

# **El estudio de la experiencia directiva desde el pensamiento de la complejidad. Reflexiones epistemológicas y metodológicas.**

Lorena Sanchez Troussel.

Cita:

Lorena Sanchez Troussel (2021). *El estudio de la experiencia directiva desde el pensamiento de la complejidad. Reflexiones epistemológicas y metodológicas*. XIV Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-074/29>

## **El estudio de la experiencia directiva desde el pensamiento de la complejidad. Reflexiones epistemológicas y metodológicas.**

Lorena Sanchez Troussel (CONICET-UBA)

[lorenasancheztroussel@gmail.com](mailto:lorenasancheztroussel@gmail.com)

### **Resumen:**

Este trabajo presenta, por una parte, los principios epistemológicos que orientaron la construcción teórico-metodológica en una investigación doctoral que se propuso investigar el trabajo de directores de escuelas en contextos de vulnerabilidad social desde el pensamiento de la complejidad. Definimos qué entendemos por pensamiento de la complejidad y explicitamos los principios epistemológicos centrales que orientaron la construcción del objeto de estudio y del marco metodológico. Por otra parte, se describen algunas de las decisiones teóricas en torno a la construcción del objeto de estudio y las características asumidas por la metodología adoptada. Para ello, definimos la noción de experiencia adoptada en la construcción del objeto y nos detenemos en justificar su elección en el marco de una investigación realizada desde la complejidad. Por otra parte, describimos la metodología, centralmente nos detenemos en explicar las características del análisis multirreferencial. Se presentan, a modo de conclusión, reflexiones en torno a las dificultades encontradas en el proceso de investigación y, a partir de su análisis, se plantean algunos de los desafíos que este tipo de abordajes suponen.

### **1. Introducción**

El estudio de la dirección de escuelas se ha desarrollado desde miradas que privilegian un abordaje unidimensional del tema. En este trabajo describimos algunas de las decisiones epistemológicas, teóricas y metodológicas de una investigación doctoral que se propuso el estudio de la dirección escolar desde el pensamiento de la complejidad.

Para ello, definimos qué entendemos por pensamiento de la complejidad y explicitamos los principios epistemológicos que orientaron el estudio. Por otra parte, presentamos la concepción de experiencia adoptada para la construcción del objeto. Luego, describimos la metodología, centralmente nos detenemos en explicar las características del análisis multirreferencial y del análisis de la implicación. Por último, señalamos, a modo de conclusión algunos de los desafíos que el abordaje del objeto desde la complejidad supuso.

## 2. El pensamiento de la complejidad

Desde hace algunas décadas, en el campo de las ciencias sociales y humanas, se difunden producciones que refieren a la *complejidad* como posicionamiento epistemológico. Dentro de la complejidad se reconocen diferentes corrientes o líneas que suponen puntos de contacto y diferencias. Luengo Gonzalez (2013) identifica, por ejemplo, dentro de lo que denomina paradigma de la complejidad, tres vertientes diferentes: los enfoques sistémicos, el pensamiento complejo y las ciencias de la complejidad.

La investigación a la que aquí nos referimos se ubica dentro del *pensamiento complejo* o *pensamiento de la complejidad* (Ardoino, 2005; Morin, 1996; Najmanovich, 2016; Najmanovich, 2019). El pensamiento de la complejidad es una línea que se centra en la reflexión epistemológica, es decir se centra en las concepciones, principios y métodos que sostienen y hacen posible la producción de conocimiento desde una mirada de la complejidad. En sus desarrollos se reflexiona sobre la concepción de sujeto epistemológico (Morin, 1996; Najmanovich, 2019); sobre los principios que sostienen la producción de conocimiento complejo (Morin, 1996) y sobre las metodologías que hacen posible su construcción (Ardoino, 2005).

En el caso de nuestro estudio, la definición de este posicionamiento epistemológico supuso la explicitación de concepciones en torno a la realidad, así como de las características que asume su conocimiento. Estas concepciones quedaron expresadas en una serie de principios. En el proceso de investigación, dichos principios cumplieron la función de orientar la toma de decisiones en torno a la construcción del objeto, el diseño metodológico y el análisis de los datos. Nos detendremos, entonces, en desarrollar los principios epistemológicos del pensamiento de la complejidad que orientaron las decisiones en la investigación sobre dirección de escuelas a la que aquí nos referiremos.

Asumir el pensamiento de la complejidad supone, por una parte, renunciar a la pretensión propia de las corrientes positivistas de búsqueda de reducción de lo complejo a lo elemental y, por tanto, de lo heterogéneo o lo homogéneo (Ardoino, 1991). Se trata de asumir el carácter molar y holístico de la realidad, la imposibilidad de su estudio por reducción a sus elementos constitutivos. Esto significa considerar a la realidad como multidimensional y no monodimensional. Así, desde el pensamiento de la complejidad, se critica la mirada epistemológica de orientación positivista caracterizada, entre otras cosas, por la consolidación de un modelo atomista y mecánico (Díaz, 2007; Morin, 1996; Najmanovich, 2019). En esta línea, la identificación de las unidades elementales del fenómeno estudiado y la búsqueda de relaciones regulares entre ellas, son los propósitos rectores de esta mirada. Para la ciencia moderna el mundo (u objeto) es concebido entonces como una sumatoria de elementos cuyas relaciones pueden explicarse desde modelos mecánicos. Cada elemento es independiente de los demás y no hay entre ellos interacciones facilitadoras o

transformadoras que pudieran tener un efecto de transformación cualitativa. Los vínculos son siempre externos a los componentes y son pensados en términos de causa-efecto (Najmanovich, 2019). A su vez, estas relaciones causales pueden medirse (esto se vincula con la matematización característica del modelo).

El pensamiento de la complejidad entiende el proceso de producción de conocimiento como proceso de interacción entre sujeto y objeto. Es decir, se trata de una postura constructivista. A su vez, se considera que el sujeto construye conocimiento a partir de un vínculo de implicación (Ardoino, 2005) con el objeto. A diferencia de la mirada de la simplicidad (Morin, 1996), desde el pensamiento de la complejidad, el sujeto no es concebido como algo a excluir o controlar en el proceso de conocer. Algunos autores, ubicados en el pensamiento de la complejidad, señalan que la inclusión del sujeto, más concretamente el análisis de la relación sujeto-objeto es de central importancia en la producción de conocimiento desde estos enfoques (Ardoino, 1991; Souto, 2010; Souto, 2016).

El pensamiento de la complejidad implica una posición crítica respecto de la mirada representacionista de la ciencia moderna (Díaz, 2007). En esta mirada, el conocimiento es concebido como verdadero y universal. Es un reflejo del mundo, una representación de este. Esto es posible porque el ser empírico y finito que somos participa mediante la razón de lo formal, universal y trascendental que no somos (Díaz, 2007). Así, el conocimiento científico funda su verdad a partir de lo trascendental, es decir de la anulación o exclusión de la subjetividad. Se da prioridad a técnicas y métodos que se proponen excluir la subjetividad del investigador y garantizar la objetividad (Morin, 1996), situación ligada a la búsqueda de universalidad y generalización de los resultados. La representación se hace presente en dos sentidos. Por una parte, se recorta una porción del mundo a estudiar y se considera que ese recorte representa al mundo. Por otra lado, se produce una duplicación de la representación, al enunciarse modelos, fórmulas para representar ese aspecto del mundo recortado (es decir, para representar a la representación del mundo). El conocimiento en este modelo supone, entonces, dos convicciones. La primera, que solo puede conocerse representando los fenómenos y sus relaciones. La segunda es la convicción de que solo se garantiza el conocimiento si se lo “representa” en leyes universales y necesarias (Díaz, 2007).

En síntesis, asumir el pensamiento de la complejidad como enfoque epistemológico implicó en la investigación a la que nos referimos, la construcción de un objeto de estudio que contemplara la inclusión de múltiples dimensiones sobre el problema de la dirección escolar. Se trataba, centralmente, de superar un abordaje unidimensional de la dirección. La construcción del objeto debía ser consistente con una concepción de realidad configurada por componentes heterogéneos y requería una mirada que pudiera dar cuenta de esta

heterogeneidad. Por otra parte, se buscó incluir aspectos de la subjetividad del investigador en el proceso de construcción del conocimiento. Por último, se privilegió una lógica comprensiva por sobre una explicativa.

### **3. La construcción del objeto de estudio: la experiencia directiva**

Las líneas de estudio predominantes sobre la dirección de escuelas se focalizan en algún aspecto o dimensión de la temática. Así, existen estudios que refieren a las capacidades del director, las tareas que realiza, sus modos de ejercicios del poder, las relaciones con el sistema político escolar y sus definiciones, etc. En general los estudios abordan el ejercicio de la dirección concentrándose en aspectos técnicos. A su vez, se realizan estudios que focalizan en las representaciones, capacidades, ideas de los directores en relación a aspectos de esa dimensión técnica de la realidad. La mayoría de los estudios deja de lado el problema de las emociones y los valores, por ejemplo, al dedicarse al estudio de la dirección. En síntesis, no existen investigaciones que aborden la problemática de la dirección a partir de considerar múltiples componentes (valores, ideas, emociones, capacidades de los directores) y/o abordar diversas dimensiones (técnica, política, social, institucional, etc.).

En un interés por realizar una investigación que permitiera un abordaje holístico de la dirección escolar, el estudio se propuso interpretar las características de la experiencia de dirigir escuelas primarias en contextos de vulnerabilidad social. Es decir, que el objeto de estudio se construyó desde la noción de experiencia. Si bien “experiencia” es una noción polisémica y compleja (Sanchez Troussel y Renzi, 2013) y crea importantes desafíos para la investigación empírica, a nuestro entender, se trata de una noción que nos permite la consideración de elementos diversos (valores, emociones, ideas, emociones, etc.) y el abordaje de diversas dimensiones de la realidad (política, social, técnica, etc.). Es decir, es una noción adecuada para la definición de un objeto que es concebido desde el pensamiento de la complejidad.

Antes que elegir una definición de experiencia, el rastreo sobre la noción nos permitió establecer una concepción de experiencia. Es decir, las nociones de experiencia tomadas en cuenta para la construcción del objeto de estudio nos permitieron delinear un modo de entender la experiencia a partir de identificar algunos de los rasgos o principios sobre los que la experiencia se sostiene. Citaremos algunas de las líneas seleccionadas. Veremos que en ellas la experiencia más que algo asible o “apresable” como espacio definido y delimitado, es concebida como un “entre”. La experiencia es, en las nociones que presentamos, un espacio de intercambio o encuentro, es espacio tensionado, indefinido entre adentro/afuera, entre social/subjetivo, entre íntimo/público, etc.

### 3.1. Un recorrido etimológico por la noción de experiencia

La consulta al Diccionario de la Real Academia Española, nos permite saber que el término experiencia proviene del latín *experientia* y que admite las siguientes acepciones: 1. f. Hecho de haber sentido, conocido o presenciado alguien, algo. 2. f. Práctica prolongada que proporciona conocimiento o habilidad para hacer algo. 3. f. Conocimiento de la vida adquirido por las circunstancias o situaciones vividas. 4. f. Circunstancia o acontecimiento vivido por una persona. 5. f. Experimento.

Lo que puede señalarse, en primer lugar, es que el término acepta más de una acepción y que las mismas parecen dar cuenta de significados diversos. Hablar de experiencia puede referir al hecho sentido o conocido por alguien, y ya aquí se presenta la cuestión sobre cómo diferenciar aquello que pertenece a la esfera del sentir de lo que pertenece a la del conocer, si es que acordamos diferenciarlo. Por otra parte, la experiencia parece referirse a la práctica a través de la cual alguien obtiene o desarrolla un saber o capacidad y también al conocimiento mismo que se adquiere a raíz de determinadas situaciones. En tercer lugar, la experiencia parece remitir al acontecimiento mismo, a lo que sucede o acontece pero en tanto acontecimiento “vivido”. Por último, se presenta el término experimento. La experiencia se asocia aquí a la idea de experimentar que remite por lo general a la posibilidad de poder repetir ciertas circunstancias en diferentes oportunidades con el propósito de corroborar, medir, controlar, etc.

El término latín *experientia*, por su parte, denota juicio, prueba o experimento. *Experientia* deriva del verbo *experire* (experimentar, probar). La raíz *peri* alude a arriesgar, intentar. El prefijo *ex* indica separación, “salida de” y el sufijo *entia* cualidad de un agente. Martin Jay (2009) realiza un interesante recorrido por los significados del término experiencia en distintas lenguas:

- *Experience*, *expèrience* y *esperienza* derivan del latín *experientia* y están asociados a la idea de probar y también de experimento científico, cuando se las usa de manera indefinida. Probar en latín es *experiri* y comparte la raíz con la palabra *periculum* que significa peligro. Habría aquí una relación encubierta entre experiencia y peligro que indica que la experiencia deriva de haber sobrevivido a los riesgos y haber aprendido algo de ese encuentro con el peligro.

- El antecedente griego del latín es *empeiria*. De allí proviene la palabra inglesa *empirical*. Se observa así una estrecha relación entre la noción de experiencia y la sensación cruda, no reflexiva; a la vez que su asociación con el tratamiento de asuntos particulares y no generales. “De aquí viene la creencia, manifiesta en ciertos usos, de que las experiencias son personales e incommunicables antes que colectivas e intercambiables” (Jay, 2009, p. 26).

- Entre los antecedentes del concepto moderno de experiencia, también suele incluirse la palabra griega *pathos* que significa “algo que sucede”, asociado al sentido de lo que uno sufre o soporta.

- Los equivalentes de experiencia en alemán son *Erlebnis* y *Erfahrung*. Se traducen al inglés (y también al español) por la misma palabra, pero han dado cuenta de diferentes nociones de experiencia. *Erlebnis* contiene la raíz *Leben* (vida) y se traduce habitualmente como experiencia vivida o vivencia (en castellano) y “suele implicar una unidad primitiva, previa a cualquier diferenciación u objetivación” (Jay, 2009, p. 27). *Erfahrung*, por su parte, se refiere a impresiones sensoriales del mundo exterior o juicios cognitivos sobre ellas. También puede dar cuenta de una experiencia más amplia en términos temporales y designar así una experiencia concebida en términos de proceso o aventura, en la que pueden identificarse momentos específicos. Esta concepción de experiencia, en ocasiones, se denomina noción dialéctica de experiencia. Connota un movimiento de tipo progresivo y con activación del vínculo entre experiencia y memoria, vínculo que subyace a la idea de que la experiencia es acumulativa y es capaz de producir cierto tipo de sabiduría que solo se alcanza al final de ese proceso o aventura.

Ferrater Mora (1998) señala, por su parte, que la noción de experiencia posee poca claridad. La poca claridad del concepto obedecería a que con frecuencia no se sabe si se alude a la experiencia natural “externa” o a la “experiencia interna” y tampoco queda claramente delimitado si se está hablando de entes individuales, a modo de realidad, de la realidad como tal e inmediatamente dada, etc.

### **3.2. La concepción de experiencia en el pragmatismo: la experiencia como intercambio**

Dewey se sitúa, en términos filosóficos, en el ámbito del pragmatismo, movimiento filosófico surgido en Estados Unidos a fines del siglo XIX. El término pragmatismo deriva de la distinción kantiana entre práctico y pragmático. Básicamente es una línea de pensamiento que afirma que el concepto de un objeto se identifica con los efectos prácticos que puedan concebirse sobre él (González Monteagudo, 2001).

La versión particular del pragmatismo defendido por Dewey se denomina instrumentalismo. Para Dewey, la validez de la teoría se determina mediante el examen práctico de las consecuencias que se siguen de su empleo. Entonces, las ideas generales son instrumentos que permiten la reconstrucción de situaciones problemáticas, los conceptos son construcciones provisionales ya que tienen una función instrumental y se relacionan con la acción y la adaptación al medio. En este marco, el principal concepto de Dewey es el de experiencia (González Monteagudo, 2001).

Desde sus primeros trabajos, Dewey se mostró en contra de una concepción de experiencia que la redujera a los aspectos sensoriales. Con influencias del idealismo hegeliano, insistió en la idea de una experiencia que no podía reducirse a sus componentes epistemológicos y que debía incluir dimensiones morales, estéticas y aún metafísicas. Hizo hincapié en la defensa de una comprensión holística y se mostró en disgusto con las filosofías que pretendían descubrir los componentes esenciales de la realidad así como también de aquellas filosofías que buscaban postular principios a priori. Lo que nunca perdió de vista, fue la búsqueda de unidad y en este marco, criticó duramente aquellas teorías que pensaban en términos duales al sujeto y objeto con el cual se enfrentaban. Distinguió desde aquí las nociones de experiencia y experimento señalando que la primera desaparece en la experimentación y supone el desplazamiento hacia el futuro, mientras el experimento nos mantiene en el pasado (Jay, 2009, pp. 331 y 332). En relación con la experiencia y su temporalidad, señala:

[Pese a que la experiencia en tanto memoria de las lecciones previas resulta vital, no puede ser totalmente identificada con las lecciones, pues] desmembrar es una parte positivamente necesaria de recordar. Pero los *disjecta membra* resultantes no son, en sentido alguno, la experiencia tal como fue o es, sino simplemente elementos escindidos, aunque implicados mutuamente en forma tentativa, en la experiencia presente en nombre de su evolución más favorable; una evolución que apunta al significado o valor concebidos con mayor excelencia (Dewey, citado en Jay, 2009, p. 332).

A diferencia de otras posturas, para Dewey la reactualización o re-experimentación no permitiría captar en su totalidad la experiencia pasada, debido a la prioridad de las necesidades del presente por sobre las del pasado. Dicha prioridad daba cuenta de una experiencia en constante flujo, siempre anticipando un futuro distinto del pasado. Esta característica, hace que la experiencia se asocie con la idea de incertidumbre y riesgo (Dewey, citado en Jay, 2009).

La experiencia es para Dewey una cuestión relacionada con el intercambio entre el ser vivo y su medio físico y social, y no únicamente un asunto de conocimiento. En la misma se ponen en juego entonces un conjunto de acciones, pero también de afecciones. A su vez, en tanto supone un esfuerzo por cambiar lo dado o establecido implica una proyección que supera el presente inmediato.

La concepción de experiencia propuesta por Dewey se articula, a nuestro entender, de forma consistente con algunos de los principios del pensamiento de la complejidad. La realidad se caracteriza por la indeterminación y la pluralidad y se mantiene una concepción enteramente dinámica de la persona que se expresa del siguiente modo: "La personalidad, el sí mismo y la subjetividad son funciones eventuales que emergen con la complejidad de

interacciones organizadas, desde el punto de vista orgánico y social” (J. González Monteagudo, 2001, p. 23).

### **3.3. La concepción de experiencia en las líneas fenomenológicas: la experiencia como vivencia**

Larrosa (2006), por su parte, plantea que la experiencia refiere a una relación del sujeto con la realidad, resumida en la idea de “eso que me pasa”. El autor intenta, de modo explícito, no conceptualizar la experiencia para no “limitarla”. En vez de dar una definición señala los principios de la experiencia: exterioridad, alteridad y alineación; subjetividad, reflexividad y transformación; singularidad, irrepetibilidad y pluralidad; pasaje y pasión; incertidumbre y libertad; finitud, cuerpo y vida. Nos detendremos en algunos de ellos.

Al hacer referencia al sujeto de la experiencia, Larrosa (2006) señala que este “es como un territorio de paso, como una superficie de sensibilidad en la que algo pasa y en la que “eso que me pasa”, al pasar por mí o en mí, deja una huella, una marca, un rastro, una herida” (p. 91). El sujeto es entendido como un punto de inscripción de una realidad que le es ajena, y esa inscripción es única y requiere de la significación de esa huella por parte del sujeto.

*Exterioridad, alteridad, alienación.* La experiencia supone, en primer lugar, un acontecimiento o, dicho de otro modo, el pasar de algo que no soy yo. Eso que pasa no depende de mí, dice Larrosa (2006). Denomina a esto “principio de alteridad”, “principio de exterioridad” o “principio de alienación”. La experiencia requiere, entonces, de la aparición de un alguien o de un algo, de un acontecimiento que es extranjero al sujeto. En la experiencia, esa exterioridad del acontecimiento no es interiorizada sino que se mantiene como exterioridad. La experiencia no reduce el acontecimiento sino que lo sostiene como irreductible a las palabras, ideas o sentimientos del sujeto. Con este principio, Larrosa (2006) alude al “eso” de la fórmula “eso que me pasa” que define la experiencia.

*Subjetividad, reflexividad, transformación.* Entonces, la experiencia es acontecimiento, pero también es lo que le pasa al sujeto. Lo que sucede es externo al sujeto pero, dice Larrosa (2006), sucede en el sujeto. “Es en mí (o en mis palabras, o en mis ideas, o en mis representaciones, o en mis sentimientos, o en mis proyectos, o en mis intenciones, o en mi saber, o en mi poder, o en mi voluntad) donde se da la experiencia, donde la experiencia tiene lugar” (p. 89). Denomina a esto “principio de subjetividad”, “principio de reflexividad” o “principio de transformación”. La experiencia es un movimiento de ida y vuelta: involucra un movimiento de exteriorización (de salida de sí mismo) y un movimiento de vuelta sobre sí (en tanto ese acontecimiento afecta al sujeto). La experiencia afecta al sujeto en tanto afecta sus ideas, sentimientos, acciones, etc. En tanto se deja afectar, se está ante un sujeto abierto, sensible, vulnerable, expuesto. El “principio de subjetividad” supone que no

hay experiencia en general, que la experiencia siempre es singular. Estos principios aluden al “me” de la fórmula “eso que me pasa”.

*Pasaje y pasión.* La experiencia es un pasaje o recorrido. La experiencia supone entonces una salida de sí hacia otra cosa, un paso hacia otra cosa. Pero, al mismo tiempo, la experiencia supone también que algo pasa desde el acontecimiento hacia mí, que algo viene hacia mí. “Ese paso, además, es una aventura y, por lo tanto, tiene algo de incertidumbre, supone un riesgo, un peligro.” (Larrosa, 2006, p. 91) El sujeto de la experiencia es como un territorio de paso, como una superficie de sensibilidad en la que algo pasa. A su vez, al pasar en el sujeto deja una huella, una marca, un rastro. De ahí que el sujeto de la experiencia no sea, en principio, un sujeto activo, un agente de su propia experiencia, sino un sujeto paciente, pasional. “O, dicho de otra manera, la experiencia no se hace, sino que se padece” (Larrosa, 2006, p. 91). Con el “principio de pasión” el autor otorga al “pasar” un segundo sentido (el primero fue el de acontecimiento).

*Singularidad, irrepetibilidad y pluralidad.* Una experiencia es siempre singular, es decir, cada sujeto tiene su experiencia. Así, mientras el acontecimiento es el mismo, el punto de vista del acontecimiento, la forma en que lo vive el sujeto, es singular. El principio de singularidad tiene como corolario temporal lo que Larrosa (2006) denomina “principio de irrepetibilidad”. Mientras la lógica del experimento es la de ser repetible, una experiencia es, por definición, irrepetible. El autor señala que podríamos leer el mismo texto diversas veces, y el mismo texto será, paradójicamente, diferente cada vez. O que, en la experiencia, la mismidad es alteridad. “La experiencia de la paternidad, o del amor, o de la muerte, o de la lectura, siendo las mismas, son siempre también otras” (Larrosa, 2006, p. 102). Un segundo corolario del principio de singularidad es el “principio de pluralidad”. Si la experiencia es siempre singular, es decir, en cada caso otra, diferencia, entonces la experiencia es plural.

#### **4. La construcción metodológica**

Los aportes en torno a la noción de experiencia nos permitieron definir a la experiencia directiva como espacio de intercambio entre director-mundo. Se trata de un espacio en el que el mundo se hace presente, a modo de atravesamientos de origen múltiple (sociales, políticos, psicosociales, éticos, etc.). El director produce, en torno a estos atravesamientos, distintos sentidos. Estos sentidos dan cuenta de ideas, valores, emociones que se activan en el encuentro director-mundo.

Entendido el objeto de esta manera, se trató de definir un abordaje metodológico que nos permitiera dar cuenta de los componentes diversos de ese espacio de encuentro director-mundo y comprender las características de cada uno de los atravesamientos. Describiremos las características del encuadre metodológico y nos detendremos en señalar en particular el análisis multirreferencial (metodología que nos permitió abordar dicha

heterogeneidad) y en el análisis de la implicación (metodología adoptada para el análisis de aspectos de la subjetividad del investigador).

El proyecto de investigación se basó en una lógica comprensivo-hermenéutica, cualitativa (Sirvent, 2004) que utilizó la metodología de casos (Neiman y Quaranta, 2006). Las unidades de análisis fueron directores de escuelas primarias de gestión pública de la Ciudad de Buenos Aires, ubicadas en zonas urbano-marginadas.

Se consideró la combinación de distintas técnicas de recolección en tanto las mismas brindarían una aproximación más compleja y cubriría los distintos tipos de datos necesarios para la reconstrucción del campo de estudio. La recolección de datos se llevó a cabo a partir de:

- Observaciones de situaciones naturales de la jornada del director, a quien se acompañó a lo largo de la misma. Los registros se construyeron a partir de una descripción detallada de las acciones y actividades que desempeñaba el director y de la situación en las que las mismas se desarrollaban. Las notas tomadas en el momento, se completaron y profundizaron una vez finalizada la situación de observación, incluyendo las impresiones del observador en una segunda columna para tales fines. El número de observaciones se definió a partir del criterio de saturación de la información.

- Entrevistas (basadas en un protocolo semiestructurado pero flexible) en profundidad a los directores (y a otros actores institucionales como docentes, padres, etc.). Se procedió a la grabación magnetofónica de las entrevistas que se complementó con el registro realizado por el entrevistador en el momento de realización de la misma (con la finalidad de incorporar la dimensión gestual, de la vinculación, etc.). Se le atribuye a las tareas de desgrabación y reconstrucción de los registros, desde el enfoque clínico, una especial importancia. Se incorporó también una columna de impresiones.

- Recopilación de documentos y material escrito referido a la historia de la institución, así como a los proyectos de la escuela y los programas ministeriales que en la misma se desarrollan; recopilación de normativa que regula el trabajo directivo en la Ciudad de Buenos Aires.

En cuanto al análisis de los datos de observación:

- Un primer proceso de análisis de los registros de las jornadas de trabajo del director, consistió en la segmentación a partir de la identificación de distintos tipos de actividades, como modo de definir unidades menores para el análisis.

- La categorización de los datos por segmentos, se realizó a partir de la técnica de análisis del método comparativo constante (Glaser y Strauss, 1967; Strauss y Corbin, 1990).

- En los registros de observación se identificaron fragmentos de conversación o "microentrevistas" con los directores. Se utilizaron en ellos técnicas de análisis de las entrevistas.

- Se analizó cada segmento de los registros con el fin de interpretar los sentidos que adquiriría la experiencia de dirección en cada situación. Dicha interpretación se realizó a partir de aportes de distintas perspectivas teóricas teniendo especial cuidado por la rigurosidad y vigilancia respecto de los marcos teórico-epistemológicos de cada una.
- Se realizó la articulación de las distintas hipótesis interpretativas para realizar una interpretación global de cada caso.

En cuanto al análisis de las entrevistas:

- Se procedió a la categorización desde el análisis del contenido; uso del método comparativo constante, análisis del discurso (Kerbrat-Orecchioni, 1986; Fillinich, 2012) y análisis de metáforas (Lakoff y Johnson, 1998) utilizadas por los directores para la descripción de la propia experiencia. Se analizaron los datos desde la multirreferencialidad teórica.
- De documentos y material escrito de la institución
- Categorización del mismo a partir del análisis de contenido.
- Elaboración de informes de tipo institucional.
- Análisis de la implicación.

El pensamiento de la complejidad considera que sujeto y objeto de la investigación se construyen mutuamente. En los desarrollos del enfoque se hace referencia a la inclusión del problema de la subjetividad de quien investiga, pero no se avanza en proponer metodologías que hagan posible dicho análisis. En esta investigación, la metodología utilizada para el análisis de aspectos de la subjetividad del investigador fue el análisis de la implicación (Manrique, Di Matteo, Sanchez Troussel, 2016). Se trata de un trabajo propio del enfoque clínico en ciencias sociales (Souto, 2010) que hace posible poner en análisis la forma cómo el investigador se vincula con los datos, se pliega a ellos como sujeto en sus aspectos subjetivos conscientes e inconscientes, de socialización, ideológicos y profesionales (Barbier, 1977). Tiene como propósito la consideración de la subjetividad del investigador y el esclarecimiento del modo en que el mismo se vincula con el objeto, con la finalidad de facilitar el proceso de investigación en sus distintos momentos. Requiere la participación de terceros (el director de tesis, el equipo de investigación) y del registro de datos sobre los modos de implicación que surgen en el proceso.

En cuanto al análisis global de los datos, se realizó desde la multirreferencialidad teórica (Ardoino, 1991). Consideramos al análisis multirreferencial como una metodología adecuada para la interpretación de componentes heterogéneos y dimensiones diversas de la experiencia directiva. El enfoque multirreferencial, es aquel que “se propone una lectura plural de sus objetos (teóricos o prácticos), bajo diferentes ángulos, que implican tantas miradas específicas como lenguajes apropiados a las descripciones requeridas y en función

de los sistemas de referencias distintos, que suponen y reconocen explícitamente como no reductibles los unos a los otros, es decir heterogéneos” (Ardoino, 1991, pág. 15).

A partir de la construcción epistemológica y teórica del objeto y del análisis de los datos de cada uno de los casos, se ha construido un marco multirreferencial de interpretación de los sentidos de experiencia directiva. Este marco se constituye por diferentes perspectivas: social y política, institucional, psíquica y psicosocial y técnica o de la actividad.

## **5. Conclusiones**

A modo de conclusión podemos decir que el estudio desarrollado nos permitió comprender la experiencia directiva, en los casos estudiados, en su complejidad. La inclusión de técnicas diversas de recolección de datos y el análisis desde múltiples perspectivas teóricas hizo posible el abordaje holístico de la experiencia directiva. En el estudio se puso en evidencia el modo en que aspectos psíquicos, técnicos, psicosociales, políticos, sociales, entre otros, se entran en el ejercicio del trabajo del director de modos diversos haciendo de la experiencia directiva una configuración compleja. La comprensión de ciertos componentes o aspectos de la experiencia, requiere de la interpretación de cómo estos se articulan con otros componentes o fenómenos.

El abordaje de la experiencia directiva desde la complejidad supuso diversos desafíos a lo largo de la investigación. Dentro de ellos nos interesa mencionar el desafío asociado con la adopción de la multirreferencialidad teórica. La multirreferencialidad supone considerar aportes desde múltiples disciplinas y eso requiere, por parte del investigador, la inmersión en marcos teórico-epistemológicos de disciplinas distintas a las de su formación. Esto significa, de acuerdo con los desafíos y dificultades que los marcos a utilizar supongan, la necesidad de establecer diálogos con expertos de esas disciplinas a los fines de ser rigurosos en el uso de las teorías. En la investigación a la que nos referimos nos resultó necesario establecer diálogos con investigadores del campo de la Ciencia Política y la Sociología, por ejemplo.

## **Referencias bibliográficas**

- Ardoino, J. (1991) El análisis multirreferencial. En: *Sciences de l'Éducation, Sciences Majeurs*. Issy-les-Moulineaux, EAP, Colección Recherches et Sciences de l'Éducation.
- Ardoino, J. (2005). *Complejidad y Formación. Pensar la educación desde una mirada epistemológica*. Noveduc - Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Barbier, R. (1977). *La recherche-action dans l'institution éducative*. Gauthiers Villars.
- Díaz, E. (2007). *Entre la tecnociencia y el deseo*. Biblos.
- Ferrater Mora, J. (1998). *Diccionario de Filosofía*. Tomo I. Sudamericana.
- Filinich, M. I. (2012). *Enunciación*. Eudeba.

Glasser, B. y Strauss (1967). *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. Aldine Publishing Company.

González Monteagudo, J. (2001). John Dewey y la pedagogía progresista. En: *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Graò.

Jay, M. (2009). *Cantos de experiencia. Variaciones modernas sobre un tema universal*. Paidós.

Kerbrat-Orecchioni, C. (1986). *La enunciación. De la subjetividad en el lenguaje*. Hachete.

Lakoff, G. y Johnson, M. (1998). *Metáforas de la vida cotidiana*. Cátedra.

Larrosa, J. (2006) *Sobre la experiencia*. Aloma, Universidad de Barcelona.

Luengo Gonzalez, E. (8 y 9 de diciembre de 2016). Las vertientes de la complejidad. Diferencias y convergencias. Congrès Mondial pour le Pensée Complexe, París, UNESCO.

Manrique, M.S., Di Matteo, M.F. y Sanchez Troussel, L. (2016). Análisis de la implicación: construcción del sujeto y del objeto de investigación. *Cadernos de Pesquisa*, 46, (162)

Morin, E. (1996). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.

Najmanovich, D. (2016). *El mito de la objetividad*. Biblos.

Najmanovich, D. (2019) *Complejidades del saber*. Biblos.

Neiman y Quaranta, G. (2006). Los estudios de caso en la investigación sociológica. En I. Vasilachis de Gialdino, *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.

Sanchez Troussel, L. y Renzi, M. (2013). La noción de experiencia en la investigación sobre formación y trabajo docente: interrogantes epistemológicos. *Revista Educação E Políticas Em Debate*, 1(2).

Sirvent, M. T. (2004). *El proceso de investigación*. OPFyL, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Souto, M. (2010). La investigación clínica en Ciencias de la Educación. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, XVIII (29), 57-74.

Souto, M. (2016). *Pliegues de la formación*. Homosapiens.

Strauss, A., y Corbin, J. (1990). *Basics of Qualitative Research. Grounded Theory. Procedure and Techniques*. Sage.