos sujetos como investigadora, como los construía en mis preguntas, en mis expresiones. Ahí me di cuenta, que educar la mirada para ser sensibles a percibir la singularidad de cada persona no para analizar o diagnosticar sino para reconocer/visibilizar (Bravslovsky, 2022), abre camino a despojarnos de la incesante búsqueda de certezas y explicación sobre cómo son las cosas, para animarnos a re pensar el lugar relevante que asume la práctica investigativa.

Toda investigación es política y en ella se pueden crear las condiciones de posibilidad para la disputa de lo privado en lo público, para el famoso “colocar en agenda”, no desde la extranjería de los análisis en relación con otros a quienes se los ve “de lejos” o en “la periferia”. Sino alejándonos de las grandes verdades, de los esperados tecnicismos y mecanicismos, animándonos a la interpretación de la experiencia.

Como sostiene Piovani (2022), la investigación es un término polisémico, impregnado de definiciones estándar, no es meramente la puesta a prueba de una hipótesis, es un proceso complejo donde buscamos comprender la realidad social. Como proceso implica decisiones y prácticas que no podemos tomar livianamente sin considerar a los sujetos de la investigación y a los escenarios. Es menester ser cautelosos y hacernos cargo del compromiso que asumimos en el modo en que miramos e interpretamos las experiencias singulares, las problemáticas, las realidades.

Las miradas que se construyen en torno a la metodología cualitativa, la que mayormente utilizamos en nuestras investigaciones en torno a lo social, no están exentas de visiones canónicas o arcaicas teñidas de una impronta positivista que desde las ciencias naturales construyeron el binomio cuanti-cuali y cierto binarismo entre objetividad-impersonalidad.

La posibilidad de pensar otros modos de hacer investigación, que no se acote a esa perspectiva canónica, surge a partir de un debate histórico que enfrentó en el campo de la investigación posturas de una realidad objetiva a conocer, y un conocer fundamentado en las propias percepciones de los investigadores.

El estudio exhaustivo y comprometido de las acciones de los sujetos en determinados escenarios parte de la interpretación de dichas experiencias, sin importar ya el número de casos estudiados, por el contrario, la propuesta se inscribe en trabajar con menos casos que promuevan información seria, cargando de legitimidad a la experiencia. No desde un lugar de procedimiento que permiten poner a prueba hipótesis, sino desde un conocimiento que deviene de esas experiencias y del lugar central que adjudicamos a estas en el proceso investigativo.

Dar relevancia entonces a un cúmulo de narrativas que no son matemáticas y a muestras que son flexibles, en la búsqueda por abandonar aquella necesidad de producir verdades o conclusiones generales sobre un fenómeno social, puede ser una pista para comenzar a revisar las prácticas y decisiones que tomamos al momento de construir conocimientos sobre la realidad social.

Referencias

- Bourdieu, P (2005). El racismo de la inteligencia. *Archipiélago: Cuadernos de crítica de la cultura*, 66, 45-48. Editorial Archipiélago.
- Brailovsky, D (2021). Escenas singulares, entre la experiencia y el lenguaje. Clase 10. Módulo 2. En *Diploma Superior en Pedagogías de las diferencias*. FLACSO Argentina. <https://www.flacso.org.ar/flacso-virtual/>.
- Carballeda, A (2017). La irrupción del sujeto inesperado. *Voces del Fénix*, 62, 46-51. Plan Fénix.

Contreras, J y Pérez Lara, N (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Ediciones Morata.

Ocampo, A (2018). Las políticas de la mirada y la construcción epistemológica de la Educación Inclusiva: ¿en qué sentido la Educación Inclusiva es para todo el mundo? *Polyphōnia: revista de Educación Inclusiva*, 2 (1),15-51.

Skliar, C. (2013). La cuestión de las diferencias en educación: interpretaciones pedagógicas, filosóficas y literarias. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 1(2), 39-50.

Skliar, C. (2009). De la crisis de la convivencia y el estar juntos en educación. *Revista d'Innovació Recerca en Educació*, 3(2),1-12.

Skliar, C. (2006). *Diferencia y educación. La cuestión del Otro*. [Conferencia]. Seminario doctoral La cuestión del Otro, UNEFA.

Piovani, J. (2022). *El debate cuantitativo cualitativo*. [Clase 1]. Seminario El abordaje cualitativo y sus técnicas de investigación. CLASCO, Red de posgrados.