

Implicación e intervención en la investigación social*

*Valeria Bedacarratz***

¿Es LA EXPERIENCIA del trabajo de campo una intervención? Desde el título que da nombre a su artículo publicado en *Cuadernos de Educación*, Lucía Garay es categórica: "Investigar en educación hoy, es intervenir". Disparador incomparable para generar un conjunto de dudas y preguntas en torno a nuestra experiencia de "entrada al campo", conjugada ésta con lecturas, seminarios teóricos e intercambios con colegas, que aportaron a la confusión necesaria para una producción posible (misma que aquí intento materializar).

Mucho *se ha dicho* acerca de la intervención. Y no sólo se ha dicho, sino que se han generado discusiones metodológicas y epistemológicas en torno a la intervención y sus dispositivos, las cuales han producido (y han sido producto de) miradas teóricas y políticas sustentadoras de prácticas concretas en el campo de las ciencias sociales: porque, en definitiva, la intervención es una práctica. Los protagonistas más descollantes de estas discusiones y desarrollos teóricos han sido aquellos que han transitado por y desde los campos de la sociología, el análisis organizacional y el psicoanálisis a los campos de la psicología, la psicoterapia institucional, la pedagogía institucional, el análisis institucional, el socioanálisis y el socio-psicoanálisis.

* Reflexiones generadas en el marco del proyecto de investigación "Las primeras prácticas profesionales en el marco de la formación docente de grado: analizador de los elementos constitutivos de una identidad profesional", durante el cuarto módulo de la Maestría en Psicología Social de Grupos e Instituciones: "La intervención y sus límites".

** Profesora de la Universidad Nacional de la Patagonia Austral, Argentina. Estudiante de la cuarta generación de la Maestría en Psicología Social de Grupos e Instituciones, UAM-Xochimilco.

No es intención de este trabajo presentar un resumen de los caminos que ha transitado la práctica y la teoría de la intervención en el campo de las ciencias sociales (y en los lugares específicos que acabamos de mencionar concretamente). Mucho menos intentar *decir* (algo nuevo) respecto a ella. Por el contrario, intentaremos que las conceptualizaciones y experiencias de intervención a las que hemos tenido acceso, nos sirvan de "lentes" o "cajas de herramientas" para pensar-nos e interrogar-nos en esta etapa de la investigación que implica "entrar al campo" y poner en marcha los primeros dispositivos previstos en el diseño de la estrategia metodológica.

Intervención y formación

¿Por qué esta inquietud por la intervención? La inquietud es movimiento, y los intereses que nos movilizan pueden encontrar sus motores en múltiples fuentes. No pretendemos desconocer nuestra inscripción en un programa de estudios en el que se ha abordado, en las últimas diez semanas, la cuestión de la intervención. Por el contrario, creemos que esta situación, indudablemente nos ubica y posiciona en el campo de esta reflexión, pues sirve de marco (en tanto contención y límite) y de motivación a dicho movimiento. Sin embargo, lo que queremos decir, es que esta inquietud, suscitada en y a partir de una experiencia de formación y de investigación, probablemente no sólo se anuda a esta situación particular, sino que múltiples inquietudes e intereses se actualizan cuando intentamos pensar-nos en la intervención/investigación.

Y es que hablar de intervención, nos remite, de alguna manera, a la cuestión —central en nuestro trabajo— de la formación. *¿Se podría pensar en el trabajo del maestro, del profesor, del educador, del formador, sin la noción de intervención?* Probablemente sí. Pero no es la perspectiva desde donde conceptualizamos el trabajo docente. En cambio, acordamos plenamente con Ardoino cuando —en su planteo acerca de los lazos históricos y técnicos que unen (y separan) a los campos de la formación y de la intervención— expresa que "el profesor interviene constantemente en su práctica educativa y de la enseñanza" (Ardoino, 1979:15). Comenzamos así a desentrañar los nudos que están atados a la inquietud que nos genera la cuestión de la intervención.

La intervención como un trabajo educativo y la educación como un trabajo de intervención: esta es, a nuestro entender, una de las ideas centrales que atraviesa el texto de Ardoino que acabamos de citar (y que indudablemente está en la base de nuestro interés por la intervención). Y entonces no es casual que el concepto de cambio aparezca como organizador de su exposición y que esté doblemente referido en su título. Claro, el sentido de cualquier acción que se pretenda ya sea de intervención o de formación, está guiado por la intencionalidad de cambio... ¿Qué tipo de cambio? Seguimos avanzando en la reflexión y nos damos cuenta que todo aquello que disparó el texto de Lucía Garay no apuntó solamente al blanco de la intervención: la educación y la investigación aparecen como los elementos estrechamente vinculados a ella.

Entonces, antes de seguir preguntándonos por el tipo y el sentido del cambio,¹ volvamos a la preocupación primera. *¿Por qué afirmar o por qué negar que la investigación es (o no es) intervención?* Comenzaremos por preguntarnos ¿Qué del trabajo de campo implicado en nuestra investigación acerca a esta experiencia (de campo) a la noción de intervención, y qué la aleja?

Intervención e investigación

Para abordar estas cuestiones nos referiremos al concepto de intervención en dos sentidos: en un sentido amplio, y en un sentido restringido. En un sentido amplio la noción de intervención refiere a los significados implícitos en su etimología (como veremos más adelante); en su sentido restringido la intervención alude a aquellas conceptualizaciones desde las cuales se la ha pensado en el campo de las ciencias sociales.

La práctica de la intervención (del latín *interventio* = venir entre, interponerse) es una forma de mediación; así lo sugiere su etimología, la que a su vez instauro la polisemia del término: así, la intervención nos puede referir ya sea a la imagen del "hacedor de milagros" que intercede para ayudar (a la solución de los problemas), ya sea a la imagen del tercero

¹ Estas cuestiones en torno a la noción de cambio —retomadas especialmente en las últimas páginas de este artículo— merecerían un tratamiento más exhaustivo y en profundidad, que excede los límites de esta presentación.

entrometido (Ardoino, 1993:27). Imagen esta última que, lejos de asociarse a la idea de auxilio o ayuda, podría remitir a la idea de control y regulación.

Más allá de esta polisemia, sobre la que volveremos más adelante, creemos entonces que, en este sentido amplio, intervenir es, incluirse en un espacio social, lo cual supone una experiencia (Araujo Paullada, 2001). Desde este punto de vista podemos considerar al trabajo de campo como una intervención. Especialmente si consideramos que:

La inclusión de quienes lo hacen supone, al menos: *a)* una representación [...] del espacio en que se incluye; *(?)* la posibilidad de explicitar el por qué y el para qué de su inclusión; *c)* la argumentación que "arme" o "construya" el "desde dónde" se incluye; *d)* la posibilidad de que explicita el cómo se incluye [*ibid.:1*].

La "entrada al campo" en un trabajo de investigación implicaría todo esto. Al menos, es lo que podemos afirmar desde nuestra experiencia reciente. Así mismo, esta experiencia (de intervención-inclusión) ha implicado una permanente reflexión no sólo sobre el tipo de material recogido/construido, sino también sobre la experiencia vivida y las constantes tensiones entre lo esperado y lo encontrado en "el campo" (cuestiones que señala Araujo Paullada como acciones propias de la experiencia de inclusión). El citado autor pone de relieve la condición de que esta experiencia pueda ser transmitida, lo cual implica la creación de un relato, siempre condicionado por el lugar donde se lo produce y siempre producido con la participación del otro, quien no sólo es protagonista, sino también destinatario de tal relato.

Investigación e implicación

Estas reflexiones, que nos llevan a concebir a la investigación (o al trabajo de campo que ella implica) como una intervención, también nos llevan a plantear otras preguntas vinculadas al tema del estar incluido en un campo como investigador/interviniente. Estamos haciendo referencia a las cuestiones de la implicación y de la ética. En efecto, creemos que la posibilidad

de incluirse, en los términos arriba descriptos, está indisolublemente unida a la tarea de análisis de la propia implicación: incluirse implicaría, desde esta perspectiva comprender la propia posición y los vínculos no sólo con el objeto de estudio, sino también con el terreno en donde se lo aborda. Inclusive la posibilidad de elaborar un relato de la experiencia se verá, a nuestro entender, enriquecida por el esclarecimiento que se tenga respecto al lugar y a las determinaciones que, de algún modo, lo están produciendo. Del mismo modo, consideramos que la posibilidad de explicitar la propia postura, mirada e inclusión ante el otro (quien, de diferentes maneras, colabora en esta experiencia) y la decisión de incluirlo como destinatario del relato que construimos (gracias a su participación), son tomas de posición en el terreno de la ética (sobre el que volveremos más adelante).

La noción de implicación ha sido una de las conceptualizaciones más importantes trabajadas desde el campo del Análisis Institucional, especialmente en una época en la historia del campo (signado por la crisis y el llamativo "descenso" de demandas de intervención) que llevó a sus pensadores a "mirarse hacia adentro" y a pensar-se en la relación sujeto objeto en la producción de conocimientos (Manero Brito, 1990). Este comentario nos parece interesante en tanto que, justamente, da cuenta de que la producción teórica no sólo está condicionada epistemológicamente, sino que también lo está institucional y socialmente.

Este desarrollo conceptual permite tomar en cuenta la subjetividad del investigador en su relación con el conocimiento y con la realidad social que aborda científicamente. Más que como obstáculo la implicación del investigador comienza a ser entendida como "sesgo y factor relativizado de conocimiento" (Ardoino, 1980:14). De este modo pensar la implicación también habilita la relativización de nuestras verdades, posibilitando la reflexión sobre nuestro propio proceso de entendimiento (Manero Brito, 1990).

De acuerdo al planteo de Fernández (1998), uno de los obstáculos presentes en los intentos por acceder al conocimiento de los aspectos no manifiestos de la vida humana es la propia implicación no controlada. Se vuelve indispensable, entonces, poder analizar la propia implicación, trabajo que supone hacerse cargo de la inclusión, de la presencia en el campo de observación (Baz, 1996:78); tener la disposición de explorar "el lugar que se ocupa en las redes institucionales en relación tanto al objeto de estudio como al campo empírico, incluyendo las dimensiones valorativas

y afectivas" (Baz, 1993:92); indagar cómo estas redes y lugares (ocupados y asignados) están condicionando la producción de conocimientos.

Creemos que el sentido de trabajar con la propia implicación es el de hacer inteligible la situación en la que nos encontramos como investigadores, intervinientes, "trabajadores psicosociales del conocimiento". Este trabajo consistiría, primero, en la explicitación de los sistemas de percepciones desde donde construimos, interpretamos, interpelamos, valoramos, sentimos, representamos al objeto de estudio y al campo empírico de investigación; y luego, en la explicitación y el análisis de los condicionantes que estructuran esas percepciones.

Así mismo, la implicación explicitada y convertida en material de análisis permitirá no sólo descartar miradas obturantes, ansiógenas y obstaculizadoras del proceso de investigación, sino que permitirá, adicionalmente "*resonar con* experiencias institucionales de los otros y obtener un material imprescindible en la comprensión de los fenómenos humanos" (Fernández, 1998). Es decir, este análisis potencia además nuestra capacidad de percepción y comprensión de los fenómenos sociales, no en tanto estudiosos de una realidad o temática específica, sino en tanto sujetos inscriptos en una trama socio-cultural, desde la cual producimos un discurso y una mirada sobre el objeto de estudio y su campo empírico.

Ahora bien, ¿cómo convertimos en material de análisis ese fenómeno que es la implicación? Consideramos que Dubost y Lévy nos ayudan a pensar esta cuestión:

El hacerse cargo de la implicación no puede reducirse a la identificación del impacto que tiene determinada situación en relación con la propia historia; ni al hecho de no considerarse exterior respecto del proceso iniciado, es decir, saberse incluido en el campo de estudio, hallarse presente en este campo; y todavía menos al hecho de soltar cosas que se callan habitualmente y cuya expresión puede ser psicológicamente costosa, por ceder a cuestiones de las cuales se es objeto... o por satisfacer el exhibicionismo, con el pretexto de reconocer, frente aquellos con quienes interviene, el derecho que tienen a saber quién les habla y de qué están hechos los agentes de la intervención. El hacerse cargo de la implicación me parece que se sitúa, en principio, en el análisis de los sistemas de lugares, en el señalamiento del

lugar que se ocupa, del que se busca ocupar y, sobre todo, del que le es asignado y cuya asunción es rechazada o asumida con todos los riesgos que ello comporta [...] El lugar de quien interpela en un campo es aquel donde se encuentran todas las relaciones que mantiene con los otros agentes del subsistema; el lugar señalado por la propia asignación; el lugar que hace que uno haya sido interpelado y que haya escuchado la interpelación, etcétera [1980:59].

Pensar y analizar esa inclusión de la que habla Araujo Paullada: así podemos, entonces, entender al trabajo de análisis de la propia implicación. Siguiendo esta línea, no podríamos pensar en un relato de la experiencia de intervención (entendida como la inclusión que supone el trabajo de campo **de** una investigación) que eluda la cuestión de la implicación. En efecto este fue el primer gran interrogante a la hora de intentar relatar y comunicar la experiencia de campo iniciada en el marco de nuestro proyecto de investigación: *¿en qué medida ese relato muestra los aspectos descriptivos de la entrada al campo y en qué medida (nos) muestra en nuestra propia implicación?*

Es decir, a nuestro entender, relatar la experiencia de "entrada al campo" no se agota en la descripción de la serie de elementos que la materializaron (días, horarios y actividades realizadas en la institución, personas con la que se trabajó, información a la que se accedió, etcétera). Ahora bien, todo aquello que rebasa tal descripción no podemos sino ubicarlo en el campo de la implicación: en el intento por elaborar tal relato nos vimos inmersos en una explicitación constante de nuestras vivencias y percepciones en relación a la experiencia y la institución donde nos estábamos incluyendo. Relato, diario de campo y diario de investigación, aparecen así confundidos en la elaboración del texto que procura significar la experiencia.

Dimensión ética en la comunicabilidad de la experiencia

Ahora bien, si este relato conlleva aquel primer paso (la explicitación) que luego permitirá convertir al fenómeno de la implicación en material de análisis, nos preguntamos quiénes son los destinatarios de tal relato. Ya no estamos hablando, entonces, del relato que propone Araujo» Paullada (2001). El relato que (*nos*) habla de nuestra experiencia de inclusión es un

texto, básicamente, dirigido a nosotros mismos. Es una exigencia metodológica que *nos* debemos si pretendemos asumir responsablemente nuestra tarea de procurar un aporte al conocimiento de lo social.

De todas maneras, nuestra tarea de pensar la experiencia de intervención/inclusión, no puede quedar reducida a un relato "privado" que busca, a la vez que explicitar el conjunto de percepciones desde donde miramos y pensamos al campo, preservar a aquellos lugares y sujetos sobre los que se depositan tales miradas. Y creemos que darnos a la tarea de pensar estas cuestiones nos llevan al terreno de la ética que nos incumbe como investigadores/intervinientes.

En efecto, la posibilidad de comunicar y transmitir no quedan reducidas, a nuestro entender, a los resultados, conclusiones o productos del proceso de investigación. En este sentido la producción de un relato que dé cuenta de la experiencia de campo, también tiene que ser pensada y elaborada en función de otros. Otros que identificamos, básicamente como:

- a) Los miembros de la academia (no sólo quienes validan o no nuestra producción, sino también aquellos que eventualmente están movidos por intereses similares de investigación).
- b) Los sujetos de la intervención (aquellos que colaboraron en la concreción del trabajo de campo).

Se trata de dos conjuntos diferentes y heterogéneos a su interior. *¿Cómo transmitir este relato a los otros? ¿La academia y el terreno exigen relatos diferentes de la experiencia? ¿En qué radican esas diferencias?*

Son preguntas que se originan en el intento de hacer transmisibles los avatares de una experiencia que es valiosísima en el marco de nuestro proyecto de investigación. Por ahora —inspirados en la propuesta de Arduino (1990)— proponemos (y desde esta propuesta hemos trabajado en la comunicación de la experiencia) que el relato elaborado para unos u otros destinatarios debería ser el mismo. Mas las formas de estructurarlo y presentarlo deberían, creemos, diferir (tampoco es casual que, siendo nuestro interés el de la formación, hagamos referencia a la forma). Y es que el mismo relato tendrá sentidos diferentes según el destinatario a quien esté dirigido.

Por un lado, las devoluciones o "restituciones" a los sujetos protagonistas de la investigación, forman parte de una manera de entender nuestro trabajo y pertenencia a un campo (al cual decidimos incluirnos con la finalidad de acercarnos a la comprensión de algunos procesos sociales que tienen lugar en él). Así, entendemos a este trabajo de "devolución" como parte de una dinámica de dar y recibir, en la que todos (investigadores y sujetos-objetos de la investigación) jugamos ambas posiciones. Estamos pensando, entonces, en una forma de diálogo en donde los involucrados nos reconocemos mutuamente en nuestra dignidad como sujetos, lo cual se constituye en condición de cualquier intercambio (Baz, 1993:90 y s.). El sentido de este relato del investigador estaría dado por su posibilidad de incluir a los sujetos de la investigación como destinatarios y desde allí procurar un aporte para pensar-se (los destinatarios) en sus determinaciones contextuales e institucionales. En palabras de Garay, se trataría de procurar, para los sujetos de la investigación:

Accesos a la reflexión simbolizante y, en consecuencia, a sus posibilidades de proyectar y proyectarse al futuro. El conocimiento es la vía privilegiada para liberar estos accesos, la investigación educativa la herramienta que tiene el desafío de producirlo [2000:23].

Por otro lado, siguiendo a Ardoino (1990), es preciso dar cuenta, ante la "comunidad científica", de las herramientas conceptuales y metodológicas creadas y utilizadas en el proceso de investigación, de los recortes teóricos y concepciones privilegiadas, del progreso del trabajo de campo (incluyendo las dificultades y las formas en que hayan podido resolverse) para "solamente entonces", referir a los productos o conclusiones resultantes de tal empresa. El sentido de la comunicación a la "academia" lejos está de agotarse en la necesidad de "dar cuenta" burocráticamente de los avances que posibilitarán validar, legitimar y continuar en el proceso de investigación (porque se ha logrado justificar la subvención ante organismos académico-financiadores o porque se ha logrado mostrar la integración de determinados aprendizajes vinculados al cursado de algún programa de posgrado que incluye a la investigación como parte de su formación), cuando éste no ha concluido aún.

En efecto, la fecundidad de la comunicación del proceso de investigación radica en su potencial de transmisión que posibilitaría la reapropiación por parte de otros investigadores y la eventual refutación de las maneras en que el investigador social se ha acercado al objeto de conocimiento y al campo empírico. Es decir, entendemos que el sentido de este relato radica en volver transparente la caja negra en que podría convertirse el proceso de investigación, lo cual formaría parte de las exigencias metodológicas en el abordaje científico de lo social.

[Por ello afirmamos que] si es preciso admitir que existe un lugar para una "ciencia de lo particular" y de lo cualitativo, al margen de las ambiciones clásicas de los términos de universalidad y cuantificación, la condición epistemológica que subsiste para permitir especificar un conocimiento en su calidad de investigación es la de "entregar el producto" junto con las modalidades de su fabricación, para permitir a otros rehacer, mental o concretamente, las operaciones sobre las que pretende apoyarse para la producción de tales enunciados, dicho de otra manera, la "construcción" debe ser presentada a la crítica (aquí, a la vez científica y política) con sus fundamentos, con todo su andamiaje, con sus planos y no con el misterio de que se gusta rodear la obra de arte [Ardoino, 1980:32].

Análogamente J. C. Filloux (1990), en su planteo acerca de la pertinencia de los abordajes clínicos en ciencias sociales (cuando de lo que se trata es de indagar sentidos y significados), argumenta la necesidad del *rigor* que requieren estos abordajes para alcanzar el estatuto de científicos: esta exigencia, según el autor, quedaría satisfecha con la explicitación de lo implícito de los dispositivos de la investigación. El rigor consistiría, además, en la objetivación de la subjetividad, lograda por un "trabajo de orden ético" que buscaría, en la medida de lo posible,² tomar distancia frente a

² Al respecto, nos interesa y parece pertinente la advertencia de Baz, quien señala que "el análisis de la implicación es una tarea compleja que siempre será realizada en forma parcial y limitada —como todo análisis tendrá sus elementos resistentes y sus puntos ciegos— y que no hay estrategias garantizadas para realizarlas. La forma de abordarla dependerá de las herramientas conceptuales del investigador y de su capacidad de reflexión. En todo caso, es una disposición, una toma de conciencia, un ejercicio de pensamiento, así como un elemento de valor para dimensionar y contextualizar los dispositivos y los productos de la investigación" (1996:79).

los rasgos inmediatos del universo del que el investigador forma parte. Volvemos así a los terrenos de la ética y la implicación:

A propósito de los vínculos entre objetividad y subjetividad, se encuentran problemas propiamente éticos. Por ético no hay que entender aquí lo que es del orden de una moral o de una deontología, sino más bien, lo que se deriva de la afirmación de valores... [Se trataría de] ubicarse en el encuadre de una ética epistemológica, en la que el concepto de rigor surge como valor central. Desde la óptica de las ciencias específicas, este rigor afecta tanto a los procedimientos de la investigación y sus dispositivos como la actitud frente a la investigación, es decir, la postura [Filloux, 1990:42].

Ahora bien, creemos necesario destacar que también las "devoluciones" de las que hablábamos anteriormente —los relatos dirigidos a los sujetos/objetos de la investigación—, se inscriben en este terreno de la ética. Y retomamos aquí el planteo de Lucía Garay:

Al ingresar [la investigación] al campo empírico, campo histórico-social de Sujetos, al interrogarlos, interpelarlos, queda comprometida con una promesa de "respuestas". Así definida la investigación educativa está apuntalada en un fundamento ético esencial: investigar en educación no es un fin en sí mismo. Sí lo es de modo categórico la vida humana, la conquista de la libertad para crear, para transformar y transformarse. La investigación educativa al tener a los otrosujetos como objetos de estudio; al ingresar al escenario escolar como su campo empírico no puede eludir dos cuestiones. Una, tal como lo planteamos al inicio, un cierto compromiso con una promesa de respuestas, lo que es equivalente a intervenir. Otra, que se da de lleno con cuestiones sociales, políticas humanas que conforman los contextos de las instituciones educativas [...] Los conceptos y las teorías producidos en medio de estas dramáticas realidades no pueden no quedar atravesados por ellas [2000:20 y *s.*].

Entonces, volviendo con Garay a la pregunta del inicio, la posibilidad (inevitable) de inclusión del investigador en el campo empírico (donde busca abordar su objeto de conocimiento), así como el compromiso que

éste contraiga con los sujetos-objetos de su investigación, le dan a su trabajo una característica inevitablemente intervencionista. Entendiendo a esta última como la cualidad de inter-posición, de mediación, lo cual inevitablemente "altera" el orden dado y preexistente de las cosas, al estar éstas interpeladas desde una mirada ajena que promete algo. *¿Cómo asumir esa promesa?*

Investigación y demanda

Esta última pregunta, de algún modo nos lleva a plantearnos el tema de la demanda, pues esta expectativa de respuesta, esta promesa de la que es portador el interviniente/investigador no sería sino una demanda originada por la inclusión de un tercero en la vida cotidiana de la institución. Evidentemente, que esta cuestión re-orienta nuestra pregunta acerca de la relación trabajo de campo-intervención hacia los aportes conceptuales producidos desde algunos lugares del campo de las ciencias sociales, pues la noción de demanda se erige como eje central de las propuestas que han pensado el tema de la intervención³ en las instituciones.

Así, por ejemplo desde el socioanálisis, el principio de la intervención está dado por el requerimiento, por la expresión de una demanda por parte de un grupo o establecimiento a un grupo de especialistas, analistas (Lapassade, 1974; Ardoino, 1980). Comenzamos, entonces, a tener dificultades para pensar a la investigación como una forma de intervención, si referimos a ésta última desde su sentido restringido. En efecto, difícilmente (o en contadas ocasiones) el trabajo de campo de una investigación⁴ está originado en la expresión de una demanda por parte de un grupo o establecimiento a un investigador/especialista (el cual, ante esta situación

³ A partir de este momento, cada vez que hagamos referencia al concepto de intervención, lo haremos en sus sentidos restringidos. Hacemos referencia a los sentidos (en plural), puesto que las diferentes conceptualizaciones no nos permiten pensar en *un* sentido dado a la práctica de la intervención desde el campo de las ciencias sociales, sino en varios.

⁴ Evidentemente no estamos haciendo referencia aquí a los casos contemplados en el enfoque de la investigación-acción. Al respecto nos parecen muy interesantes las reflexiones planteadas por Ardoino (1993) y por Lévy y Dubost (1980), quienes se centran en mostrar las diferencias y especificidades de la investigación-acción y de la intervención.

tomará a tal establecimiento como el terreno en donde construirá el material empírico que le sea propicio para abordar las preguntas de "su" investigación).⁵

Y ésta fue una de las primeras cuestiones que nos preguntamos cuando intentábamos pensar nuestra experiencia de campo a la luz de las conceptualizaciones sobre la intervención: al no estar originado por una demanda, el trabajo de campo no puede concebirse, entonces como una intervención. Esta negación es categórica, aunque aparece relativizada por nuestros planteos previos (en donde pensamos a la intervención en su sentido amplio) y por el planteo de Garay, desde donde se concibe a la inclusión del investigador en el campo como un motor generador de demanda: la demanda de respuestas.⁶ *¿Cómo nos hacemos cargo de esa demanda, o cómo la desviamos?*⁷

En este sentido, postulamos que uno de los desafíos de la experiencia de campo, y de la investigación en general, es la de tener la capacidad de generar una demanda (por parte de los sujetos "interpelados") y de motivar su explicitación y abordaje. Indudablemente que postular este desafío implica un posicionamiento no ya respecto al papel del investigador en el terreno, sino más bien en torno al papel social de la investigación en los contextos donde ésta toma referencia. Ahora bien *¿cómo viabilizar estas pretensiones que, de algún modo, exceden las exigencias de un trabajo de investigación en sí mismo?*

⁵ Resultaría interesante poder reflexionar acerca de esta "relación dada/establecida" entre la realidad social (y sus instituciones) y la investigación. ¿Cómo se vinculan los problemas de la "vida real" con los problemas teóricos de una investigación que busca indagar esa realidad? ¿Cómo se vinculan intereses praxeológicos de los sujetos sociales con los intereses gnoseológicos de los investigadores? ¿De qué nos habla esta brecha entre la producción de subjetividad y la producción de conocimiento?

⁶ Así, la investigación o nuestra inclusión en el campo empírico no es el producto de un requerimiento o demanda de los sujetos de ese campo, sin embargo esta inclusión potencialmente moviliza un juego de demandas y deseos que comienza a atravesar las relaciones entre el investigador y los sujetos-objetos de su campo empírico.

⁷ Creemos que los conceptos del campo del análisis institucional pueden servir para pensar esta cuestión, siempre que sus aportes sean resignificados en el marco del trabajo de investigación (y no de intervención, que es en el marco en función del cual estos aportes han sido producidos). Desde esta perspectiva se postula la necesidad de que el socioanalista rechace el mandato social que recae sobre él a partir del encargo que le es formulado. Esto en tanto que dicho encargo no es sino la expresión de una demanda dominante (en relación a otras que aparecen, entonces como negadas) que busca la legitimación y mantenimiento de las significaciones vigentes que la sostienen (Manero Brito, 1990).

Producción de conocimiento e intencionalidad elucidatoria

Creemos que aunque la generación y explicitación de una(s) demanda(s) sean "efectos laterales" del proceso de investigación en sí (en tanto exceden sus objetivos de producción de conocimientos), la forma en que este proceso esté pensado y diseñado será lo que se constituirá en factor central para viabilizar u obstaculizar estas posibilidades. Así, el diseño de la propuesta metodológica de la investigación, es una instancia clave no sólo para producir el material empírico que necesitamos para abordar nuestros intereses de investigación, sino que se constituye en la construcción que permitirá, a su vez, planear aquellos "efectos laterales" (para no concebirlos como fortuitos o beneficios aledaños, lo cual supone la idea de casualidad), que, desde nuestra postura, concebimos como válidos y legítimos.⁸ En esta línea es que consideramos como óptimas aquellas técnicas y estrategias que buscan no sólo "hacer hablar" a los sujetos-objetos, sino más bien propiciar un espacio para el despliegue de su subjetividad que le permita escucharse y pensar-se, en sus múltiples atravesamientos y determinaciones.

Y nuevamente nos encontramos transitando las fronteras que separarían al campo de la investigación del de la intervención: y es que ambos campos están habitados por los desafíos que implican tanto el trabajo de elucidación y cambio como la producción de conocimientos. La división social del trabajo parece estar separando y diferenciando estas dos tareas y asignándoselas a consultores/intervinientes, en el primer caso y a investigadores en el segundo. Ahora, desde nuestra manera de entender el abordaje de lo social, las tareas asignadas a uno y otro trabajador aparecen fuertemente vinculadas. Y ese vínculo estaría dado por la intencionalidad de cambio: tanto el investigador como el consultor buscan, a través del cono-

⁸ Es por ello que nos parece pertinente el planteo de Ardoino, quien afirma que la construcción metodológica implica situarse y definir "un conjunto de nociones articuladas de manera más o menos coherente con referencia a los horizontes ideológicos que la han sostenido o inspirado mis o menos de manera explícita. Este procedimiento rebasa la cuestión de la intervención y adquiere un alcance mucho más general. Lo que especifica bien un método en relación con las técnicas que emplea es la definición del objeto al cual se va a aplicar, objeto que, por otra parte, presupone; esto implica una toma de partido científica y con respecto a los modelos de referencia. Pero, en un segundo grado, el método se revela como producto de ideologías y de filosofías subyacentes. Es esto, precisamente, lo que hemos querido mostrar para el caso particular de la intervención" (1980:21).

cimiento, tanto la inteligibilidad de las prácticas sociales (Ardoino, 1990:27), como la movilización de un "orden dado" de las cosas. Claro que sus funciones y roles, socialmente asignados se ejercen desde el uso diferenciado de herramientas comunes y específicas, y desde una asunción de la tarea, también específica y diferenciada (lo cual se traduce en objetivos centrales de trabajo diferentes).

En este sentido, la clasificación propuesta por Ardoino, nos parece esclarecedora en cuanto a especificar y diferenciar las jerarquías, roles y funciones (posturas) de aquellos que intervienen en el abordaje de lo social.⁹

Pensamos ante todo, que hay que definir al investigador a partir de su intencionalidad explícita de su proyecto de producción de conocimiento, equipado con los medios estratégicos y metodológicos que él se da para este hacer. Aún cuando derivaciones o efectos "apres-coup" del saber así constituido, acarrearán ciertas consecuencias en el plano de la acción, permitirán su eventual optimización e influenciarán incidentalmente sobre opciones políticas, nunca habrán sido, sin embargo, la ambición principal de tal empresa, sino, cuando mucho, un (apreciable) beneficio añadido. La identificación de los estados y de los movimientos, de los vínculos, de las intenciones, de los efectos de sentido que el investigador debe realizar en el seno de los datos brutos, rebasa ampliamente las dimensiones concretas de la experimentación, del "caso" o de la situación que le sirve de "punto de partida" o de "piedra de toque" para su investigación. En efecto, esta producción de conocimiento siempre consiste en enlazar explícitamente [...] lo hasta entonces desconocido (no sabido, no pensado, apareciendo entonces como nuevo) a lo ya conocido [1990:29 y s.].

⁹ Creemos necesario aclarar que esta propuesta de clasificación (que incluye a la tarea del experto, a la cual no haremos referencia aquí puesto que no viene al caso en el planteo que estamos proponiendo), lejos de presentarse como modelo para las prácticas de abordaje de lo social (desde las diferentes posturas), justamente a lo que apunta es al señalamiento y esclarecimiento de una ambigüedad reconocida como imposible de eliminar, desde un análisis para el cual la descomposición (en el sentido de reducción a elementos más simples, fundamentales, primeros) no tiene sentido. Por el contrario, desde el tipo de análisis al que el autor apunta, se considera a las nociones en su mutua elaboración, construcción y precisión, con referencia a prácticas, de las cuales se destaca su carácter complejo.

[Por otra parte] El consultor es un hombre de la práctica [...] Lo esencial de su práctica reside en el trabajo sobre la(s) demanda(s) formuladas por sus socios concretos, inmediatos, "sujetos" y "actores", individuales y colectivos, generalmente distintos al cliente y con la obligación de estos últimos de trabajar ellos mismos la demanda para decantarla, hacerla madurar y, en consecuencia, transformarla [...] Se instituye una relación de trabajo con un consultor en la duración [...] El conocimiento de las situaciones con las cuales el consultor se encuentra profesionalmente asociado para fines de modificación, de transformación, de cambio de actitudes, de representaciones, de opiniones, de creencias, supone, en efecto, una comprensión profunda de la historia de la organización, de la institución, de los diferentes grupos, de los sujetos que interfieren en ella [...] La intencionalidad de tal práctica es definitivamente praxeológica [...] Esta mirada se interesará sólo excepcionalmente y, en estos últimos casos, la mayoría de las veces posteriormente, en la producción propiamente dicha de conocimientos, dependiendo siempre de un cambio de postura y de un nuevo tratamiento de los datos de la práctica [*ibid.*:32 y s.].

Reflexiones de cierre

Consideramos que, más allá de las comparaciones expuestas por Ardoino en relación a una serie de aspectos específicos en torno a los diferentes modos de intervención, lo más valioso de su exposición es la posibilidad que brinda de mostrar cómo ambas tareas aparecen estrechamente vinculadas a partir del trabajo con el conocimiento y del proyecto de cambio. Así, el consultor cuya intencionalidad es esencialmente praxeológica, puede transformar su práctica de intervención y los fenómenos desencadenados en ella en objeto para la producción de conocimientos. El consultor puede así trascender su tarea práctica, para "elevarse" a un fin teórico que le permita abstraerse del caso concreto para pensarlo como el producto cultural que es. Del mismo modo, el investigador cuya intencionalidad central es la de la producción científica de conocimiento, puede obtener el "beneficio añadido" al acarrear ciertas consecuencias en el plano de la acción. También, entonces, el investigador puede "elevar" su aspiración de

producir conocimiento, buscando que esta tarea de producción se convierta en el medio que habilita la elucidación y el cambio.

Eventualmente, procurar y propiciar la elucidación, el cambio y el conocimiento podrían pensarse como las aristas de un mismo deseo, el deseo de provocar impacto, de transformar, de dejar huella. Y es que de lo que se trata es, en cualquier caso, de trabajar no con lo manifiesto, lo cuantificable, lo dicho, lo pensable; sino, por el contrario, de lo que se trata es de poder tener acceso a lo latente, lo simbólico, lo no-dicho, lo impensable. Y el abordaje de estas cuestiones, a las que somos ciegos y sordos en un primer acercamiento, generan ansiedad y una casi inevitable sensación de incompletud ante las lecturas, análisis e interpretaciones de todo lo que constituye el material empírico y la experiencia de intervención/inclusión en el campo... Y quizá esta inevitable incompletud desde la que nos paramos en el campo sea el motor que nos mueva de la intervención a la investigación, de la teoría a la práctica, de los establecimientos a las instituciones. Y quizá en estos movimientos comenzamos a aprender el arte de ser tolerantes ante la complejidad, incongruencia, contradicción: volvemos así al tema de la implicación.

Bibliografía

- Araujo Paullada, Gabriel (2001), Algunos supuestos a considerar para reflexionar sobre la intervención. "La reflexión sobre la intervención psicosocial desde algunos supuestos". Proyecto de artículo (mimeo), UAM-Xochimilco, México.
- Ardoino, Jacques (1980), "La intervención ¿Imaginario del cambio o cambio de lo imaginario?", en *La intervención institucional*, AAVV, Plaza y Janes, México, 1987.
- (1990), "Las posturas (o imposturas) respectivas del investigador, del experto y del consultor", en Patricia Docoing y Monique Landesmann (eds. y comps.), *Las nuevas formas de investigación en educación*, Universidad Autónoma de Hidalgo/Embajada de Francia en México, México, 1993.
- Baz, Margarita (1996), *Intervención grupal e investigación*, Cuadernos del TIPI, n. 4, UAM-Xochimilco, México.
- (1993), "La entrevista de investigación en el campo de la subjetividad", en Isabel Jáidar (comp.), *Caleidoscopio de subjetividades*, Cuadernos del TIPI, n. 8, UAM-Xochimilco, México, 1999.

- Dubost, Jean y André Levy (1980), "El análisis social", en *La intervención institucional*, AAVV, Plaza y Janés, México, 1987.
- Fernández, Lidia M. (1998), *El análisis de lo institucional en la escuela*, Paidós, Buenos Aires.
- Filloux, Jean Claude (1990), "Algunas consideraciones sobre la investigación en educación", en Patricia Docoing y Monique Landesmann (eds. y comps.), *Las nuevas formas de investigación en educación*, Universidad Autónoma de Hidalgo/Embajada de Francia en México, México, 1993.
- Garay, Lucía (2000), "Investigar en Educación hoy, es intervenir", en revista *Cuadernos de Educación*, año 1, n. 1, Córdoba.
- Lapassade, Georges (1974), *Socioanálisis y potencial humano*, Gedísa, España, 2000.
- Manero Brito, Roberto (1990), "Introducción al análisis institucional", en revista *Tramas. Subjetividad y Procesos Sociales*, n. 1, año 1, UAM-Xochimilco.