

# Los ojos de las infancias en la metodología de una investigación psicopedagógica

Gabriel Pranich<sup>1</sup>

Recibido: 29 de septiembre de 2021 / Aceptado: 22 de noviembre de 2021

**Resumen.** El propósito del presente trabajo es acercarnos a la construcción de una *interpretación*, de una mirada, en un equipo de *investigación* en el campo de la psicopedagogía para realizar la lectura de los *datos* pertenecientes al campo. La hipótesis que intentaré sostener es que una *metodología* da a ver una situación mediante la construcción de un observable. De ahí que la responsabilidad es intrínseca a la construcción de una metodología. ¿Cómo construimos lo visible en una investigación?

**Palabras clave:** Ética; datos; interpretación; investigación; metodología.

## [pt] Os olhos do outro na metodologia da investigação psicopedagógica

**Resumo.** O objetivo do presente trabalho é abordar a construção de uma interpretação, de uma ver, numa equipa de investigação no campo da psicopedagogia, na leitura dos dados pertencentes ao campo. A hipótese que vou tentar sustentar é que uma metodologia dá para ver uma situação através da construção de um observável. Assim, a responsabilidade é intrínseca à construção de uma metodologia. Como se constrói o visível numa pesquisa?

**Palavras-chave:** Ética; dados; interpretação; pesquisa; metodologia.

## [en] The eyes of the other in the methodology of psycho-pedagogical research

**Abstract.** The purpose of the present work is to approach the construction of an interpretation, of a look, in a research team in the field of psycho-pedagogy in the read of the data belonging to the field. The hypothesis that I will try to sustain is that a methodology gives to see a situation through the construction of an observable. Hence, responsibility is intrinsic to the construction of a methodology. How do we construct the visible in a research?

**Keywords:** Ethics; data; interpretation; research; methodology.

**Sumario.** 1. Notas introductorias. 2. ¿Por qué una investigación para formar una visibilidad? 3. ¿Por qué la ética para ver en una investigación? 4. Una desconclusión para continuar tejiendo otras realidades. 5. Referencias bibliográficas.

**Cómo citar:** Pranich, G. (2021). Los ojos de las infancias en la metodología de una investigación psicopedagógica. *Sociedad e Infancias*, 5(2), 125-133.

### 1. Notas introductorias

En el presente trabajo se intenta dar cuenta de la construcción de una metodología en una investigación sobre el proceso diagnóstico psicopedagógico mediante la construcción de observables. Dicha investigación<sup>2</sup> está aún en proceso

<sup>1</sup> Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación FILO:CyT (FC19-013) (Argentina).

E-mail: [gabriel.pranich@uba.ar](mailto:gabriel.pranich@uba.ar)

<sup>2</sup> Se encuentra inscrita en el proyecto de investigación *Prácticas de diagnóstico psicopedagógico: la construcción de observables a partir del juego con niñas y niños*, Dir.ª Mg. Norma Filidoro, junto con las investigadoras: Mg. Patricia Enright, Lic. Elsie Griffiths, Lic. Giselle Gajst, Lic. Marcela Mas, Lic. Bárbara Pereyra, Lic. Emilia Iacono, Lic. Ornella Rossi y el autor que realiza el presente trabajo. Investigación inscrita en la sede Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación inscripto en FILO:CyT (FC19-013) Programa de Apoyo a la Investigación de la Facultad de

durante el año 2021. El presente trabajo surge de las propias prácticas al interior del equipo, debido a la necesidad de plantear una metodología y desde un posicionamiento ético para leer las entrevistas de las prácticas psicopedagógicas. Con ética queremos decir de una relación con el otro que nos antecede, que nos llama, que nos pregunta, que nos hace cuestionarnos sobre nuestras acciones. Por la “palabra” metodología no sólo se entiende el estudio de los métodos, sino que también el conjunto de procedimientos siempre en proceso para pensar(nos) entre las prácticas, los conceptos y las conceptualizaciones. Teniendo presente el conocimiento en construcción en una metodología de sistemas complejos abiertos. Asimismo, quiero destacar, que este trabajo también es una producción de sentido como investigador en un equipo de investigación. Quiero dejar por explícito que el presente desarrollo no es una práctica clínica en el campo de la psicopedagogía, sino los intentos de construir una metodología de la investigación asumiendo la responsabilidad de leer las prácticas psicopedagógicas entre y con otros.

Para adentrarnos en la metodología de investigación es que a continuación se detalla cómo está compuesto el universo de estudio, los instrumentos para relevar los datos empíricos y el modo cualitativo. En principio hemos realizado una indagación en la construcción de observables desde los profesionales del campo de la psicopedagogía, tratando de conocer los soportes conceptuales que sustentan sus hipótesis de intervención en el contexto del proceso diagnóstico. De ahí que se realizaron diez entrevistas a profesionales de distintas instituciones hospitalarias. En esta investigación se intenta conocer las dimensiones de análisis que los profesionales consideran relevantes en el contexto de diagnóstico psicopedagógico, a partir de producir un recorte de situaciones de juego y analizar cómo piensan, analizan y planifican intervenciones para dar lugar al juego como operador clínico.

El universo de estudio está compuesto por profesionales del campo de la psicopedagogía, Licenciados en Ciencias de la Educación o Licenciados en Psicopedagogía, que reunieron alguna una de las siguientes condiciones: estar cursando el tercer año de la Residencia Hospitalaria en Psicopedagogía inserta en el Sistema de Salud de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (en adelante CABA). Estar cursando el cuarto año de la Concurrencia Hospitalaria en Psicopedagogía inserta en el Sistema de Salud de CABA. O, Estar ejerciendo la Jefatura de la Residencia Hospitalaria en Psicopedagogía inserta en el Sistema de Salud de CABA. Las condiciones expresadas permiten controlar que los sujetos investigados tienen experiencia en el ejercicio de la profesión y se encuentran atravesando o han atravesado por un espacio de formación en servicio referido centralmente a las prácticas profesionales.

Las principales estrategias de la investigación serán: las entrevistas focalizadas y el relevamiento documental. Siguiendo a Merton, Fiske y Kendal (Valles, 1999) entendemos que la entrevista focalizada a profesionales de la Residencia o Concurrencia Hospitalaria en Psicopedagogía nos permitirá relevar cómo construyen observables los profesionales a partir de jugar con niños en el contexto del diagnóstico psicopedagógico, analizando los criterios, hipótesis previas y los niveles de planificación que proponen para intervenir durante el desarrollo en las entrevistas de diagnóstico y ubicar las dimensiones de análisis relativas al campo de lo cognitivo, lo social y lo subjetivo y si incluyen elementos dinámicos (propuestas de intervención para el ámbito clínico y educativo). Asimismo, identificar si el profesional construye conocimientos acerca del proceso de aprendizaje del niño que diagnostica, justificando conceptualmente el marco teórico que sostiene su práctica. Y, cómo dicha práctica reelabora, resignifica, criterios teóricos mediante las acciones situadas.

Por otra parte, el relevamiento documental que se realizará a través del registro de un recorte, realizado por el profesional entrevistado, sobre un momento de juego en el contexto del diagnóstico, nos permitirá registrar algunas hipótesis y decisiones tomadas por los profesionales entrevistados. El recorte realizado por el profesional permitirá conocer su concepción de juego; las explicaciones que proponga sobre lo realizado en el material que presenta indicará las dimensiones que utiliza para analizar las producciones propias y del niño y niña en diagnóstico; la justificación que proponga para sus intervenciones permitirá analizar su marco conceptual. Es decir, conceptualizar las prácticas situadas mediante pensar las propias acciones a partir del otro.

Para poder cumplir con lo dicho es que nos hemos propuesto trabajar a partir de repensar las prácticas conceptualizadas de los datos, observables y procesos en una investigación que posee su horizonte en la construcción de un conocimiento dinámico. Dicho proceso de investigación comprende la construcción del marco epistémico y de hipótesis. Desde un despliegue mediante formar una mirada en una investigación con un compromiso ético desde la práctica psicopedagógica. Pues creemos en que las conceptualizaciones deben tener su origen en la práctica desde una mirada crítica. Lo dicho se encuentra apoyado en los planteos desarrollados por el epistemólogo argentino Rolando García (2000, 2006) desde sus obras *El conocimiento en construcción*, en conjunción con su último trabajo *Sistemas complejos* donde el autor aúna con las sistematizaciones de Jean Piaget desde la epistemología genética. A su vez, planteamos entrecruzamientos en relación con los planteos propuestos por Anselm Strauss y Juliet Corbin (2016 [1<sup>era</sup> ed. en español 2002]) en su trabajo titulado *Bases de la investigación cualitativa Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*, constituyendo la continuación del trabajo de Barney Glaser y Anselm Strauss (1<sup>era</sup> ed. en inglés 1967) con el nombre de *El descubrimiento de la Gran Teoría Estrategias para la investigación cualitativa* lugar donde se postula el método comparativo constante por primera vez. En este trabajo se aborda la construcción de un posicionamiento ético de los y las investigadores para pensar nuestras acciones desde una investigación inscrita en una universidad que, a su vez, se encuentra inscrita en una comunidad. Por consiguiente, es que abordo la una ética para ver con otros ojos desde los desarrollos de Emmanuel Lévinas (1991) en relación con el eje

de responsabilidad para con el otro en nuestra época. Para profundizar en pensar el eje de adulto-investigador-infancia desde los desarrollos de Manfred Liebel y Urzula Markowska-Manista (2021) en relación con los planteamientos de Jorgelina Di Iorio, Malena Lenta y Constanza Gueglio (2021). Desde estos dos grandes ejes de una metodología para ver en una investigación y a partir de la ética para co-construir una visualidad con el otro hace a una conclusión para desaprender la mirada de una o varias disciplinas y para alcanzar un ver con otros.

Subrayamos nuestro posicionamiento que construye a una mirada implicada en una trama sociohistórica en el trabajar entre subjetividades para crear y recrearnos en un construir que nos constituye como seres entramados. O sea, no participamos de la idea de un conocimiento mediante la “observación” en la cual un sujeto verifica un saber “objetivo” construyendo una teoría del conocimiento.

A continuación, propongo pensar desde la práctica en un equipo de investigación en relación con un campo empírico y un marco teórico. Para poder pensar y pensarnos en una praxis emancipadora de la teoría y de la práctica. Subrayo que el presente intento es la búsqueda de crear un sentido de mi participación como investigador en un equipo de investigación.

Durante la historia de la investigación escuché distintas voces proponiendo y pensando caminos para continuar con el trabajo. Hoy, cerca de finalizar formando parte con mi voz de la polifonía aparece otra mirada de nuestras prácticas en una época. Una formación en investigación me permitió crear otras visualidades, otras interpretaciones, otras escuchas. Dar forma en esta investigación fue al mismo tiempo darme otra forma en una narración plural. Por supuesto, ver lleva tiempo. A partir de la crisis de la sociedad, de la ciencia, de la universidad, de las disciplinas, de la existencia, de la vida, es que surgen nuevos intentos en lograr formas más plenas de existencia. En palabras de Violeta Guyot:

En este sentido cobran valor los intentos de repensar el conocimiento en el doble filo de la teoría y la práctica, de la relación entre la epistemología y las prácticas del conocimiento. Dentro de este planteo situamos las prácticas docentes, investigativas y profesionales como prácticas del conocimiento que producen formas de subjetividad en el concreto acaecer de la praxis. (2011: 9).

## 2. ¿Por qué una investigación para formar una visibilidad?

“Hasta el más pequeño de los seres lleva un sol en los ojos.”

Antonio Porchia

Para comenzar, el objetivo es acercarnos a realizar un mapeo de cómo se establecen las bases de un sistema complejo. Ya que es el fin de realizar una construcción mediante el análisis de las diez entrevistas en las prácticas psicopedagógicas. Prestamos atención a las interacciones que se producen entre los datos y la construcción de observables teniendo en cuenta aquello que hemos dejado fuera del recorte. Pues bien, a nuestro entender y el de diversos autores como para el epistemólogo Rolando García (2000, 2006), el problema mismo de la construcción de conocimiento puede derivar del mismo recorte. Dicho de otra manera, el problema en ciencias sociales y humanidades ha sido planteado por el recorte como punto de partida o problemas mal planteados.

El problema principal en una investigación, desarrollado por el autor García, es la confusión entre datos, observables y procesos. Intentaré despejar cada una de estas situaciones. Nadie vive en estas dimensiones por separado. Más bien interactuamos con la realidad mediante los datos, los procesos y las interpretaciones siendo todo esto ¡al mismo tiempo! De ahí la importancia de pensar nuestras prácticas.

¿Qué sucede con los datos? El dato es la “materia prima” y pertenece al campo empírico, señalado tanto por García (2000) como por Strauss y Corbin (2016). Aceptamos que el dato es ya una interpretación por el recorte que se establece y no otro. Pues el investigador ya infiere o intuye cierto sentido en tal situación y no otra que, a su vez, remite a la posición del sujeto que mira con una formación formando su visualidad. El punto de partida ya presenta serias complicaciones porque estructura en gran medida lo que venga a continuación. Esta situación no es menor ya que el dato interpretado es una representación y no una presentación. También pudo haber sido recortado en función de determinadas conceptualizaciones y respondería a una investigación cuantitativa en vez de cualitativa.

En el equipo de investigación del que formo parte hemos partido desde el recorte, datos empíricos, para crear un marco epistémico que funda el punto de partida de una investigación cualitativa. En este sentido el dato más allá de la controversia planteada es lo más cercano que tenemos a la experiencia empírica. Con la palabra empírica no refiero al empirismo ya que este último es una forma de construir el conocimiento y que tiene su origen en sus representantes del siglo XVII y XVIII como John Locke, David Hume y George Berkeley.

Asimismo, la práctica presenta interrogantes, pero no del lado de los datos. Por el contrario, las inquietudes aparecen por el lado de quien mira sin estar exento de su formación. De hecho, es el investigador en el proceso de investigación que “da forma” (volveremos más adelante sobre el tema de otra manera). García indica que la pregunta en una investigación, a diferencia de los metodólogos, debe venir del lado del objeto de estudio para indagar en una realidad. Es decir, ver en una práctica a través de una interpretación. En nuestra investigación la pregunta es ¿cuáles son los modos de construcción de observables en la práctica psicopedagógica que producen un conocimiento a la

hora de elaborar y orientar intervenciones educativas y psicopedagógicas? De alguna manera ver la práctica con otros ojos para reflexionar sobre nuestras acciones y el conocimiento que se genera desde la práctica. Desde ahí los datos adquieren relieve epistemológico.

Asimismo, el dato aislado con una significación no es un observable entramado, más bien, es una descripción en cuanto a una característica que se lee en el dato. Corresponde a una verificación desde un concepto preestablecido. Como por ejemplo si el niño o niña realiza una acción en el juego puede ser una lectura sobre su posición subjetiva que muestra una información por el dato que deja en “evidencia.” García (2000: 62) señala en su tesis número cuatro que las relaciones causales son siempre inferencias. Dichas inferencias pertenecen a la familia o proceso lógico deductivo o inductivo. Involucrando actuar por constataciones e inferencias previas. García dice: “Las explicaciones causales (es decir, la búsqueda de relaciones causales inferidas) consisten en atribuir a la realidad empírica una contraparte ontológica de las relaciones lógicas establecidas en la teoría con la cual explicamos esa realidad” (*idem*). O sea, que la realidad se encuentra prefigurada por las conceptualizaciones que no poseen su origen en la práctica. Ubico que aquí estamos hablando de un pensamiento por descripción con el que no compartimos sus modos ni contenidos porque deviene en la etiquetación de las personas. Por consiguiente, en su derivación dentro de un dispositivo que funciona por descripciones, clasificaciones y, aún más, funciona por una taxonomía. Sistemas de clasificaciones que pertenecen a las ciencias naturales donde se establecen causas y consecuencias de forma lineal. Aunque son conocidos los errores de confundir la consecuencia con la causa.

¿Qué quiere decir atribuir una característica lineal y causal? En este sentido hay un dato que se encuentra en el lugar de una significación a priori y luego se busca la verificación de ciertos datos para agregar la significación. Vale decir, lejos se encuentra de pensar al sujeto en su contexto. Por el contrario, abstrae al sujeto de toda situación posible. Dicha abstracción es causal y lineal excluyendo toda irrupción que no permita establecer la realidad desde sus concepciones teóricas. La abstracción deja de ser abstracta porque se materializa. Incluso, es por muchas ideas abstractas que terminamos tomando decisiones concretas, y también en la vida cotidiana. Quizás, falta por pensar ¿qué sucede con la vida en los conceptos? Después conocí la pregunta de Georges Canguilhem ¿qué sucede con los conceptos en la vida?

Ahora bien, ¿qué son los observables? La construcción de observables responde en un primer momento o nivel no jerárquicos sino helicoidal (volveremos sobre este punto más adelante) de la interpretación que realizamos de dicho dato. Por ejemplo, una interpretación de la niñez es una forma de concebir a un sujeto de derecho político. Desde ya, ni siquiera el concepto de niño y niña está en el propio concepto de infancia porque es una construcción bastante tardía en la historia de la humanidad. Siguiendo a Phillippe Ariès (1987) en *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen* encontramos que el concepto de niño se enmarca en el paso entre el siglo XVII y XVIII. Aún más reciente es la concepción de un niño como sujeto político de derecho ciudadano. Dicha interpretación incorpora un concepto o conjunto de conceptualizaciones a un dato (sujeto) que son previas a la mirada del sujeto que mira. Con lo dicho hasta aquí no quiero que se pierda de vista que siempre hay un otro, una niña y un niño. Y hoy en el 2021 hablamos de infancias que no tienen que ser violentadas por la mirada de un saber legitimado o que busca legitimarse. Infancias que se encuentran situadas y que las interpretaciones que pueda establecer un equipo de investigación son en y con otro en relación con una situación.

A partir de tal situación asumida en una investigación a partir del otro es que me vi movilizado a producir este lugar de reflexión sobre la propia interpretación que realizamos en una investigación. En otras palabras, de realizar una crítica sobre la propia metodología para poder ser coherentes entre nuestro decir y nuestro hacer, y siguiendo Di Iorio, Lenta y Gueglio, ser coherentes entre la retórica y la gramática y esta última como inscripción de personas. Teniendo en cuenta la carta Investigación Ética con Niños (ERIC) y la Convención de los Derechos del Niño (CDM) es que proponemos nuestra implicancia en una investigación.

En una construcción de observables los datos se relacionan unos con otros. Relaciones establecidas por los investigadores a partir de las interpretaciones de las psicopedagogas en relación con los accionares de niñas y niños. Es decir, una co-construcción situada. Desde ahí es que surgen las relaciones entre los datos para advenir en un observable. Las relaciones entre los datos no son visibles en la experiencia empírica. O, lo que es lo mismo, que la construcción de observables son las relaciones que se establece entre los distintos datos empíricos a fin de poder establecer una explicación mediante las relaciones. Lo dicho no es que sea una comprensión. En otras palabras, se trata en este punto de una explicación que puede ser un camino, sin embargo, truncado para llegar a comprender. Un trabajo sobre la comprensión y sus devenires se dará en otro lugar. Explicar es establecer relaciones entre los distintos datos que no están en la empírea por lo cual las relaciones pueden llegar a ser creativas.

En tal pensamiento de la explicación situamos inferencias y una forma de mirar por parte de quien mira. A su vez, tales relaciones establecidas comprometen a los investigadores. Por consiguiente, es a partir de participar en tal organización de los datos que advienen en un sentido posible. Las relaciones que se van estableciendo entre los distintos datos configuran una organización de la experiencia empírica, pero también con una autoría que da forma. Desde ahí es que podemos repensar la propuesta de Jean Piaget en García (2000: 58) sobre el investigador como “*formateur*” palabra en francés que significa /dar orden, observar, dar forma/. Organizar las relaciones de los datos de los cuales formamos parte en la experiencia y que esa forma de dar relaciones interviene en los mecanismos inferenciales de las interpretaciones.

A modo de aclaración veamos lo dicho en la lectura de una entrevista. Una niña juega con la arena y dice: “azúcar, harina” y la psicopedagoga le pregunta: ¿es una torta? A lo cual la niña responde: “sí”. Por lo cual la psicopedagoga reflexiona:

Entonces ahí me prendí en ese juego y empezamos a cocinar una torta, ahí sí tuvo como una iniciativa ella, ahí, como el juego que estábamos haciendo era hacer la torta, entonces en un momento le pregunto: y la velita, y entonces ella agarra una ramita del arenero y la pone en medio de la tática. O sea, entendió la situación. Estábamos ahí, en esa situación de juego, y ella empieza a aplaudir y empieza a tararear el cumpleaños. Entonces le digo ¿la torta de quién es?, ¿quién cumple años? Y me dice: ti. (Entrevista focalizada abierta\_situación 5).

En dicha situación se observa cómo los datos proporcionados por la experiencia y brindados por una niña como “azúcar, harina”, son interpretados por la psicopedagoga en analogía con cocinar una torta. La analogía se establece por una o varias características (datos) que son compartidos por distintos elementos. Aquí es arena, azúcar, harina, torta, que advienen en un sentido del *cumpleaños*. Cocinar una torta ya es una interpretación tanto desde una acción como es cocinar y de la significación de una torta en un cumpleaños. En otras palabras, es una acción que está en el lugar de otra cosa: torta-cumpleaños-persona. Hace a un sentido que nos coloca en otra vivencia. Quiero subrayar que es la construcción de una vivencia a partir del otro y también presenta un cumpleaños posible. Si bien el adulto señala que la iniciativa la tuvo la niña es a partir de una resignificación de un otro que permitió generar la primera situación de significación de la niña. Dicho de otra forma, la segunda situación hace visible la primera situación. Siguiendo a García, esta interpretación ya es un observable porque aparece un concepto en el dato empírico que no se ve. Por el contrario, toma visualización mediante la conceptualización. En otras palabras, la mirada da forma a una visualidad y no es una visión biológica, siendo la primera “aprender a ver” y la segunda una formación ocular.

Continuando con los observables, por ejemplo, tenemos dos, tres o cuatro datos que tienen una interpretación cada uno en una primera instancia, es importante señalar que estos datos pueden tener significaciones independientes. Pues bien, la relación que se establece entre los datos son las que construyen el observable. Ciertos datos que poseen significaciones son resignificados en un observable mediante las relaciones que se establecen alcanzando una nueva significación o construcción de la realidad. Siguiendo a García, esta última instancia comprende las relaciones entre distintos observables estableciendo un “hecho.” Dichas relaciones entre los datos son las que establece el investigador con el fin de poder dar una explicación de lo que ocurre en la experiencia. Explicación que aspira a una composición posible generando un nuevo conocimiento del campo psicopedagógico. Quiero decir, una práctica practicada siendo un campo de conocimiento.

Aquí quiero agregar el señalamiento de García de que los investigadores poseen una lógica a la cual llama la “lógica del investigador.” No quiere decir que sea lógico en cuanto un pensamiento deductivo o inductivo. Existe una forma de dar forma, como ya se señaló más arriba con la categoría “*formateur*.” Siendo propia de un equipo de investigación. Las relaciones que establecemos entre los datos empíricos son tan amplias, incluso, y en la mejor de las situaciones: es crear.

Sin embargo, surge un problema: ¿en qué consiste el proceso en una investigación? “Construir un sistema significa elegir los elementos abstraídos del material e identificar un cierto número de relaciones entre dicho conjunto de elementos. El conjunto de relaciones constituirá la estructura del sistema” (García, 2000: 71). Estas abstracciones son las que se realizan desde el material empírico y no desde supuestos conceptuales a priori de la experiencia. En este sentido, como lo plantea el autor, se realiza una construcción teórica desde la experiencia y no desde la teoría. Necesitamos detenernos aunque sea por un momento en este punto. Los conceptos relacionados constituyen redes complejas de conceptualizaciones, no obstante, no se ajustan a las experiencias particulares (individuales y colectivas) porque no tienen su origen en la práctica. Dichas conceptualizaciones vienen a predeterminedar, preconcebir, preplanificar, preestablecer, una forma de acceder a una experiencia y no otra. De hecho, si los conceptos tuvieran su origen en la práctica estarían “bien formados” nos dicen autores como Elias, Lacan, Foucault, Esposito, entre otros. Entonces, los conceptos, al menos en la sociedad en la que vivimos permiten un acceso a una experiencia y práctica profesional. Aquí, la investigación no va en dicha dirección ya que nuestras fuerzas buscan una conceptualización dentro de una investigación. Construir un conocimiento en nuestras prácticas atravesadas por nuestras acciones donde se comprende la práctica psicopedagógica.

El autor García plantea los principios de organización de un sistema complejo mediante el proceso en tres niveles de estratificación que consta en la articulación entre ellos; y, por otro lado, en la articulación interna. Comencemos por el principio: ¿qué es una estratificación? Este sistema de estratificación para poder analizar la realidad es el que han construido autores como Karl Marx y Sigmund Freud. El primer autor desde la estructura y la superestructura, y el segundo autor desde el inconsciente, preconscious y consciente. García define: “Las formas características de los sistemas complejos es lo que denominó el principio de estratificación, al presentar una disposición de sus elementos en niveles de organización con dinámicas pero interactuantes entre sí” (2000: 74). El autor aclara que se refiere al conjunto de factores que determinan su funcionamiento.

En la presente investigación a dicha estratificación le damos la siguiente forma: en primer lugar, y no de manera jerárquica, situamos la metodología de investigación. Para en un segundo lugar, realizar un análisis de las entrevistas focalizadas y abiertas llevadas a cabo con las profesionales. En un tercer lugar, ubicamos las construcciones de dichas

profesionales en la práctica psicopedagógica en relación con las acciones de niñas y niños en un contexto. Ahora bien, estos tres niveles que hemos presentado se influyen entre sí y no existen por separado de manera independiente. No obstante, cada uno de los niveles posee relaciones intrínsecas hacia su interior por lo cual se independiza de los otros dos niveles. Queremos decir, aunque suene contradictorio, que los niveles son sistemas en sí mismos, pero al ser sistemas abiertos se relacionan e influyen recíprocamente con los otros sistemas. Por lo tanto, los distintos niveles de estratificación con-forman y dan forma a un sistema complejo.

Intentemos ver con más claridad lo presentado, están las entrevistas que han sido constitutivas de nuestro marco epistémico. Las principales dimensiones que a su vez contienen categorías que contienen subcategorías no fueron creadas desde una mera conceptualización hipotética. Por el contrario, tienen su origen en el propio material empírico. Es así como a partir de las dimensiones y las entrevistas que pensamos en la sistematización de una metodología para poder analizar y llegar a una conceptualización.

Téngase en cuenta que el marco epistémico es, siguiendo a Needham en García (2000: 157) un sistema de pensamiento que ha servido de matriz con el cual se ha producido un descubrimiento. En este sentido el marco epistémico no es uno y para siempre, no se cristaliza en una estructura determinada, sino que puede aun contener en su interior conceptualizaciones contradictorias. Porque el mismo marco epistémico no determina su contenido, sino que es una orientación conceptual, nos indica García (*idem*). A su vez, puede contener distintos marcos conceptuales que se encuentran situados en un contexto histórico-político-social-científico-conceptual que hacen a una cosmovisión (representación del mundo).

Lo desarrollado presenta una posible resolución a la pregunta ¿qué es una organización en un proceso? Propongo retomar a grandes rasgos que es la función de un conjunto de elementos a partir de la posición que ocupan en dicha organización y desde la interacción. En las investigaciones cualitativas se prioriza las relaciones, el entre de las situaciones y de las personas, sin priorizar a nada ni a nadie por encima de otro. En resumen, no se encuentra a un observable sin datos y sin conceptos, pero los observables no son estáticos: ¡son dinámicos! Se constituyen mediante la configuración en un hecho de un sistema complejo abierto propiciando a una trans-formación.

Para seguir pensando a un sistema abierto en relación con las influencias de otros sistemas se puede indagar en el desequilibrio y la reequilibración o la categoría de “adaptación” de Jean Piaget. Cuando García plantea la “retroducción” desde el autor Charles Sanders Peirce, lo que intenta hacer García es guiarnos a través de un camino que cada uno debe construir en su investigación. Es decir, tenemos un material empírico del cual hemos construido un marco epistémico profundizando en la metodología de investigación para poder volver al material empírico y realizar el análisis que nos lleva a nuevas conceptualizaciones. Sin embargo, una vez avanzada la investigación llegamos a una hipótesis y esta situación presenta un desequilibrio de la misma investigación. Así pues, debemos volver con dicha hipótesis al material empírico para que podamos lograr una reequilibración o un nuevo equilibrio. Aquí se sitúa el movimiento helicoidal en la construcción del conocimiento entre y con otros. A la pregunta ¿cómo se organiza el conocimiento? García dice:

‘Organizar’ significa aquí *establecer relaciones*, las cuales, a su vez, se van interconectando, a través de procesos de *comparación* (que establecen las correspondencias) y de *transformación*. A estos conjuntos de relaciones, y de interrelaciones de relaciones, los llamé *formas organizativas*. Y si bien ellas son en un comienzo inseparables de las correspondencias y transformaciones de contenidos específicos, son luego transferidas a otros contenidos. (García, 2000: 110).

Asimismo, lo presentado es una manera de concebir la realidad en cuanto no es una pura percepción y, por otro lado, no es una pura lógica, siempre se habla de una construcción de la “realidad” entre y con otros desde un posicionamiento ético, cuestión que profundizaremos en el siguiente apartado. Por lo tanto, es que la descripción de las acciones se nos presenta también como fundamental a partir de los recortes que realizamos a las entrevistas cuidando la fidelidad siempre al seguimiento y no fragmentada. ¿Por qué? Tomando las palabras más arriba de García es a partir de una organización de los contenidos que luego forman parte de otros contenidos. Entonces se trata de una investigación en movimiento helicoidal. En la que se produce un desarrollo en pleno proceso y se interpela como personas implicadas en dicho proceso. Sabiendo que el observable no es la realidad sino aquello por lo cual vemos algo que no vemos de forma directa. Creo que el ejemplo de Niels Bohr en García (2000: 223-243) es ejemplificador. Bohr en García sitúa que no podemos hacernos una imagen del átomo. Ahora bien, “solo tenemos acceso a los procesos del interior del átomo a partir de sus interacciones con un sistema observacional que pertenece al mundo macroscópico” (2000: 228). Qué vemos a partir de las relaciones y de allí hacemos visibilidad. Podrán objetar que es una interpretación.

Entonces, ¿es posible dar visibilidad? García hacia el final de su obra demuestra que, a pesar de toda su larga trayectoria y amplia y aguda formación en epistemología, sin embargo, las preguntas persisten: ¿qué conocemos y cómo conocemos? Volviendo algunas páginas hacia atrás de su trabajo es que en principio dice García que es posible dar una interpretación. Se encuentra una situación que antes no era visible.

Ahora bien, ¿la situación estaba o no estaba? García realiza un recorrido por las obras de los dos gigantes de la física del siglo XX, Einstein y Bohr, y llega a establecer que ninguno de los dos enfoques resulta completamente satisfactorio y más si tenemos en cuenta que ambos se encontraban en desacuerdo. Por un lado, Bohr propone la

epistemología cómo ontología. O sea, hay un modo de conocer, una técnica, un método, por el cual creamos la realidad. Mientras que para Einstein es primero la ontología y luego la epistemología. Hay una realidad, o mundo de cosas, está allí y lo vemos o no, porque poseemos una epistemología para acceder a dicha realidad. Subrayemos que a su vez es relativa. La presente discusión le permite a García situar al constructivismo, justo allí, en el medio de la epistemología y la ontología. Aunque sabemos de la crítica que realiza en especial Mario Bunge sobre la construcción de la realidad. También tenemos noticias de que los enunciados que señalan a una realidad que no son, como lo podemos indagar en Michel Foucault y Gilles Deleuze. Entonces, objetaran que todo es una interpretación y nos encontramos con el conflicto de las interpretaciones desde Paul Ricoeur. Podríamos volver sobre los pasos del fenómeno y nos encontramos con que el fenómeno se da en la medida que aparece el propio fenómeno y se puede indagar en las investigaciones de Edmund Husserl. Seguramente, siguiendo a Jacques Derrida, hablamos de poder-saber-ver. Sin adentrar en otros caminos señalados las preguntas que persisten e insisten siguen siendo: ¿qué conocemos?, y ¿cómo conocemos?

En la problematización aquí planteada sobre la interpretación que hace a una intervención de la realidad de un niño lo que quiero subrayar: es que la interpretación sería correcta o no en la medida en que produce la posibilidad de otra experiencia posible. Siendo a partir de la interpretación de un adulto que parten de las acciones de un niño para que dicho niño pueda hacer otra cosa con la realidad que le acontece. Es decir, no quedar capturado de su realidad es la posibilidad de recrear la propia existencia. De sentir un sentido que le permita sentir una realidad otra. De ahí la responsabilidad con nuestras interpretaciones y nuestros métodos interpretativos. Lograr métodos flexibles es una implicación y un compromiso con nuestra época.

### 3. ¿Por qué la ética para ver en una investigación?

A partir de lo planteado hasta aquí es que se presenta ineludible la responsabilidad de abordar la ética en la investigación. Si bien la ética en una investigación para otra forma de reconocer es un trabajo aún en proceso quiero establecer la articulación con el presente artículo. Ya que, es a partir de la ética en el posicionamiento profesional que realizamos una interpretación. Siguiendo a Emmanuel Lévinas (1991) la ética antecede a todo conocimiento, a toda investigación, a todo objeto de estudio, a toda interpretación. La ética es una relación. Es decir, “el otro en tanto otro” (Lévinas) se encuentra antes de cualquier producción de un campo científico, de cualquier academia y de toda ciencia. De hecho, aquí no hemos tomado un objeto de estudio, sino una articulación desde la universidad en producir un conocimiento con profesionales y los niños en una “práctica del conocimiento” (Guyot, 2011). Quiero subrayar que aquí no se ha tomado una teoría del conocimiento desde un sujeto-objeto, sino un posicionamiento ético desde sujetos-sujetos o, mejor dicho, intersubjetivo.

Por lo cual hemos realizado una interpretación desde sentirnos responsables de nuestra responsabilidad en lo que vemos en una investigación. Pues, este trabajo sobre qué metodología y cómo utilizarla responde a dicho posicionamiento. Quiero recorrer dos cuestiones que aquí se han puesto en cuestionamiento permanente a lo largo del proceso de investigación.

En primer lugar, aquí no hemos realizado una descripción de datos. A nuestro entender, no existe un dato “crudo o puro” porque ya posee cierto significado. A partir de esta vigilancia epistemológica es que avanzamos hacia pensar nuestra propia práctica para que devenga en una práctica practicada.

En un segundo lugar, aquí no se ha priorizado la mirada en relación con un saber que muestra lo que sucede en el campo de las prácticas, aquí psicopedagógicas. Por el contrario, se ha intentado interpelarnos acerca de los datos las interpretaciones de las psicopedagogas y la interpretación y expresión de las niñas y los niños. Es decir, conscientes de que realizamos una interpretación de una interpretación que constituye una realidad. Y, en ningún momento nuestra palabra se encuentra por encima de la práctica tanto sea de las psicopedagogas como la de las niñas y los niños. Por el contrario, necesito aclarar que toda realidad siempre es una construcción. Ser conscientes de nuestras acciones nos permitirá ubicarnos en el lugar del otro. Es de subrayar que en la investigación hemos planteado la responsabilidad de nuestras interpretaciones en cuanto que hay otros “co-investigadores por derecho propio y poder de decisión en todas las fases del proceso de investigación” (Liebel y Markowska-Manista, 2021: 1). También necesito aclarar que en dicho proceso de la investigación hemos alcanzado hipótesis que necesitan volver al campo empírico para poder cortarlas en el proceso que como bien señala García es el momento de la “retroacción.” El autor sitúa dicho momento, que lleva un proceso de trabajo y tiempo como el punto de partida de toda investigación. Aquí es donde aún queda pendiente una co-construcción, de retroalimentación. En otras palabras, no hemos planteado en la investigación un proceso de asimilación y reducción de la otredad a partir de lo conocido para capturar lo desconocido. Por el contrario, la propuesta ha sido sostener la responsabilidad para con el otro en la interpretación. O sea, no es lo que una niña dijo a través de la interpretación de la psicopedagoga, sino cómo construimos la realidad a partir de una polifonía constituida por las niñas y los niños, por las psicopedagogas en el campo y por un equipo de investigación.

A la sombra de las palabras la pregunta que surge es ¿cómo practicar un campo del conocimiento desde el propio campo social? Allí estamos en deuda con la ética. Porque la propia ética es la relación, el lazo social, el vínculo, la búsqueda del *bien común*. La búsqueda de lo común de la comunidad solo la podremos crear entre todos y todas. Una sociedad ético-política es siempre una sociedad del *convivir*, del emocionar, del *convivir* de nuestro lugar a partir

del otro. El otro es el que trae la pregunta. El compromiso con nuestra época siempre está a flor de piel, nos hacemos cuerpo en la sociedad que habitamos. ¿Cómo crear un reconocimiento para habitar? Dicho reconocimiento del otro en tanto otro nos compromete con la transformación del propio conocimiento con el que contamos hasta ahora.

Siguiendo a Lévinas ser responsables de nuestra responsabilidad es lograr en-para-con la comunidad un campo social como práctica del *ethos* que nos permita pensarnos en otra sociedad posible que aún desconocemos. Aquello que no podemos desconocer es que siempre hay otro en tanto otro. Siguiendo a la carta de Investigación Ética con Niños (ERIC): “Los principios y aspectos éticos no pueden desprenderse de las actitudes, valores, creencias y supuestos de los investigadores en relación con los niños y la infancia”. Es decir, no es reducir al otro a lo ya conocido. Sino que es mediante la co-construcción que somos responsables de ser interpelados por nuestras acciones. Aquí, las acciones remiten a una práctica académica en el marco de una investigación que busca, y hoy más que nunca, entrelazar a la universidad con la comunidad en busca de un conocimiento viviente y no la cosificación de un objeto inerte donde se sacrifican todas las interpretaciones. Solo hay un sujeto en relación con otros sujetos y la ética hace a dicha relación. Al respecto Liebel y Markowska-Manista dicen:

Por lo tanto, la investigación con niñas y niños no sólo está frente al desafío de aumentar el conocimiento sobre ellos y sus infancias, sino que también tiene que contribuir a las intervenciones políticas que conducen a una mayor igualdad y justicia social. Una condición fundamental para ello la vemos en el fortalecimiento de la posición social de los niños y en prestar más atención y apoyo a sus formas de pensar, ver y actuar especialmente de los más desfavorecidos, pero también de niños y niñas en general como minoría socialmente subordinada y excluida. (2021: 3).

Desde ahí que hablar de la responsabilidad de adulto-investigador-infancia es un posicionamiento ético en cuanto que es una praxis para pensarnos en la propia universidad-comunidad como institución responsable de las infancias que acontecen. Y, no para decir, delimitar, re-presentar a las niñas y a los niños, sino para escucharlos y ser responsables de nuestras interpretaciones del otro en cuanto otro a partir de estar y ser interpelados.

Desde ahí que en palabras de Lévinas “soy yo en la sola medida en que soy responsable” (1991: 85). Somos en la medida en que somos responsables de nuestra responsabilidad para con el otro. Dicha responsabilidad es la que puede realizar una práctica practicada. Es decir, es en la medida en que seamos conscientes de nuestras acciones en una investigación en que podemos transformar nuestras propias acciones. Aquí desde el posicionamiento ético de un equipo de investigación decimos que la responsabilidad es investigar para poder reconocer-nos-otros.

La responsabilidad en palabras de Lévinas: “Entiendo la responsabilidad como responsabilidad para con el otro, así, pues, como responsabilidad para con lo que no es asunto mío o que incluso no me concierne; o que precisamente me concierne, es abordado por mí, como rostro” (1991: 79). Quiero decir que es a partir de dicha responsabilidad hecha cuerpo que la investigación se presenta como un rostro. Quiero decir, no un conocimiento, sino una co-construcción en una situación de no-saber. Siguiendo al filósofo, no se trata de un signo que me muestra la realidad en tanto significado. Por el contrario, el otro siempre es potencialmente significatividad y no significado congelado en un signo. ¿Qué quiero decir? Que son las significaciones de las que somos responsables como constructores del mundo que habitamos. Pero esta es nuestra responsabilidad: estar a la escucha de las significaciones del otro. Lévinas afirma que el rostro me habla, el rostro me mira, y es esa mirada anterior a todo discurso. Por lo cual la iniciativa la tiene el otro y siendo anterior a todo conocer. Por lo tanto, es la ética que antecede a todo conocimiento, a toda ciencia. La ética de la invitación, de la hospitalidad, de la escucha. Como es de público conocimiento el saber es dinámico. Del decir al hacer es que el cuidado tiene un aporte sustancial para nuestra investigación. En este punto es que quiero agregar la articulación con el cuidado. Lo planteado hasta aquí habla del cuidado de nuestras acciones en un equipo de investigación porque es a partir del cuidado para con el otro.

Por el mismo lado, desde la psicopedagoga Norma Filidoro (2011) presenta a la ética en la práctica psicopedagógica como toda interpelación desde la singularidad del otro. Filidoro dice: “[...] la clínica es el lugar de lo incalculable, de lo impredecible, es el lugar de lo singular, el lugar en el que el sistema pierde su poder de predecir” (2011: 5). Es decir, de un lugar de desarme, desarticulación, de deconstrucción para que suceda otra cosa. Siguiendo a la autora no es una forma de ser y estar sino la diversidad desde el otro en su situación, en su entramado particular desde una singularidad que nos permite un entramado. Pero no por fuera de su historia, comunidad, sentimientos, vivencias. Por el contrario, se trata de una construcción de conocimiento contextualizado desde la singularidad de cada sujeto (niño y niña). En palabras de la autora: “[...] considero el proceso diagnóstico como un proceso de construcción de conocimiento acerca de lo singular, nunca como un proceso de descubrimiento de algo que supuestamente se encuentra allí antes de la intervención clínica” (Filidoro, 2011: 4). Aquí me es pertinente la presentación del trabajo en el campo psicopedagógico porque es a partir de la ética que antecede a todo conocer al otro que permite una relación con el otro. Y, es a partir de tal relación que adviene una pregunta de la implicancia. O sea, una pregunta que trae el otro en relación consigo mismo donde se interpela al campo de la psicopedagogía y se puede producir un acontecimiento. Dicho de otra forma, una ética de una ética que no deviene en asignar el “deber” hacer en una disciplina constituyendo una moral disciplinaria. En este sentido es que buscamos en este trabajo una ética del posicionamiento del investigador. Porque no hay conocimiento sin una ética de la relación desde el otro en tanto otro para co-construcción de un conocimiento con los otros y en una universidad entramada en la búsqueda de lo común de una comunidad. Quiero

decir, imaginar otras comunidades posibles. Crear otros lugares donde poder habitar en un mundo que claramente ya es inhabitable, y desde antes de una pandemia.

#### 4. Una desconclusión para continuar tejiendo otras realidades

Para seguir pensando en nuestras responsabilidades como investigadores creo que, debemos investigar y nos debemos en una investigación que nos permita construir otros ojos para ver otras realidades posibles. Somos responsables de la responsabilidad como adultos con la infancia. Somos responsables del mundo con el que recibimos a las nuevas generaciones. Somos responsables de las clases que damos. Somos responsables de “incluso de la responsabilidad del otro” (Lévinas, 1991: 83). Somos responsables de nuestras acciones en una universidad. En una investigación aprendemos a construir una mirada de nuestras prácticas practicadas, porque las repensamos a la oscuridad de la experiencia. Entonces los ojos con los que miramos ya son otros. Aprender a escuchar en una investigación está en la vida cotidiana. Aprender a mirar con los ojos del otro en tanto otro es el rostro de una investigación. En mi experiencia que construyo en este escrito retomo lo viviente de los dos años de una investigación. Entonces lo que veo ya no es lo mismo. No porque las cosas hayan cambiado, por el contrario, aquello que cambió son los ojos con los que miramos. Seguramente como dice Maurice Merleau Ponty en su obra *Lo visible y lo invisible*: “Es verdad a la vez que el mundo es lo que vemos y que, sin embargo, necesitamos aprender a verlo” (2010: 18). Para tal fin de aprender es que estamos en deuda con investigar, con el pensamiento más acá de un conocimiento, con la construcción ética en las relaciones intersubjetivas que construyen una realidad social para que existan otros ámbitos y palabras de subjetivaciones posibles. Y siguiendo a Gilles Deleuze (2018) no se puede dejar en manos de la ciencia colmar la brecha entre el enunciado y las cosas. Porque esas imágenes para llenar la distancia entre los enunciados y lo visible etiquetaran a las generaciones más jóvenes con las que siempre estaremos en deuda. Entonces continuar investigando es un compromiso con la época en la que habitamos para lograr otros modos de habitar con otros. Otras convivencias deseadas. Otro con-mover para otra e-moción.

Para abrir otros ojos: ¿cómo cambiamos los ojos en la construcción de un conocimiento para hacer visible otras presencias? Cuando una psicopedagoga a partir de una posición ética juega con una niña se juegan situaciones singulares. La composición de observables constituye un “hecho” que hace visible lo “invisible.” El conocimiento en permanente construcción presenta una práctica practicada. Y la conceptualización formará contenido de otros conceptos. Entonces, nos jugamos en ver con otros ojos. En construir otro sol en nuestros ojos para ver otros mundos posibles. Todo está por decirse. Todo está por verse. Espero que algo quede.

#### 5. Referencias bibliográficas

- Ariès, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. Madrid: Taurus.
- Di Iorio, J., Lenta, M., Gueglio, C. (2021). De la retórica a la gramática de la investigación con niñas, niños y adolescentes. *Sociedad e Infancias*, 5, número especial, 121-132.
- Deleuze, G. (2018). *El saber. Curso sobre Foucault*. Buenos Aires: Cactus.
- Filidoro, N. (2011). Ética y Psicopedagogía. *Revista Pilquen Sección Psicopedagogía*, año XIII, N° 7.
- García, R. (2000). *El conocimiento en construcción*. Barcelona: Gedisa.
- García, R. (2006) *Sistemas complejos. Conceptos, métodos y fundamentación epistemológica de la investigación interdisciplinaria*. Barcelona: Gedisa.
- Guyot, V. (2011). *Las prácticas de conocimiento. Un abordaje epistemológico*. Buenos Aires: Lugar Ed.
- Lévinas, E. (1991). *Ética e infinito*. Madrid: Visor.
- Liebel, M., Markowska-Manista (2021). Presentación. *Cuestiones éticas y epistemológicas en la investigación con niños*. *Sociedad e Infancias*, 5, número especial, 1-4.
- Merleau Ponty, M. (2010). *Lo visible y lo invisible*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2016) *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia: Universidad de Antioquia.
- Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.