



Argumentos y requerimientos para el uso de un enfoque cualitativo como metodología de investigación en el ámbito educativo

José Manuel Coronel Llamas

Universidad de Huelva

En el ámbito educativo, la proliferación de trabajos de investigación orientados bajo un enfoque esencialmente cualitativo ha sido, sin lugar a dudas, una de las notas más relevantes en el panorama de la investigación educativa de los últimos diez años en nuestro país. Sin embargo, también es cierto que no todos los trabajos calificados, desde un punto de vista metodológico, como cualitativos han reflejado e incorporado adecuadamente los requerimientos y exigencias de esta manera de enfrentarse a la realidad objeto de estudio. En este artículo, se proporcionan argumentos a la hora de adoptar un enfoque metodológico esencialmente cualitativo en el desarrollo de trabajos de investigación, recordando ciertas exigencias derivadas de dicha adopción que, a menudo, no suelen quedar bien reflejadas en los informes de investigación presentados, sin olvidar, de paso, la imposibilidad de separar en el discurso los asuntos metodológicos de las consideraciones teóricas y/o filosóficas.

In the field of education, the proliferation of research papers based on essentially qualitative approaches has been, without any doubt, one of the most relevant points of the educational research panorama in Spain in the last ten years. However, it is also true that not all the works labelled, from a methodological point of view, as qualitative have suitably reflected and included the requirements which this way of accessing to the object of study demands. This article provides arguments for the moment of adopting an essentially qualitative methodological approach in the development of research papers, emphasizing the demands which derive from this decision and which are often not very well reflected in the research papers presented, without forgetting, in passing, the impossibility of separating the methodological matters from the theoretical and/or philosophical considerations in the discourse.

1. La relevancia social y el debate filosófico

Al centrarme en aspectos relativos a la metodología de investigación creo conveniente, antes de proseguir, señalar la dificultad de separar los asuntos metodológicos de las consideraciones de carácter teórico, a la hora de iniciar esta reflexión. En este sentido, me gustaría realizar algunas puntualizaciones acerca del papel de la investigación educativa como actividad y como práctica social:

- a) En mi opinión, la investigación educativa está comprometida con la mejora de la educación y este asunto resulta imposible asociarlo a una pretendida y abstracta neutralidad que invade tanto los terrenos metodológicos como los éticos. No se investiga sólo sobre educación, se pretende más bien tener un efecto sobre esta última. Esto, a su vez, representa una exigencia respecto a los fines o propósitos de la propia investigación, por cuanto ésta no puede contentarse con dar explicaciones de la realidad, sino que el propio carácter educativo de la investigación lleva parejo la necesidad de avanzar hacia propuestas concretas de acción sobre la práctica. Sólo así podremos considerar relevante la actividad de investigación realizada en ámbitos educativos.
- b) El debate sobre la relevancia social de la investigación educativa conduce inevitablemente al terreno propio de la filosofía. Aunque para muchos se trate de ámbitos independientes, estimo poco probable, imprecisa y ficticia la tradicional separación entre hechos y valores y considero muy perjudicial mantener este aislamiento. En el discurso de la investigación educativa, las cuestiones de filosofía han quedado marginadas y ocultas por no «dar el perfil» de lo que se considera una auténtica investigación.

Los investigadores no pueden escapar de la responsabilidad contraída y por ello deben examinar y justificar críticamente los planteamientos que incorporan en las investigaciones (Bridges, 1997). Esto quiere decir que la propia reflexión y argumentación filosófica es consustancial al proceso de investigación y, de esta manera, podemos asegurar una investigación educativa auténtica y comprometida.

- c) Los problemas educativos se comprenden mejor como aspectos integrantes de la cultura y de la sociedad. Las cuestiones personales e individuales se interrelacionan con los asuntos públicos, políticos y comunitarios. De este modo podemos comprender cómo se han ido alejando los asuntos educativos del discurso filosófico, cómo se ha pasado de las cuestiones éticas y de valor a las cuestiones técnicas y de eficacia, cómo se ha despolitizado la investigación educativa reduciéndola meramente a «resultados» o «descubrimientos» (Carr, 1997), con lo que a la postre parece que llegamos a la conclusión de que la investigación educativa es incapaz de contribuir al debate sobre el papel de la educación en la sociedad.
- d) A la hora de valorar el impacto social de la investigación educativa entran en juego cuestiones de carácter interno referidas, esta vez, al propio desarrollo de este tipo de investigación. Según Hernández y Sancho (1997) es necesario un replanteamiento, en la conceptualización del conocimiento y la investigación, de los límites disciplinares en los que se mueve la investigación educativa, tradicionalmente preocupada por emular a las ciencias naturales, lo cual también puede ayudar a comprender la situación en la que se encuentra (fragmentada, en muchas ocasiones irrelevante y en niveles bajos en cuanto a calidad, eficacia y productividad y escasa utilidad).

La investigación educativa es un «témpano a la deriva» (MacDonald, 1997), atrapada por la maquinaria del poder político dispuesto a hacer instituciones productivas al servicio de los intereses económicos y tras zafarse, en cierta medida de las dependencias de otras ciencias en las que tradicionalmente se ha fundamentado, aparece un triste panorama que MacDonald (1997: 30) nos dibuja de este modo: ...«si dejamos al margen la maquinaria psicoestadística, ¿qué nos queda?». Como educadores, si buscamos en torno



a nosotros algún apoyo con autoridad, a partir de nuestras propias investigaciones y de las que tienen alguna relación con ellas, la respuesta es: «no mucho». Sólo tenemos afirmaciones, razonamientos y persuasiones subjetivas, basadas en pruebas sugestivas, pero nada más. Durante los años 70 y 80, nos desembarzamos de las disciplinas (filosofía, psicología y sociología) e iniciamos un esfuerzo metodológicamente deslavazado para elaborar una nueva teoría holística a partir del estudio de la práctica (el «terreno pantanoso» al que nos referimos antes). Podemos decir que ha funcionado, que ha sido acumulativo y útil en relación con las necesidades políticas. Pero se trataba de las necesidades de un sistema abierto y dinámico y de un proceso de cambio continuo. Ahora nos enfrentamos a un estado hostil y a un sistema cerrado cuyas únicas necesidades reconocidas están relacionadas con la gestión y con la vigilancia. El asunto de las escuelas ya no es el mismo en el que queremos participar».

2. El enfoque cualitativo como elección

La explosión de la investigación cualitativa en el campo de la educación coincide con el surgimiento de un debate y discusión de naturaleza ontológica, epistemológica y metodológica en las ciencias sociales en general (Delgado y Gutiérrez, 1998). Sin duda, el desarrollo de la investigación cualitativa en el ámbito educativo ha contribuido enormemente al conocimiento de este contexto al posibilitar nuevos modos de acceso, nuevas herramientas y desarrollos metodológicos para acceder a la riqueza y complejidad de la vida en el seno de las organizaciones educativas y desvelar mecanismos para su análisis y mejora.

En los últimos años se ha venido observando un interés acrecentado en la utilización de investigaciones cualitativas en nuestro ámbito, esto es, en investigaciones sobre contextos educativos que tratan de acercarse de «otro modo» a la realidad de los centros educativos. Los métodos de investigación ligados a un enfoque positivista frecuentemente han constatado su incapacidad para dar una visión y una narración conceptual adecuada de la realidad social.

En el conjunto de lo que podemos denominar investigación cualitativa, quizás sean las etnografías y los estudios de casos las alternativas que más interés ha despertado entre los investigadores educativos, preocupados por alejarse del flujo y preeminencia de los métodos cuantitativos y experimentales en la mayoría de los trabajos y con deseos de adentrarse en nuevos espacios para la construcción del conocimiento y el diseño cualitativo de investigaciones de acuerdo a un tipo de filosofía de base interpretativa y reconstructiva. En este sentido, no es de extrañar la siguiente afirmación de Geertz (1994:14-15):

«Si como creo, construimos descripciones sobre el modo en que unos u otros -poetas marroquíes, políticos isabelinos, campesinos balineses o abogados norteamericanos- glosan algunas conclusiones acerca de la expresión, el poder, la identidad o la justicia, nos hemos de sentir cada vez más lejos de los estilos estandarizados de demostración».

Los modelos de explicación causal fueron dando paso, con la entrada de la fenomenología, a estudios interpretativos que no se centraban tanto en los efectos de los comportamientos en las organizaciones educativas como en su contribución a «dar sentido» a lo que ocurría en ellas. Es un proceso de investigación, un camino para adentrarnos en el estudio de la vida humana, descubriendo y reconstruyendo las escenas culturales de grupos de personas, los contextos, actividades y opiniones de los participantes. La búsqueda pues de la variedad, espontaneidad y creatividad de la interacción social entre las personas exige poner en juego un compromiso con un tipo de estudio sistemático y global, lo cual obliga a emplear una riqueza y amplia gama de enfoques en su desarrollo, en sus métodos y técnicas para dar cuenta de procesos evolutivos y en desarrollo como son los culturales.

La etnografía educativa ha servido para descubrir los contextos educativos, para generar teoría y también como mecanismo de evaluación de programas y experiencias desarrolladas en los centros educativos, proporcionando abundantes datos descriptivos sobre dichos contextos, actividades y opiniones de los diversos participantes. El empleo de diseños cualitativos en escenarios educativos constituye una implicación directa en la medida en que tratamos de «describir» e «interpretar» una determinada realidad, al menos como primer paso, en el conjunto de la investigación. Ello supone el empleo de estrategias de investigación que lleven a la «comprensión» y a la «reconstrucción» cultural.

Ahora bien, si decidimos elegir un enfoque de investigación básicamente cualitativo como metodología más acorde con nuestras intenciones y preocupaciones, con nuestros planteamientos y deseos, en mi opinión, deberíamos tener presentes algunos requerimientos derivados de dicha elección. En las próximas páginas voy a desarrollar esta idea en base a tres aspectos que considero esenciales, en este sentido: a) superar la idea de describir sin más, b) recuperar el lenguaje en el proceso de investigación y c) prestar mayor atención a los procesos de representación de la realidad.

Estos requerimientos, por una parte, apoyan las ideas expresadas más arriba acerca de la investigación educativa como actividad social. Asimismo, y en consecuencia, los aspectos metodológicos quedan a merced de las contingencias producidas en el contexto de investigación (Boote, 2000), favoreciendo de esta manera la improvisación como parte sustancial de la actividad investigadora y dando entrada a una reflexión sobre los modos utilizados para representar las realidades estudiadas.

2.1. Ir más allá de la mera descripción

Desde la posición interpretativa nos encontramos con una idea de investigación etnográfica, entendida fundamentalmente como descripción cultural preocupada por la fidelidad al contexto en el que se desarrolla¹.

La búsqueda de nuevas fórmulas y acercamientos para dar explicación de la realidad social, la aspiración a generar claridad, explicar hechos y buscar entendimientos, el reconocimiento y legitimación de las percepciones culturales por parte de los actores como reconstrucciones de la realidad social llevaron al desarrollo de investigaciones que buscaron el refugio y cobijo bajo nuevas formas de etnografía que pretendían defender, ante todo, la importancia de lo particular, frente al universalismo que preconizaban los estructuralistas.

La investigación educativa dentro de este enfoque ha contribuido a crear condiciones que permitan a los miembros de las organizaciones investigar su propia realidad y a conocer las condiciones sociales que determinan sus vidas y actividades. En esta dinámica, el componente de colaboración y participación democrática de los sujetos adquiere plena significación y sentido a la hora del desarrollo de los procesos de investigación educativa.

Al inicio de los ochenta nos encontramos con un dilema de compatibilidad entre teorías orientadas por el compromiso social y métodos de investigación fenomenológica que buscan describir e interpretar situaciones. Tarde o temprano, esta contradicción epistemológica llegaría a evidenciarse. Ello supuso el punto de partida para una generación de trabajos y estudios críticamente orientados en el terreno educativo. Con la etnografía crítica encontramos dificultades para distinguir lo educativo de lo cultural y lo político.

Las intenciones políticas orientadas hacia objetivos emancipatorios y democráticos son inseparables de la práctica de reglas metodológicas (Roman, 1992, 1993). Es una ingenuidad considerar que las teorías no afectan a las percepciones que dispongan los investigadores sobre el mundo o las cuestiones de investigación planteadas.



Lo que distingue al investigador/a crítico del investigador/a naturalista no es si uno u otro está o no «guiado por la teoría», es más bien la naturaleza de la «orientación de la teoría» que necesariamente dirige toda investigación. Algunos autores van más allá al argumentar la falsa distinción con que asiduamente identificamos la investigación cuantitativa con el positivismo y la investigación cualitativa como libre del influjo positivista, en el sentido de que ciertos tipos de etnografías representan una extensión y continuidad del positivismo, por ejemplo, al subestimar el papel de la subjetividad del propio investigador, creando en torno a sí un espacio de aparente neutralidad, minimizando sus efectos sobre los datos o la propia investigación, hasta el punto de considerar un logro para el investigador dar la sensación de «estar desaparecido». Nada más lejos de la realidad.

Los trabajos revisados representan una prueba de la necesaria implicación personal del investigador/a en el estudio. Somos conscientes que como investigadores/as nos encontramos atrapados social e históricamente dentro de específicos intereses y deseos normativos sobre los que resulta prácticamente imposible zafarse.

Es precisamente la recuperación de lo social en una relación dialéctica con lo cotidiano, la que obliga a marcar un campo común de acción entre dimensiones como la organizativa y la social. Trabajar en el descubrimiento de procesos y mecanismos que provocan tensiones, autonomía e interacciones entre organizaciones como las educativas y el marco social general, cómo éste se refleja en la experiencia diaria de los miembros de la organización, el modo en que éstos dan respuestas significativas a dichas condiciones se convierte, en definitiva, en un compromiso básico de la etnografía crítica con las instituciones educativas.

Todo ello, en definitiva, sitúa el papel de la etnografía crítica como praxis social transformadora y promotora del cambio social, para sacudirse de lo que Willis denominaba «tautología inmovilizante», esto es, que no se puede hacer nada hasta que no cambien las estructuras básicas de la sociedad.

2.2. Reconocer la importancia del lenguaje

El profundizar sobre las experiencias diarias de las personas en las organizaciones educativas obliga a recuperar la importancia del análisis del lenguaje como fenómeno social y vehículo primordial para movilizar y construir el significado.

El uso de un enfoque cualitativo como metodología de investigación permite valorar la forma en que la biografía, la subjetividad y el significado se construyen y reconstruyen a través del lenguaje, en el pensamiento y en la conversación.

Por ejemplo, los trabajos enfocados desde una perspectiva de género han insistido reiteradamente en la elaboración de la teoría a partir de la experiencia y lenguaje de las mujeres (Mertz y McNeely, 1998). Quizás, de este modo, podamos reconocer una dimensión más personal, subjetiva y local en la investigación. Esto significa que la investigación narrativa, las historias personales y biográficas, la textualidad y el lenguaje deberán servir de vehículos para la expresión de las experiencias de los miembros de la organización.

El análisis discursivo puede hacer posible la identificación de repertorios lingüísticos y la manifestación de las relaciones de poder en los contextos y escenarios estudiados. Además esta exploración específica a través del lenguaje, un lenguaje que en absoluto es neutral, puede permitir examinar los discursos en los que determinados miembros de la organización están atrapados; supone aprender a ver no sólo qué es lo que hacen, sino también qué es lo que estructura lo que hacen y desvelar el papel que juega en sus prácticas el poder ideológico e institucional.

El análisis del discurso puede contribuir a revelar la ambigüedad de la construcción social de la realidad y nos conduce a los procesos más ocultos y significados que contribuyen a las representaciones específicas de las prácticas sociales.

En este sentido, hay que destacar el interés creciente entre los investigadores educativos por el uso de metodologías narrativas, apoyados por la popularidad y

apoyo de la investigación cualitativa. Polkinghorne (1995) distingue entre tipos de análisis paradigmáticos y narrativos. Los primeros se centrarían en los rasgos comunes que poseen los datos para englobarlos en categorías y sus relaciones, es decir en lo que es común entre las acciones, mientras que los segundos buscarían las características particulares y especiales de cada acción, dejando a un lado la preocupación por generalizar. Sin embargo, el paso de los datos a una forma narrativa se ha visto como un asunto de segundo orden en el conjunto de la investigación, a pesar de reconocer la evidencia positiva de sus cualidades estéticas y de estilo. Que el enfoque cualitativo de investigación favorezca la atención debida al reconocimiento de las convenciones textuales, las formas retóricas o literarias de los textos etnográficos no debe asociarse con una pretendida «debilidad» desde el punto de vista de su credibilidad y status académico, su carácter científico.

La inmersión etnográfica es una posibilidad de obtener datos sobre la realidad, acercándonos a dimensiones más subjetivas. Es también una estrategia más sensible a la captación de las dimensiones sociales y afectivas de las experiencias de los miembros de la organización.

La investigación biográfico-narrativa en el campo educativo puede servir de inestimable ayuda para nuestros propósitos, por cuanto representa una oportunidad inestimable de construcción de conocimiento, lo que la aleja de la simple consideración de metodología para la recogida de información (Bolívar, 1997). Está teniendo un alto grado de aceptación entre la comunidad científica por su capacidad para articular la realidad de una vida personal dentro de un contexto social.

En este sentido, De Miguel (1996) afirma que evidencia algunos de los problemas sociales básicos, a la vez que permite el análisis de cuestiones como la desigualdad, discriminación social, etc. Así, la persona que relata su vida, no sólo dibuja experiencias y acontecimientos vividos y las razones que conducen a sus tomas de decisiones, sino que, como telón de fondo, describe momentos históricos y sociales y dibuja la problemática social de una época que tiene una incidencia directa en sus procesos de pensamiento y conducta.

Al reflexionar sobre su biografía los sujetos pueden llegar a ser capaces de explicar cómo han llegado a ser lo que son. La importancia de las biografías añade una dimensión histórica a la investigación y proporciona una oportunidad para localizar a los sujetos, primero, en sus experiencias vitales y, segundo, dentro de un marco sociohistórico más amplio. Además les da la oportunidad de interpretar sus propias experiencias, comprender cómo han sido éstas influenciadas por la cultura dominante, analizar las relaciones entre las biografías individuales y los contextos profesionales. Por ello, la investigación narrativa permite comprender la enseñanza desde una posición «emic», desde dentro, más que desde el punto de vista del observador.

Normalmente una investigación narrativa comienza con la recogida de relatos (auto)biográficos, en una situación de diálogo interactivo, en que se representa el curso de una vida individual, en algunas dimensiones, a requerimiento del investigador; y -posteriormente- es analizada para dar significado al relato. En la biografía personal los sujetos desarrollan un relato narrativo, ya sea mediante informe, biografía, diario, o -como es habitual- mediante entrevistas biográficas, donde reconstruyen retrospectivamente lo que han sido las diversas vivencias, acciones o experiencias que les han sucedido en determinados contextos sociales, personales o profesionales.

Se requiere cierta habilidad para buscar aquello que desea ser conocido, focalizar el interrogatorio hacia cuestiones cada vez más precisas y ayudar a que los entrevistados se expresen sin sugerir sus respuestas. Asimismo, y a pesar de que nos interesa recuperar en estos momentos el lenguaje de los participantes, destacar igualmente la importancia de los silencios en el contexto de las conversaciones, puesto que también aparecen como fuente de información y es necesario estar atentos a su desarrollo (Gatenby y Humphries, 1999).

Los investigadores cualitativos, en un intento de dar sensación de «cientificidad» y presionados por los estilos estandarizados de demostración, han dejado a un



lado aspectos sustanciales en el proceso de recogida y análisis de la información. Así, los datos contenidos en entrevistas han sido digeridos con frecuencia por complejos procedimientos informáticos que legitiman supuestamente con más validez el trabajo realizado. De esta manera, otras cuestiones como la construcción de los guiones para la entrevista, las relaciones entre el investigador y el entrevistado durante el transcurso de la misma o la utilidad de la información contenida en la entrevista a la hora de construir el informe de investigación, han sido relegadas a una posición marginal o secundaria.

El empleo de estrategias que favorezcan la expresión de las voces y los modos en que los miembros de la organización construyen sus significados (McLaughlin y Tierney, 1993; Sparkes, 1994; Griffiths, 1995; Weiler, 1997), el incremento, en consecuencia, de la investigación en colaboración y la negociación de los resultados de la investigación con los sujetos pueden alejar la imagen de los investigadores/as observando e inmovilizados como si estuvieran viendo la televisión, por un apasionamiento e implicación con la realidad.

En definitiva, un marco metodológico de investigación que recupere el conocimiento, las comprensiones y los sentimientos de los participantes, pero que a la vez es consciente de la influencia del propio investigador/a en las interpretaciones realizadas de las experiencias relatadas por éstos (Bloom, 1999).

2.3. Recuperar los procesos implicados en la representación de la realidad

Las cuestiones metodológicas no sólo afectan a los procesos de recogida y análisis de la información (interpretación), sino que salpican inexorablemente a los procesos de representación de la propia investigación. Con idea de mantener cierta congruencia con lo que vengo expresando anteriormente, parece de suma importancia atender a los estilos de escritura al objeto de ofrecer una «narración» adecuada de la realidad objeto de estudio.

Los informes de investigación representan una parte esencial en el conjunto de ésta y constituyen el momento idóneo para poner en común las orientaciones teóricas y consideraciones metodológicas sobre las que toma asiento (Zeller, 1995). Pero la realidad es que:

- Los trabajos de investigación cualitativa, a pesar de tener como fuente principal de información las narraciones de los participantes en el proceso de investigación, incluido el propio investigador, responden y reflejan sobre todo una «lógica» diferente más propia de un tipo de investigación positivista.
- Los/as autores/as no han valorado suficientemente la importancia del proceso de escritura en el trabajo de la investigación. En el caso de ser conscientes de ello, es probable que se hayan visto presionados por los estilos estandarizados de representación que han impedido la creación de un ambiente propicio para la experimentación textual.
- En los trabajos de investigación cualitativa, en general, se observa un exceso de preocupación por aspectos del proceso vinculados a cuestiones metodológicas y teóricas, por este orden de importancia. El centro de la preocupación de muchos investigadores/as cualitativos ha sido el proceso de análisis de la información recogida.

Por todo ello, en mi opinión, la formación en investigación debería ocuparse más de los que ha hecho hasta el momento, de los asuntos vinculados con la escritura etnográfica. La justificación del tiempo requerido para la elaboración de los informes debería incorporar algunos argumentos que a continuación expongo y que pueden apoyar la lentitud requerida en este proceso:

- a) Los textos no son procesos neutrales

Concebir el informe de investigación como un producto resultado de un proceso lingüístico complejo de toma de decisión, que se encuentra arraigado en el

contexto socio-político e histórico del cual surge. La producción y el consumo de textos y discursos sirven a particulares objetivos. Aparte de lo estético, los textos también representan valores sociales y tradiciones y se vinculan a posiciones ideológicas.

«Si reconocemos -o deberíamos-, que nuestras acciones de investigación nos implican inevitablemente en la construcción diaria de la realidad social, entonces, deberíamos también reconocer que nuestros informes del mundo social quedan, en la misma medida implicados» (Atkinson, 1990: 178).

El análisis narrativo debe generar comprensión a partir de datos dispersos. El argumento proporciona la unidad necesaria a la historia como si fuera el pegamento que pega las diversas partes y da como resultado una construcción intelectual que no puede ser neutral. No se trata de describir acciones, sino de escribir una historia, no es una simple transcripción de pensamientos y acciones del protagonista.

b) Código narrativo vs. lógica positivista

Las prácticas de escritura han adoptado un código básicamente lógico científico, marginando el código narrativo como modo de conocimiento y de representación. Podemos entonces encontrar en esencia dos clases de escritura: la científica y la literaria. La primera objetiva, vinculada a los hechos, con lenguaje «plano» y la segunda depositaria de la subjetividad, la ficción y la retórica. De esta forma, el valor de verdad se asigna a la ciencia. Esta visión modernista de la ciencia como «transparente» es la que domina en el pensamiento social científico y sólo recientemente ha empezado a cuestionarse seriamente esta cuestión.

La racionalidad se identifica con un tipo particular de discurso que presenta unas hipótesis, aporta evidencias e infiere conclusiones sistemáticas. Busca lo que hay de común en las acciones. Este es el discurso apropiado para la producción de conocimiento y es el discurso empleado a la hora de escribir. Se identifican categorías, se delimitan y definen los conceptos. Pero hay aspectos que no pueden expresarse en definiciones, proposiciones de hechos o abstracciones. La erosión paulatina de un modelo positivista y los intentos de sustituirlo por uno que refleje mejor las cuestiones humanas han provocado en el pensamiento educativo una recuperación de la narrativa y un cuestionamiento a fondo de la producción del discurso educativo.

En este contexto se aprecia con mayor convicción la necesidad de recuperar, la «actividad literaria» como parte consustancial al proceso de investigación y alentar la «experimentación textual» dentro de los trabajos de investigación. Una especial vigilancia al aspecto literario del texto y a su potencialidad explicativa en sí mismo considerado aparece como un requisito inexcusable del trabajo de investigación.

Esta sensibilidad volcada hacia el ángulo de la escritura de etnografías, vinculada a la antropología postmoderna (Geertz, Clifford y otros, 1996), nos lleva a tipificar nuevas alternativas de escritura etnográfica, a prestar más atención por el modo en que el trabajo de campo queda plasmado en el informe o monografía.

c) La potencialidad y el compromiso de la investigación narrativa

Para compensar la tarea compleja de elaboración del informe de investigación, siguiendo una lógica esencialmente narrativa, confiamos en ella a la hora de construir un conocimiento que puede ser útil para cambiar la práctica, accediendo a la multitud de significados que son creados por los participantes e investigadores trabajando juntos, un conocimiento que no se preocupa por la predicción y el control sino que da poder; la narrativa como forma de contrato cultural (McLaren, 1993) entre los individuos, grupos y nuestro universo social. El papel de la narrativa en la construcción de nuestras identidades y su potencial para la transformación social, que garantice la presencia de la «diferencia» dentro de los discursos educativos y la eliminación de cualquier presencia de supuestas identidades «verdaderas», son sólo identidades abiertas a la inscripción, articulación e interpretación.



Un trabajo etnográfico comprometido tiene que buscar denodadamente ese tipo de narrativas, que aseguren el compromiso con el activismo social a la hora de la construcción de los textos, de modo que puedan reflejar las «voces silenciadas» y dé protagonismo a la creación de textos que situados socialmente, en opinión de Lincoln (1993: 36 y ss.), deben buscar isomorfismo y autenticidad; cambiar las convenciones tradicionales buscando elegancia, gracia, precisión, creatividad, independencia, apertura y pasión; explicar adecuadamente los caminos analíticos seguidos; dejar claro las consideraciones éticas y políticas de la investigación; reivindicar la heterodoxia y pluralismo social y celebrar esta diversidad.

En la investigación narrativa, al ser presentada a menudo como reconstrucciones cronológicas que adquieren la forma de historias, la investigación puede ser más accesible, puede disipar la distancia tradicional entre el discurso a menudo abstracto de los investigadores/as educativos y los intereses prácticos de los profesionales en el terreno de la educación.

Igualmente una mayor sensibilidad hacia el contexto local, el uso de los testimonios orales y narrativos ha provocado el que cada vez se le preste mayor atención y cuidado al modo en que las propias investigaciones se desarrollan, se analizan, se escriben y presentan, con idea de construir un tipo de investigación más democrática.

En resumen, determinadas exigencias derivadas del uso de un enfoque cualitativo como metodología de investigación utilizada nos llevan a incorporar algunas cuestiones un tanto desatendidas o pasadas en cierta medida por alto, por parte de los investigadores que tratan de acercarse a la realidad educativa asumiendo este tipo de planteamientos. En mi opinión, necesitamos reconocer e incorporar en nuestros trabajos de investigación enfocados desde un punto de vista esencialmente cualitativo estas consideraciones por cuanto que dicha inclusión puede asegurar una mayor coherencia desde el punto de vista tanto epistemológico como metodológico a lo largo de todo el proceso seguido. Por otra parte, estos requerimientos proveen de mayor solidez, relevancia y credibilidad al trabajo de investigación desarrollado, incorporando, asimismo, aspectos vinculados con el compromiso que toda investigación educativa que tiene contraído con la realidad estudiada y, con la mejora de la práctica, sin menoscabo alguno del carácter científico que dicha investigación pueda presentar.

Nota:

- ¹ La forma que adoptan esas construcciones varía: retratos en el caso de Burkhardt, modelos en el de Weber y diagnósticos en el de Freud. Pero todas ellas representan intentos de formular el modo en que ese pueblo o aquél, ese periodo o aquél, esa persona o aquéllas dan sentido a sus vidas y, a una vez se comprende eso, averiguar lo que nosotros mismos entendemos por orden social, cambio histórico o funcionamiento psíquico en general. La investigación se centra en los casos o en conjuntos de casos y en las características particulares que los distinguen; sin embargo, sus propósitos son de tanta envergadura como los de la mecánica o la fisiología: distinguir los materiales de la experiencia humana. GEERTZ, C. (1994): *Conocimiento local: Ensayos sobre la interpretación de las culturas*. Barcelona, Paidós; 34.

Referencias

- ATKINSON, P. (1990): *The ethnographic imagination: textual constructions of reality*. London, Routledge.
- ATKINSON, P. (1991): «Supervising the text. Qualitative Studies», en *Education*, 4 (2); 161-174.

- BLOOM, L. R. (1999): «Interpreting interpretation: gender, sexuality and the practice of not reading straight», en *Qualitative Studies in Education*, 12 (4); 331-345.
- BOLÍVAR, A. (1997): *La investigación biográfico-narrativa en educación: Guía bibliográfica*. Granada, FORCE.
- BOOTE, D. (2000): «Notes toward a naturalistic study of education research methodology», paper presented at AERA, New Orleans.
- BRIDGES, D. (1997): «Philosophy and educational research: a reconsideration of epistemological boundaries», en *Cambridge Journal of Education*, 27 (2); 177-189.
- CARR, W. (1997): «Philosophy and method in educational research», en *Cambridge Journal of Education*, 27 (2); 203-209.
- DELGADO, J. M. y GUTIÉRREZ, J. (Coords.) (1998): *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid, Síntesis.
- DE MIGUEL, J.M. (1996): *Autobiografías*. Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas.
- GATENBY, B. y HUMPHRIES, M. (1999): «Exploring gender, management education and careers: speaking in the silences», en *Gender and Education*, 11 (3); 281-294.
- GEERTZ, C. (1994): *Conocimiento local*. Barcelona. Paidós.
- GEERTZ, C.; CLIFFORD, J. y OTROS (1996): *El surgimiento de la antropología posmoderna*. Barcelona, Gedisa.
- GRIFFITHS, M. (1995b): «Autobiography, feminism and the practice of action research», en *Educational Action Research*, 2 (1); 71-82.
- HERNÁNDEZ, F. y SANCHO, J.M. (1997): «La investigación educativa como espacio de dilemas y contradicciones», en *Revista de Educación*, 312; 81-110.
- LINCOLN, I. (1993): «I and thou: Method, voice and roles in research with the silenced», en McLAUGHLIN, D. y TIERNEY, W. (Eds.): *Naming silenced lives*. London, Routledge; 29-47.
- MacDONALD, B. (1997): «¿Por qué no le importa a nadie la educación?», en *Kikiriki*, 44-45; 24-30.
- McLAREN, P. (1993): «Border Disputes: Multicultural narrative, identity formation, and critical pedagogy in postmodern America», en McLAUGHLIN, D. y TIERNEY, W. (Eds.): *Naming silenced lives*. London, Routledge; 201-239.
- McLAUGHLIN, D. y TIERNEY, W. (1993): *Naming silenced lives*. London, Routledge.
- MERTZ, N. y McNEELY, S. (1998): «Women on the job: A study of female high school principals», en *Educational Administration Quarterly*, 34 (2); 196-222.
- POLKINGHORNE, D. (1995): «Narrative configurations in qualitative analysis», en *Qualitative Studies in Education*, 8 (1); 5-23.
- ROMAN, L. (1992): «The political significance of other ways of narrating ethnography: A feminist materialist approach», en LeCOMPTE, M. MILLROY, W. y PREISSLE, J. (Eds.): *The Handbook of Qualitative Research in Education*. San Diego, Academic Press; 555-594.
- ROMAN, L. (1993): «Double exposure: The politics of feminist materialist ethnography», en *Educational Theory*, 43 (3); 279-308.
- SPARKES, A. (1994): «Life histories and the issue of voice: reflections on an emerging relationship», en *Qualitative Studies in Education*, 7 (2); 165-183.
- WEILER, K. (1997): «Reflections on writing a history of women teachers», en *Harvard Educational Review*, 67 (4); 635-657.
- ZELLER, N. (1995) «Narrative strategies for case reports», en *Qualitative Studies in Education*, 8 (1); 75-88.

José Manuel Coronel Llamas
 es Profesor del Departamento de Educación de la Universidad de Huelva.
 Correo electrónico: coronel@uhu.es