

CONDICIONES PARA UNA INVESTIGACIÓN NARRATIVA “POR DEMANDA”

María Marta Yedaide

GIEEC- CIMED

mmyedaide@yahoo.com

Resumen

Los enfoques hermenéutico-reflexivos, críticos y constructivistas – así como las perspectivas afines más esquivas para su inclusión taxonómica– comparten una voluntad política cada vez más explícita y evidente. Su sentido social exige no sólo la exposición y fundamentación de los principios ontológicos y epistemológicos sobre los que descansan, sino que además implica la toma de responsabilidad respecto de las consecuencias de las investigaciones que sustentan. Esto hace posible la pregunta por la posibilidad de construir una investigación narrativa “por demanda”, como esfuerzo de trazar una analogía con la propuesta de Segato (2015) para el campo de la antropología. La presente comunicación se pregunta por aquellas condiciones que deben habilitarse en los escenarios y prácticas académicos para que tal propósito tenga asidero.

Palabras clave: investigación narrativa; intencionalidad política; demanda social

La resignificación de la investigación social

Desde su nacimiento en el contexto de la ciencia moderna, se ha venido cuestionando la asociación intencionada, y en algún punto miope, de la investigación social con las ciencias de la naturaleza. Durante el proceso de la propia génesis de las disciplinas como la psicología, la antropología o la sociología ya se producían unas batallas—entonces poco populares pero relativamente fecundas—respecto del objeto y los modos de representación de lo humano. El reclamo de Dilthey en relación con el tratamiento específico que se hacía necesario para lo que él singularizaba como ciencias del espíritu (análogo al interés de Husserl de la naturaleza del mundo de la vida) anticipaba un terreno de disputa por la producción del conocimiento social que encontró en Gadamer primero, y en otras figuras resonantes del siglo XX después – tales como Ricouer, Wittgstein y Ortega y Gasset, entre otros—, un conjunto de argumentaciones orgánicas que condujeron al llamado giro lingüístico o hermenéutico.

La irrupción de los giros tuvo un primer efecto en la creciente legitimidad de otros modos de hacer ciencia social—como el característico en la Escuela de Chicago— a la vez que provocó una conmoción relativamente diferida respecto de cuestiones epistemológicas con arrastre ontológico. La incipiente inscripción del quehacer científico en la historia, primero, y en el universo simbólico, luego y necesariamente, – epitomizado, entre otros, por Khun (1971) en su emblemático ensayo sobre las revoluciones científicas—, despertó interrogantes respecto de las constricciones de la razón humana. Si bien estas preocupaciones son propias de toda la edad moderna—así como de inquietudes más antiguasⁱ—comenzó a dificultarse la justificación del *descubrimiento*, que asumía la capacidad humana de acceder a la realidad por fuera de la mediación subjetiva (Ryan, 1999). Esta primera duda respecto de lo que ahora podría llamarse el misterio de la suspensión de la subjetividad en la tarea científica, combinada con una conciencia creciente sobre la inscripción paradigmática de los sujetos en la historia y las consecuentes limitaciones para producir cierto tipo de conocimiento, fue calando hondo en las aspiraciones de la ciencia social moderna. Las pretensiones de explicación, generalización y universalización en modelos o teorías oportunamente sucumbieron a cuestionamientos análogos respecto del lugar de enunciación de la ciencia y los intereses en este acto representados.

Es particularmente en el terreno de estos intereses, reveladores de una jerárquica matriz de distribución de poder social, donde se origina la subversión política que creemos ha genuinamente trastocado el quehacer científico y los criterios de su legitimidad. De la mano de los movimientos sociales de colectivos de género y de “minorías” étnicas y lingüísticas se comienza a configurar hacia finales del siglo pasado un marcado énfasis en la evaluación de la legitimidad científica, en términos hasta entonces inéditos.

Así, el campo de la investigación cualitativa – que se constituyera como tal como primera radical medida destituyente de una lógica positivista y ultra-racionalista de pensar la ciencia—ha quedado a la merced de un número exponencial de nuevas inquietudes que hacen particularmente desafiante su descripción y clasificación (Denzin & Lincoln, 2012).

Ya no es posible hablar de una forma de conocer, en singular, y se usa el adjetivo “alternativo” para designar un estado de implosión del campo hacia direcciones múltiples (Valsilachis de Gialdino, 2012). La unidad de este *bricolage* (Kincheloe, 2012) – esta composición de matices y sentidos yuxtapuestos, ambiguos y abiertos—se materializa en una común y creciente desconfianza en la neutralidad valorativa y el carácter objetivo del conocimiento, que empuja a asumir inexorablemente una postura ética respecto de para qué, por qué y con qué consecuencias se hace ciencia. En este estado de la cuestión, los intereses metodológicos se subsumen a los pronunciamientos éticos y políticos que pueden dar respuesta a estas nuevas preguntas necesarias; se reformula la relación entre participantes en una investigación con una voluntad de escapar a la cosificación del otro como objeto del deseo del investigador. La tendencia a la particularización y contextualización del conocimiento se conjuga con una revalorización de la experiencia y el cotidiano en los procesos de construcción de sentido (Vasilachis de Gialdino, 2012), en la medida en que se advierte cómo la ciencia compite con otras organizaciones productoras de sentido por el monopolio de la representación.

La desconfianza en la ausencia de una verdad única hace imperativa la pregunta por la validez catalítica de la investigación (Kincheloe & McLaren, 2012). Asumiendo a la neutralidad como enmascaramiento de prácticas de poder perversas—aun cuando ingenuamente no se admitan intencionadas—se denuncia la implicación de la ciencia en la reproducción de sistemas de opresión (Kincheloe & McLaren, 2012), y en contrapartida se apoya la validez educativa (Guba & Lincoln, 1989) como aquella que puede generar conciencia al desnaturalizar los mecanismos de la hegemonía.

La cognición es una práctica que produce conocimiento; como tal, se realiza en un contexto histórico concreto que en gran medida determina su peso social relativo (Kincheloe & McLaren, 2012). Esto implica, por un lado, reconocer y aceptar las lógicas y mecanismos de autoridad que funcionan al interior del campo académico (Bourdieu, 2012) y, por otro, la injerencia estas prácticas en la macro estructura social como modo particular de distribución y ejercicio del poder. La dimensión más amplia de este análisis debe

comprometerse con el develamiento de los modos en que la modernidad/colonialidad construyó la identidad de sus múltiples alteridades en términos negativos (Quijano, 2000), tanto mediante una cronotopía que los ubicaba en su pasado como a través de una lógica binaria descalificadora y esencializante (Lander, 2001). A la manera de Linda Tuhiwai Smith (1999) tal compromiso exige prácticas contra-coloniales que revolucionen las reglas del juego de la ciencia.

El lugar de las pedagogías críticas y descoloniales

En primer lugar, tal vez sea necesario justificar la referencia a la pedagogía en el ámbito de la investigación. Podría parecer que la enseñanza actúa como un binomio con la investigación – a la manera de Fenstermacher (1989) y tantos otros—y que en todo caso la pedagogía se ocuparía de poner en práctica aquel conocimiento que la ciencia de la educación produce. Este es el primer razonamiento que cuestionaremos, sosteniendo que la práctica y la teoría con construcciones binarias en algún sentido artificial, por un lado, y que la pedagogía es productora de conocimientos con alto grado de performatividad— aunque no privativos de los ámbitos escolares o el currículo manifiesto.

Así, unas pedagogías que llamaremos descoloniales – y que asumen en este acto la herencia de las pedagogías críticas tanto en espíritu como en la consonancia con los principios que han desarrollado—se ocupa de revisar su participación en la construcción de significaciones sociales como primera medida para estimar sus horizontes de posibilidad. Nuestro afán por integrar al legado crítico en una postura descolonial no necesariamente invita hospitalidad en el marco del pensamiento o giro descolonial (Walsh, 2013). Contra la desconfianza que genera construir a partir de los marcos matriciales del conquistador, proponemos que poner en duda— provincializar en palabras de Chakrabarty— el legado eurocentrista y eurogestado no exige, desde nuestra perspectiva, la anulación de su potencialidad para general alternativas desde el Sur y para el Sur. Tanto la reinscripción de la historia del saber en la ciencia social (Lander, 2001) como el reconocimiento de la epistemología del punto cero (Castro Gómez, 2005) permiten la desacralización de esta

empresa europea pero no resuelven la pregunta que inevitablemente conserva en nuestros modos de comprender—tal vez sea suficiente con mencionar que muchos hablamos el lenguaje del conquistador. Además, la pedagogía crítica—tanto aquella fundante como la contemporánea—brinda a través de las obras de académicos/activistas como Freire, Giroux, McLaren, Apple o Kincheloe, entre muchos otros, categorías de análisis para pensar en el capitalismo, la distribución asimétrica de los bienes sociales y los modos de opresión vigentes, que han sido producto de la colonialidad del poder (Quijano, 2000) y se han reactualizado en un neoliberalismo salvaje (Giroux, 2015) y de difusa, esquiva apariencia (Coronil, 2011). Sus llamados a los educadores, siempre desde la exterioridad, pueden no estar anclados en estas tierras pero no obstante logran hermanarnos con las gramáticas del sufrimiento (Giroux, 2004) del mundo moderno/colonial. Despreciar los aportes de la pedagogía crítica en la construcción de pedagogías descoloniales como prácticas re-instituyentes de sentido en nuestros contextos es un acto de arrogancia que no podemos permitirnos.

Así, con el arsenal de las teorías críticas y los aportes descoloniales, proponemos que las pedagogías se ocupen de revisar los conocimientos que producen—su validez educativa y catalítica (Denzin & Lincoln, 2012) — y de promover la institución de nuevos sentidos, emancipadores y realmente democráticos, tendientes al buen vivir. Para esto, es necesario comenzar por restituir para la práctica el estatus que ha perdido frente a la teoría; en la historia del pensamiento occidental podemos hallar las huellas y rastros de esta acepción de la teoría como conocimiento de orden superior. Su carácter cerrado, mortecino—sin embargo—debe buscarse en la racionalidad tecnocrática de la educación moderna, que confía en la transmisión de los contenidos ya elaborados, sin otorgar al sujeto la potestad inherente de hacer estallar estos conocimientos en problemas interesantes que devengan en relaciones inéditas, creadoras y liberadoras (Sztulwark, 2015). La tradición escolar ha resignificado la teoría como aquello que ha de ser consumido, reproducido y devuelto como extenso preludeo de cualquier eventual innovación. Sólo recientemente se han introducido prácticas de cuestionamiento, revisión de la corpo-política y la geopolítica del

conocimiento (Mignolo, 2001) y consecuente desacralización del texto. Es de la mano de los movimientos sociales, y no necesaria ni excluyentemente de los académicos de la educación, que esta revisión habilita ciertas irreverencias respecto de lo instituido como teoría.

Argumentaremos en este sentido que la teoría es la sedimentación en la historia de la humanidad de prácticas de conocer inscriptas en relaciones de poder, y que como tal debe ser siempre leída en coordenadas precisas, e intervenida en favor de los pueblos y sus voluntades. Proponemos, así, subvertir el valor que en la academia damos a la teoría por sobre su potencial heurístico para transformar las experiencias de sujetos en situación de sufrimiento social, mientras que reconocemos en las aulas un ámbito privilegiado para la producción dialógica de nuevos saberes, sobre la base de estas herencias, que estén al servicio de las necesidades propias e inmediatas (Yedaide, 2015). También es competencia de unas pedagogías descoloniales, sostendremos, inmiscuirse en el ámbito de lo cotidiano y revisar las múltiples prácticas instituyentes de sentido inscriptas en otros artefactos culturales, así como restituir al cuerpo (Wacquant, 2005), las emociones y los afectos (Flores & Porta, 2012; Porta & Yedaide, 2013; Porta, Álvarez & Yedaide, 2014) al ámbito educativo.

Las condiciones de una investigación educativa “por demanda”

Si bien el término “demanda” puede suscitar asociaciones problemáticas con el campo semántico del capitalismo y la primacía del mercado, tomamos esta categoría como analogía a lo que Rita Segato propone para la antropología. Con lo que la pedagogía crítica describiría como suma claridad ideológica y coraje cívico, Segato (2015) se ocupa primero de reconocer las raíces oscuras de la práctica antropológica manifiestas en los supuestos respecto de quien conoce y quien es conocido—y la asimétrica asignación de legitimidad implicada—. Define para su ciencia, no obstante, un nuevo sentido:

(...) la antropología, como *ciencia del otro*, sería el campo del conocimiento destinado a contribuir para el desarrollo de la sensibilidad ética. Digo allí [Segato, 2006] que la tarea de la antropología “no sería la de dirigir la mirada hacia el otro con la finalidad de conocerlo, sino la de posibilitar que nos conozcamos en la mirada del otro”, “permitir que su mirada nos alcance” (ib.:228, mi traducción), en inclusive que abra juicio sobre nosotros. (Segato 2015, p. 12; comillas, cursivas y aclaraciones en el original)

Así, Segato propone una nueva agenda para la antropología, que es en realidad una nueva disposición tanto a la ética acogedora de la interpelación del otro como a la esperanza de vernos en él. El objeto original de esta ciencia ha ingresado inminentemente en un proceso de revisión política, producto de su histórica funcionalidad a los mecanismos de dominación coloniales. Como respuesta, Segato apuesta al desarrollo de la sensibilidad y la colaboración para que los pueblos aprovechen lo que el campo ha producido en el camino de reconstrucción y reconfiguración de su identidad y su proyecto colectivo vital. La antropología puede ofrecer palabras, categorías y modos de hacer que empoderen a los sujetos en su tránsito hacia nuevas epistemes, más amables con sus condiciones y deseos.

Nos hemos propuesto, en consonancia, pensar en una pedagogía—como práctica de investigación también—por demanda, que en lugar de construir una agenda *a priori*, se disponga a aumentar su sensibilidad a las necesidades de las gentes en el contexto inmediato de su práctica. Esto supondría, en primera instancia, una disposición de la voluntad análoga a la de Segato, pero también una nueva configuración académica que comience por escuchar las demandas de los sujetos hasta ahora silenciados. Debe ser una pedagogía descolonial porque podrá inscribir tales demandas en la historia de la colonialidad del poder y su permanente reactualización en lógicas contemporáneas y modos de sujeción que siguen operando con creciente discreción en los escenarios actuales.

Nos preguntábamos respecto de las condiciones para tal tipo de investigación educativa. Comenzaremos por afirmar que están dados tanto los fundamentos epistemológicos como las voluntades políticas—como hemos ya expuesto—para este giro en el uso de la investigación, pero que éstas no resultan de por sí suficientes. La adhesión a un paradigma

narrativo augura la capitalización de posturas fieles a los contextos vitales de los sujetos así como a la valorización de sus experiencias, el cotidiano y el dominio de los sentidos y las emociones. Pero además se requiere una inversión del propio ser que investiga; quienes proponemos una investigación “por demanda” debemos comenzar por explorar los condicionamientos e inscripciones subjetivas de los cuerpos históricos y sociales que habitamos. No hay modo de disponer el oído genuinamente sin desaprender las formas en que la propia vida actualiza y activa los regímenes de verdad en el momento de la escucha. Si bien no es posible suspender la propia subjetividad en este acto de acercamiento al otro, debemos contar con el mapa de los paisajes a los que pertenecemos para que alguna disposición dialógica mínima tenga asidero.

Esta práctica de auto-reconocimiento debe promover también el espíritu inquisitivo en las configuraciones sociales activas en la lucha por la representación (Smith, 2005). Su neutralidad puede ser desactivada, igual que parte de su performatividad, al ser expuestas y verbalizadas. La narrativa se torna así la vía propiciadora de la destitución, la revisión y re-institución de sentido social.

Finalmente, la narrativa no puede escindirse de una práctica que la materialice; el decir no puede limitarse a la denuncia. En palabras de Denzin y Lincoln (2012, p. 33) “La indignación ya no es suficiente”. Tienen que crearse no sólo nuevos relatos más benévolos con las necesidades sociales y amables con las gentes, sino también, y fundamentalmente, nuevas prácticas subjetivantes que se metan en los pliegues del tejido social subrepticamente hasta deshabilitar las lógicas vigentes con la misma pericia con que las agencias culturales las instalan. Imaginar la educación por fuera de las aulas, más allá del intelecto, más contestataria de lo ya dicho, más y mejor narrada. Estas son algunas de las acciones que pueden promover nuevos escenarios pedagógicos—es decir, condiciones de existencia que son inmanentemente educativas—donde existan otros límites, otras reglas y tradiciones. Cada acto escolar, y especialmente en la formación de formadores, es en potencia un forjador de nuevos horizontes.

Referencias

- Bourdieu, P. (2012). *Homo Academicus*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Castro-Gómez, S. (2005). *La hybris del Punto Cero: ciencia, raza e Ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Coronil, F. (2011). Naturaleza del poscolonialismo: del eurocentrismo al globocentrismo. Edgardo Lander (Comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales: perspectivas latinoamericanas*. 2da edición. Buenos Aires; Ciccus Ediciones.
- Fenstermacher, G. (1989). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En Wittrock, M. (ed). *La investigación de la Enseñanza, vol. I. Enfoques, teorías y métodos*. Paidós: Barcelona, Buenos Aires, México. pp. 149-179
- Flores, G. y Porta, L. (2012). La dimensión ética de la pasión por enseñar. Una perspectiva biográfico-narrativa en educación superior. *Praxis*. Universidad Nacional de La Pampa. Volumen 16 (2012), ISSN 0328-9702. ISSN en línea 2313-934x. Pag 115/124. <http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/praxis/v16n2a05flores.pdf>
- Giroux, H. (2015). Democracia, Educación Superior y el espectro del autoritarismo. *Revista Entramados- Educación y Sociedad*, Año2, No. 2, Septiembre. Pp. 15-27.
- Giroux, H. (2004). Neoliberalism and the Machinery of Disposability. *Truth-out*. Recuperado de <http://www.truth-out.org/opinion/item/22958-neoliberalism-and-the-machinery-of-disposability>
- Guba, E. & Lincoln. Y. (2012). Controversias paradigmáticas, contradicciones y confluencias emergentes. Cap. 8, pp.3878. En Denzin, N. y Lincoln, Y. *Paradigmas y perspectivas en disputa. Manual de investigación cualitativa*. Vol. II. Barcelona: Gedisa.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1989). *Personal communication*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Kincheloe, J. & McLaren, P. (2012). Replanteo de la teoría crítica y de la investigación cualitativa. En Denzin, N. y Lincoln, Y. *Paradigmas y perspectivas en disputa. Manual de investigación cualitativa*. Vol. II, pp. 241-315.
- Kuhn, T. (1971) *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.

Lander, E. (2001). Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos. Edgardo Lander (Comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales: perspectivas latinoamericanas*. 1a edición. Buenos Aires; Ciccus Ediciones. Pp. 15-44.

Mignolo, W. (2001). La colonialidad a lo largo y a lo ancho: el hemisferio occidental en el horizonte colonial de la modernidad. En Edgardo Lander (Comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales: perspectivas latinoamericanas*. 1a edición. Buenos Aires; Ciccus Ediciones. Pp. 73-104.

Porta, L. & Yedaide, M. (2016). Hybrid Narrative for Decolonial Pedagogy. *Revista Internacional de Educación y Organización Escolar*. Aceptado para su publicación.

Porta, L. & Yedaide, M. M. (2014a). La investigación biográfico narrativa. Desafíos ontológicos para la investigación y la enseñanza en la formación de formadores. *Revista Sophia: colección de Filosofía de la Educación*, 17(2), pp.177-193. ISSN: 1390-3861 (versión impresa); e- ISSN: 1390-8626 (versión electrónica); Recuperado de <http://sophia.ups.edu.ec/edicion-17>

Porta, L. y Yedaide, M. M. (2014b). Las narrativas de grandes maestros. Hacia nuevas geografías del pensamiento y la formación docente. En *Revista Argentina de Educación Superior* (RAES). Año 6. N° 9. Pp 208/222. ISSN 1852-8171. Recuperado de http://www.revistaraes.net/revistas/raes9_art11.pdf

Porta, L.; Alvarez, Z. y Yedaide, M. (2014). La enseñanza apasionada como agente emancipatorio en la formación de formadores. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, RIIEP. Universidad Santo Tomás, Bogotá, Colombia. Vol VII – N° 1. ISSN: 1657-107X. p. 51-68.

Porta, L & Yedaide, M. (2013). La pasión educa: enunciaciones apasionadas de profesores memorables universitarios. *RAES – Revista Argentina de Educación Superior*. Año 5, Número 6- Pp 35-50. Junio de 2013. ISSN 1852-8571. Recuperado de http://www.raes.org.ar/revistas/raes6_conf4.pdf

ISBN: 978-987-544-705-9

Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En Lander, E. (comp.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y Ciencias Sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: FLACSO.

Ryan, B.A. (1999). Does Postmodernism Mean the End of Science in the Behavioral Sciences, and Does It Matter Anyway? *Theory and Psychology*, Vol. 9 (4): 483-502. Sage Publications.

Segato, R. (2015). *La crítica de la colonialidad en ocho ensayos. Y una antropología por demanda*. Buenos Aires: Prometeo Libros.

Smith, L. T. (2005). On tricky ground: Researching the native in an age of uncertainty. In N.K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.) *The SAGE handbook of qualitative research*. 3rd Ed. Pp. 87-107. Thousand Oaks, CA: Sage.

Smith, L.T. (1999). *Decolonizing Methodologies. Research and Indigenous Peoples*. Londres: Zed.

Sztulwark, P. (2015). *Componerse con el mundo. Modos del pensamiento proyectual*. Buenos Aires: SCA/Diseño Editorial.

Vasilachis de Gialdino, I. (2012). Prólogo a la edición en castellano. De “la” forma de conocer a “las” formas de conocer. Denzin, N. y Lincoln, Y. *Paradigmas y perspectivas en disputa. Manual de investigación cualitativa*. Vol. II. Pp.11-26

Wacquant, L. (2005). Conexiones carnales: sobre corporización, aprendizaje y pertenencia. *Sobre Body and Soul*. Notebooks of an apprentice boxer, Oxford University Press, New York and Oxford, 2004. En *Qualitative Sociology*, V. 20, N° 3, verano del 2005.

Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir*. Tomo I. Quito-Ecuador: Ediciones Abya-Yala.

Yedaide, M. M. (2015). Pedagogía descolonial. Miradas en el vecindario. *Primer Encuentro Intensivo: Reflexiones críticas sobre el Pensamiento Descolonial*. Sierra de los Padres, 12 y 13 de junio 2015. Grupo de Investigación Problemáticas Socio-culturales; Facultad de Ciencias de la Salud y Servicio Social, UNMDP.

ISBN: 978-987-544-705-9

Yedaide, M.; Alvarez, Z; y Porta, L. (2015): “La investigación narrativa como moción epistémico-política”, en: *Revista científica Guillermo de Ockam*. Universidad de San Buenaventura, Cali. Colombia. Vol 13 – nº 1. Pp 27-35. ISSN 2256-3202. Recuperado de <http://revistas.usb.edu.co/index.php/GuillermoOckham/issue/view/159>

Notas

ⁱ Estas preocupaciones pueden no sólo rastrearse a los clásicos y su vocación por la producción de conocimiento válido o certero, sino también y especialmente a los pensadores modernos desde Descartes que han exhibido idéntico afán. No descartamos, incluso, a sujetos pertenecientes a otras constelaciones cosmogónicas que seguramente han considerado la pregunta sobre el conocimiento humano entre los misterios de la vida, aunque su condición histórica dificulte su registración.