

La investigación como proceso compartido

Reflexiones desde una experiencia de formación

Vanesa Giambelluca

Profesora en Artes Plásticas Orientación Pintura, FBA, UNLP. Título homologado al título universitario oficial español de Licenciado en Bellas Artes. Doctorado cursado en Educación Artística: Enseñanza y Aprendizaje de las Artes Visuales, Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Barcelona, 2003/2005. Titulación obtenida: Diploma de Estudios Avanzados. Acreditación de «Suficiencia Investigadora». Proyecto de Tesis Doctoral inscripto en la Universidad de Barcelona, Director: Fernando Hernández. Ayudante Diplomada Cátedra Pintura I-V, FBA, UNLP.

El presente artículo tiene la finalidad de abordar cuestiones y problemáticas en torno a la práctica de investigar. Para ello reconstruiré instancias del camino transitado en el marco de estudios doctorales,¹ basándome en experiencias vividas principalmente durante el segundo año, donde la formación estuvo vinculada con escenarios y situaciones reales de investigación.

Participar activamente en el desarrollo de un proyecto de investigación² representó la experiencia de mayor riqueza con relación a lo que a continuación expondré. La finalidad del proyecto fue explorar las implicaciones y efectos de los cambios laborales y sociales en docentes de distintas autonomías españolas, a lo largo de su historia profesional. Para ello se realizó la construcción de historias de vida de estos profesionales, prestando atención a la relación del profesorado con los procesos de reestructuración profesional y los cambios sociales.

Otra experiencia de igual importancia fue el Seminario de Investigación Narrativa³ concebido como ámbito de reflexión y trabajo para estudiantes del doctorado, quienes estaban desarrollando su trabajo de tesis desde esta perspectiva y metodología de investigación. Entendemos como *narrativa* la cualidad estructurada de la experiencia plasmada en el relato, y por otro lado, las pautas y formas de construir sentido por medio de la descripción y análisis de los datos biográficos, como enfoque de investigación.⁴

En suma, en este artículo presentaré algunas consideraciones que se desprenden de otras formas de concebir una investigación (en relación con los tradicionales supuestos). Abordajes que defienden la experiencia como fuente de saber y apuestan por relaciones de poder más equilibradas, partiendo de la problematización de la posición como investigadores, así como de todas las

¹ Programa de Doctorado: Educación Artística: enseñanza y aprendizaje de las Artes Visuales, bienio 2003-2005, Departamento de Dibujo, Facultad de Bellas Artes, Universidad de Barcelona.

² Proyecto de investigación «Los efectos de los cambios sociales y profesionales en el trabajo y vida de los docentes». Coordinadora: Juana M^a Sancho. Participantes: Fernando Hernández; Pere Duran; Sandra Martínez; Patricia Hermsilla; Elda Aranda; Vicente Molina; Rosane Kreuzburg; Vanesa Giambelluca; Alicia Cid; Amalia Creus, y Guadalupe Regidor.

³ A cargo del Dr. Fernando Hernández, Facultad de Bellas Artes, Universidad de Barcelona.

⁴ A. Bolívar, J. Domingo y M. Fernández, *La investigación Biográfica-Narrativa en Educación. Guía para indagar en el campo*, 1998.

aspectos y relaciones que se generan en la producción y distribución del conocimiento vinculados con una investigación.

Investigar en grupo: espacio de formación y estrategia de validación

Una de las primeras reflexiones que como grupo de investigación hicimos fue detenemos en lo que significa esta forma de investigar, desde una relectura de la convencional idea de que investigar es una tarea individual.

El concepto que se tenía de participar en una investigación era el de colaborar en la realización de una parte específica del trabajo. La visión de un *equipo* investigador estaba determinada por la figura de un integrante principal, en compañía de colaboradores dispersos y diversos. En estos procesos escasos se centraban los cruces entre participantes, entre las distintas tareas y en consecuencia, entre experiencias. Una sola forma de mirar el mundo, una sola forma de sentirlo y abordarlo.

Los siguientes interrogantes condujeron aquellas reflexiones: *¿Qué sentido le estamos dando al trabajo que construimos en equipo? ¿Cuál es el camino que estamos recorriendo juntos? ¿Dónde ponemos el énfasis? ¿Qué significa investigar en grupo?*

Desde la modalidad grupal, la investigación es construida por medio del entrecruzamiento de experiencias y formas de ver el mundo, potenciando de esta manera el valioso proceso reflexivo necesario en una investigación. De aquí se desprenden al menos dos cuestiones a tener en cuenta: el espacio de formación como investigadores y la función de validación que desempeña el grupo.

La formación como investigadores se da en la medida en que el grupo se transforma en grupo de aprendizaje. Mientras que la investigación crece desde el diálogo, se posibilita la formación de sus miembros como investigadores. Cada paso que se da, cada problema o conflicto que surge, cada decisión a tomar, son presentados en la mesa de trabajo con la idea de ser compartidos y debatidos por todos los miembros del grupo. El ser conscientes de las dificultades que hay que afrontar, los límites que hay que respetar, entre otros aspectos, proporciona una mirada ética, realista y práctica de lo que implica el desarrollo de una investigación. Considero que este aprendizaje situado y contextualizado tiene un valor incalculable en el proceso de formación como investigadores.

Al mismo tiempo, este entrecruzamiento de miradas ubica al grupo en la significativa función dentro de toda investigación como es la validación: instancia que demanda probablemente especial atención cuando se está trabajando con experiencia vivida y/o desde una perspectiva ligada a la investigación narrativa. Las consideraciones de Richardson⁵ permiten una primera aproximación a este aspecto complejo dentro de una investigación narrativa. La autora sostiene que el método de la *triangulación* supone que existe «un punto de acuerdo» u objeto que puede ser triangulado, o sea contrastado desde tres lados distintos. Sin embargo, cuando se trata de una mezcla de textos y no se cree que exista una única verdad, los textos se validan entre sí, pues son múltiples los lados desde los cuales mirar el mundo. Richardson propone el concepto de *crystalización* para complejizar el proceso, un proceso por el cual sabremos más pero también dudaremos más.

En la investigación que aquí se hace referencia se planteó construir las historias de vida *con* el sujeto y no *acerca del* sujeto. Por eso se adoptó, como forma de trabajo para la construcción conjunta de las historias, la escritura de una primera narración por parte del investigador y su devolución al docente para compartirla en función de sus propias observaciones, ideas y creencias, con la posibilidad de quitar, modificar, reflexionar... Este intercambio podía repetirse tantas veces como lo requiriese cada caso. La función de validación por parte del grupo comenzaba en este momento del proceso, ya que las reflexiones e impresiones que llevaban a la escritura de la primera versión eran compartidas con el resto del grupo. De esta manera las diversas interpretaciones y significados que individualmente construíamos de aquellas experiencias de vida relatadas, iban siendo contrastadas y devueltas a nosotros mismos desde una nueva perspectiva.

Encuentro aquí la gran ventaja de poder investigar en grupo, ya que nos permite como investigadores enfrentarnos a nuestras propias visiones y prejuicios, recibir cuestionamientos que obliguen a replantear interpretaciones, decisiones y estrategias en el intento de comprender otras miradas.

Cuestiones en torno al conocimiento

¿Qué se entiende por conocimiento? ¿Quién lo genera? ¿Se puede generar otro tipo de cono-

⁵ L. Richardson, «Writing. A method of Inquiry», 1994, p. 522.

*cimiento que no sea proposicional?*⁶ Estos interrogantes nos condujeron a reflexionar sobre el carácter esencialmente controlador y jerárquico del conocimiento proposicional. En consecuencia, nos plantea la necesidad de pensar en el tipo de conocimiento que una investigación pretende generar, su vinculación con los objetivos propuestos y el efecto que se desee producir en la audiencia.

Con relación a estos planteamientos sobre la construcción del conocimiento, Thomas⁷ hace referencia a los procesos de cambio que se han dado en el campo de la investigación y explica que aquello que las personas pudieran decir sobre sí mismas, de sus acciones y motivos, y de otras personas, no era considerado evidencia fidedigna en comparación con la observación directa del comportamiento o la medición rigurosa y precisa. El cambio de interés hacia el *significado* se fortalece en la idea de que las personas existen en contextos culturales y como tales pueden intentar comprender e interpretar su propio comportamiento y el de otros de su comunidad. Esto implica la posibilidad de formar y negociar significados e interpretaciones de comportamientos y pensamientos, reclamando la subjetividad como una zona legítima de investigación.

En la educación, la división entre investigación y práctica ha llevado a perpetuar la concepción del saber como algo únicamente empírico o analítico, impidiendo el reconocimiento de la validez del saber profesional personal del docente.⁸ Quizá debido a esa herencia positivista, investigar a partir de relatos biográficos, como se planteó en la investigación que aquí hago referencia, nos condujo a asumir la permanente actitud reflexiva frente a cuestiones que en este artículo simplemente se esbozan, en la tarea de reconocer las posibilidades concretas que tiene una investigación que plantea generar conocimiento a partir de la experiencia personal de un docente. Si bien los relatos biográficos hacen referencia a la singularidad de una vida, reflejan también la colectividad social del sujeto. A través de ellos podemos

leer la sociedad, sus valores, discursos, paradojas, etcétera. Teníamos presente que, en el intento de centrarnos en el conocimiento práctico y personal, existía el peligro de romper el vínculo con el conocimiento teórico y contextual, como así lo advierte Goodson.⁹ El autor explica que, enlazando las experiencias personales de los docentes con narrativas más amplias no solo se establece la relación entre el saber personal –*experiencial*– y el teórico –*universal*–, vinculado a la academia, sino que el mismo será plenamente generador y eficaz social y políticamente. Es así como podríamos afirmar que:

(...) la investigación a partir de relatos biográficos de docentes permite comprender aquello que el razonamiento lógico formal deja marginado: la experiencia humana en sus acciones e intenciones. Al contrario de los anunciados factuales, las proposiciones abstractas de la especulación empírica, la narrativa se aproxima a la dimensión emotiva, compleja de la experiencia.¹⁰

En este contexto, la investigación narrativa se desprende de la idea tradicional que coloca al investigador como productor del conocimiento y reivindica la experiencia como otra forma de relacionarse con el mundo, otra forma de investigar, que no ha sido valorada y en la cual los sujetos se encuentran plenamente implicados. El saber que se genera por medio de la producción textual es un saber compartido, una construcción dialógica entre sujetos.

Lector, sujeto colaborador e investigador, como productores de significado

¿Se trata de una democratización en las relaciones de poder y autoría? Reflexionar sobre esta posibilidad nos permite pensar en formas más democráticas de plantear una investigación.

En una investigación desde un modelo

⁶ J. Bruner habla de «dos modos de conocer y pensar», dos tipos de conocimiento científico complementarios e irreductibles entre sí: el modo *paradigmático* y el modo *narrativo*. Cada uno con sus propias formas distintivas para ordenar la experiencia, construir la realidad y entender el mundo. «El modo *paradigmático* de conocer y pensar, de acuerdo con la tradición lógico-científica heredada, se expresa en un conocimiento proposicional, normalmente, normado por reglas, máximas o principios prescriptivos». (Cfr. A. Bolívar, «¿De nobis ipsis silemus?»: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación», p.47, en *Revista electrónica de investigación educativa*, 2002, pp. 40-65). El modo de *conocimiento paradigmático* se caracteriza por clasificar a los individuos y relatos bajo un concepto o categoría (conjunto de atributos comunes que comparten individuos). Se trata de incluir lo particular en lo formal (categoría o concepto), anulando cualquier diferencia individual, que debe ser clasificable (Ver, D. Polkinghorne, 1995, pp. 5-23, citado en A. Bolívar, *op.cit.*, 2002). A diferencia del modo *paradigmático*, el *narrativo* «no produce conocimiento que conduzca a la predicción y control de la experiencia humana»; en su lugar, genera «conocimiento que profundiza e incrementa la comprensión de la experiencia humana». (Cfr. D. Polkinghorne, 1988, p.159, citado en A. Bolívar, *op.cit.*, 2002, p. 49).

⁷ D. Thomas, *Treasonable or trustworthy text: Reflections on teacher narrative studies*, 1995, pp. 2-3

⁸ J. Sancho, et al., *Los docentes en un mundo en cambio. La narrativa biográfica como forma de generar conocimiento educativo y mejorar la escuela*, 2005.

⁹ I. Goodson, *Historias de vida del profesorado*, 2004, pp. 30-31.

¹⁰ J. Sancho, et al., *op. cit.*, 2005, p. 5.

colaborativo,¹¹ donde el investigador comparte el poder con el sujeto investigado, y principalmente en una investigación narrativa, se genera una confluencia de voces (a diferencia del texto propositivo donde el investigador ejerce poder sobre el sujeto investigado y el lector). Frente a posiciones positivistas tradicionales que colocaban al docente en el lugar de objeto-informante, Thomas¹² menciona el advenimiento de la concepción del docente como sujeto, a través de esfuerzos encausados a que la voz y las historias de los docentes se lleguen a oír y a contar.

En lo que respecta al lector, la investigación narrativa llega aún más lejos en esta confluencia de voces, porque sus textos priorizan y buscan dar margen a múltiples interpretaciones y diversos usos que no están controlados por el investigador. El lector es invitado mediante una estrategia retórica a continuar el discurso construido por el investigador, discurso que nunca se termina de cerrar. El investigador no aspira a explicarlo todo. Richardson¹³ ahonda en este posicionamiento explicando que tener un conocimiento parcial, local e histórico, es todavía conocer; los posmodernistas reconocen las limitaciones situacionales de la persona que conoce. Subjetividades comprometidas en el conocer/contar sobre el mundo como ellos lo perciben.

Como anteriormente mencioné, planteamos realizar las historias de vida *con* los docentes y *no sobre* los docentes, es decir, trabajar *con sujetos* y *no con objetos*; *con voces* y *no con informantes*. Como grupo sabíamos que considerar al sujeto en su complejidad implicaba un enorme desafío en cuanto a estrategias metodológicas y en lo referido a la relación entre el investigador y el sujeto colaborador. Se trata de un pacto ético con los docentes que debe estar construido sobre la base de un proyecto honesto, tratando a la otra persona como un fin en sí mismo y nunca como un medio hacia un fin.¹⁴ Escribir una historia de vida con el sujeto implica renunciar a interpretar las palabras del docente, es más bien la construcción conjunta de significados, donde importa cómo el propio docente dota de significado su propia experiencia.

Explica Thomas¹⁵ que la «colaboración» es to-

mada como una metáfora para una relación ética ideal, pero de difícil realización en el mundo real. Desde la perspectiva del investigador existe la preocupación o angustia de imponer patrones y significados sobre las narrativas. Es por ello que en este proceso de colaboración, como investigadores debemos continuamente reflexionar y explicitar decisiones y posiciones tomadas, también pensar en la posibilidad de construimos como sujetos dentro del propio relato de la investigación.

El proceso de escritura, una creación compartida

Si investigamos con el otro, ¿cómo se construye el relato? ¿Cómo hacer crecer el texto en la interacción entre investigadores y sujeto?

En el relato colaborativo, la narrativa es continuamente transformada en la interacción entre el docente y el investigador, en la que ambas partes tienen igual estatus. En este proceso colaborativo el investigador no posee la correcta interpretación de la narrativa pero como lector puede compartir las reacciones que ésta le genera, sin emitir juicios críticos; ambos renuncian a reclamar privilegios en la interpretación de los eventos, lo cual no significa rechazar la experiencia y el conocimiento de cada uno.¹⁶

El relato de la investigación podrá entretener el relato del sujeto con el relato de los investigadores, así como con otros relatos que permitan contextualizar e indagar en los problemas que irán surgiendo a lo largo del proceso de investigación. A su vez este texto quedará abierto a las diversas apropiaciones que los lectores puedan hacer del mismo. Otro aspecto relevante a tener en cuenta es la necesidad de pensar si las vidas y experiencias de los investigadores permanecerán invisibles o por el contrario se harán manifiestas; encontrarán una tercera posibilidad en la clara separación de las diferentes voces.¹⁷

En la investigación en la cual participé buscamos construir de manera conjunta el relato en el que el docente no solo aportara su voz sino que también ofreciera pautas de ordenación de su propia historia de vida; reorganizara su siguiente entrevista; contribuyera con nue-

¹¹ L. Measor y P. Sikes hacen referencia a la naturaleza elitista y antidemocrática de la investigación en general, que se ejemplifica en la negación de la «capacidad del sujeto para analizar y cambiar el modo de investigación y su papel dentro de la misma» (Cfr. I. Goodson, *op. cit.*, 2004, p. 280). La investigación funciona siguiendo un «modelo de violación» según el cual «toma más de lo que da, describe más que cambia, y transmite más que transforma» (Cfr. I. Goodson, *op. cit.*, p. 281). Por el contrario, el trabajo colaborativo intenta cuestionar la división académica del trabajo, compartiendo el poder con el sujeto estudiado (I. Goodson, *op. cit.*).

¹² D. Thomas, *op. cit.*, 1995, p. 4.

¹³ L. Richardson, *op. cit.*, 1994, p. 518.

¹⁴ Warburton, 1992, en D. Thomas, *op. cit.*, 1995, p. 16.

¹⁵ D. Thomas, *op. cit.*, p. 17.

¹⁶ *Ibidem*, p. 8.

¹⁷ *Ibidem*, p. 17.

vos interrogantes como ejes conductores de la conversación y propiciara renovados marcos de referencia. En suma, así entendimos lo que significa *dar agencia al sujeto* dentro de una investigación.

Consideraciones finales: cambios en el aula universitaria

Considero que los aspectos aquí debatidos y problemáticas planteadas exceden el campo de la investigación y cuestionan en su conjunto las estructuras que hoy subyacen en los modelos formativos de la mayoría de los centros educativos.

Desde las perspectivas de investigación esbozadas anteriormente, hay cuestiones que transferidas al ámbito universitario en particular, conllevan importantes debates hacia posibles cambios. Procesos centrados, entre otros aspectos, en:

- la importancia del aprendizaje colaborativo y la construcción dialógica del saber;
- el cuestionamiento del concepto de conocimiento; el debate sobre diversas formas de conocer; los límites del conocer como sujeto situado, el conocimiento contextual: parcial, local e histórico;
- las diversas miradas frente a visiones hegemónicas, disciplinarias y la noción de verdad;
- la construcción de relatos abiertos a múltiples voces, la entrada del estudiante en la construcción del conocimiento;
- la necesidad de repensar las relaciones de poder docente/estudiante;
- comprender a los alumnos como sujetos y no objetos de la enseñanza, la educación como espacio de construcción de subjetividades.

Bibliografía

- BOLIVAR, A.: «¿De nobis ipsis silemus?»: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación», en *Revista electrónica de investigación educativa*, Vol. 4, Nº 1, Ensenada, Baja California, Universidad Autónoma de Baja California, 2002. [En línea] redie.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html - 120k [16 de abril de 2008].
- BOLIVAR, A., Domingo, J. y Fernández, M.: *La investigación Biográfica-Narrativa en Educación. Guía para indagar en el campo*, Granada, Grupo FORCE y Grupo Editorial Universitario, 1998.
- GOODSON, I. (ed.): *Historias de vida del profesorado*, Barcelona, Octaedro, 2004.

rado, Barcelona, Octaedro, 2004.

- MEASOR, L. y Sikes, P.: «Una visita a las historias de vida. Ética y metodología de la historia de vida», en GOODSON, I. (ed.): *op. cit.*, 2004.
- POLKINGHORNE, D.: *Narrative knowing and the human sciences*, Albany, Nueva York, State University of New York Press, 1988.
- POLKINGHORNE, D.: «Narrative configuration in qualitative analysis», en *Journal of Qualitative Studies in Education*, 8 (1), 1995.
- RICHARDSON, L.: «Writing. A method of Inquiry», en DENZIN, N. y Lincoln, Y.: *Handbook of Qualitative research*, Londres, Sage, 1994.
- SANCHO, J. M. et al.: «Los docentes en un mundo en cambio. La narrativa biográfica como forma de generar conocimiento educativo y mejorar la escuela». Simposio: Los efectos de los cambios sociales y profesionales en el trabajo y la vida de los docentes: implicaciones para la mejora de la educación, presentado en el XVIII International Congress on School Effectiveness and Improvement (ICSEI 2005) [Congreso Internacional para la Eficacia y Mejora de la Escuela], Barcelona, 2-5 de enero de 2005.
- THOMAS, D.: «Treasonable or trustworthy text: Reflections on teacher narrative studies», en THOMAS, D. (ed.): *Teachers' stories*, Buckingham, Philadelphia, Open University Press, 1995.