

El enfoque interpretativo en investigación educativa: algunas consideraciones teórico-metodológicas

Pablo Daniel Vain¹

Resumen

Probablemente el interés por develar algunos aspectos “ocultos” de las prácticas educativas, haya sido el movimiento propulsor que generó que la etnografía –en tanto orientación de la antropología– se haya instalado, como una perspectiva metodológica viable en la investigación educativa. El reconocimiento de la educación como un componente esencial de la cultura, y de ésta entendida como conjunto de sistemas simbólicos que generan un contexto en el cual los sujetos nos movemos e interactuamos (Geertz, 1992) la aceptación de la existencia de un currículum oculto, de conjuntos de prácticas que poseen significaciones para los actores –y que no pueden ser comprendidas de otro modo que mediante la interpretación– la necesidad de “...transformar lo habitual en extraño”. Como modo de tornar visibles ciertas relaciones y prácticas, (Hoskin, 1993: 33) hacen necesario contar con una estrategia metodológica apropiada.

Summary

The interest in revealing some “hidden” aspects of educational practices may perhaps have been the propelling movement that made “ethnography” – inasmuch a branch from “anthropology” – a viable methodological perspective in educational research.

The acknowledgment of education as an essential component of culture, understood as a set of symbolic systems, which generates a context within which subjects move and interact among themselves (Geertz, 1992) the acceptance of the existence of a hidden curriculum, of a set of practices that have meanings for its actors, understood by means of interpreting the need to “... change the usual into the strange; as a way of making certain relationships and practices visible. (Hoskin, 1993:3) makes it necessary to adopt an appropriate methodological strategy

However the reconstruction of stories is impossible, if we do not listen to the actors’ voices. This is why the

Pero la reconstrucción del relato resulta imposible si no escuchamos la voz de los actores. Es por eso que cobra relevancia el uso de la narrativa en la investigación educativa.

En este trabajo nos proponemos presentar a la etnografía y a la investigación narrativa como estrategias válidas en dirección a la reconstrucción del relato. Para ello, analizaremos, la inserción de la etnografía y la narrativa en el marco del paradigma naturalista, interpretativo o hermenéutico y de los enfoques cualitativos. Consideraremos el marco epistemológico en el cual estas estrategias de investigación se sitúan como un modo de abordar lo complejo de las prácticas educativas, entendidas desde la perspectiva de la descripción densa de la cultura.

Palabras claves: Etnografía Educativa - Método Biográfico - Investigación Cualitativa - Paradigma Interpretativo.

use of narrative becomes important in educational research.

In this paper, we intend to present ethnography and narrative research as valid strategies towards the reconstruction of stories. In so doing, we will analyze the inclusion of ethnography and the narrative within the framework of the naturalist paradigm the interpretative or hermeneutical, and the qualitative approaches.

We will consider the theoretical framework within which these research strategies are situated as a way of approaching the complex in educational practices, understood from the perspective of the dense description of culture.

Keywords: Educational Ethnography - Biographical Method - Qualitative Research - Interpretative Paradigm.

Fecha de recepción: 28/07/2011 Primera Evaluación: 13/08/2011 Segunda Evaluación: 26/09/2011 Fecha de Aceptación: 26/09/2011

Renunciar a la objetividad

Hacia 1932 Heisenberg recibió el premio Nobel de Física al formular el Principio de Incertidumbre. Este autor mencionaba que “Lo que estudias, lo cambias”. Varios años más tarde, el cantautor español Ismael Serrano, decía al presentar una canción:

En 1927 un matemático formuló un principio, lo llamó principio de incertidumbre, decía algo así como que nada puede predecirse con exactitud, siempre queda un margen de incertidumbre en el conocimiento humano. ... El principio está relacionado con el hecho de que el observador, por el mero hecho de ser testigo influye en la realidad que está observando, la altera e introduce una variable de indeterminación ...

Y esto se relaciona mucho con el tema que voy a abordar, porque se vincula con la esencia misma de la investigación. Y se trata de la necesidad de renunciar a la pretensión de la objetividad absoluta en la ciencia.

El enfoque interpretativo, aproximaciones teóricas

Desde hace cierto tiempo, el enfoque interpretativo en las ciencias sociales, y particularmente en la investigación educativa, ha logrado un importante reconocimiento, aunque todavía tenga mucho que batallar para ser aceptado, en la comunidad científica.

Según el Diccionario de la Lengua Española interpretar (Del lat. *interpretāri*) significa, entre otras cosas:

1. tr. Explicar o declarar el sentido de algo y principalmente el de un texto.

3. tr. Explicar acciones, dichos o sucesos que pueden ser entendidos de diferentes modos.

4. tr. Concebir, ordenar o expresar de un modo personal la realidad.

Estos tres significados nos ayudan a entender cómo la interpretación supone, por un lado, la construcción de sentido, y, por otro, modos diferentes, diversos, singulares de construir ese sentido.

Por otro lado, los sujetos humanos construimos realidades, pero no sólo materiales sino también simbólicas.

Esa construcción de la realidad, que es social, también nos produce como sujetos humanos. Entendemos por producción de subjetividad al conjunto de percepciones, concepciones y prácticas que contribuyen a la constitución de los sujetos humanos, en tanto sujetos sociales. Nuestras concepciones sobre la justicia, las relaciones de género o la religión, por ejemplo, son producto de ese proceso de subjetivación social.

Durante ese proceso, que los sujetos vamos construyendo y otorgando sentido al mundo social.

Entonces, el enfoque interpretativo en investigación social supone un doble proceso de interpretación que, por un lado, implica a la manera en que los sujetos humanos interpretan la realidad que ellos construyen socialmente.

Por otro, refiere al modo en que los científicos sociales intentamos comprender cómo los sujetos humanos construyen socialmente esas realidades.

Por ese motivo, podemos señalar que cuando investigamos desde el enfoque interpretativo se ponen en juego dos narrativas, que a veces se mezclan, se confunden o se solapan. Estas son las narraciones que hacen los sujetos sociales acerca de sus prácticas y sus discursos y las narraciones que hacemos los investigadores a partir de lo que observamos y de lo que los sujetos nos cuentan acerca de lo que hacen.

Desde la cocina...

Pueden entonces constatar que, para mí, estar implicado no significa estar inmerso en una situación, vivirla como mía, sino simplemente no olvidar que lo que lo que les pasa a otros tiene resonancia en mí ...

Enriquez (1999-2000)

Voy a intentar abordar el planteo precedente, contándoles algo que me sucedió en el desarrollo de una investigación.

El proyecto se llamaba “Las relaciones de poder en el aula universitaria. Un caso paradigmático: El examen”. Cuando estábamos diseñando la metodología, un compañero del equipo destacó el obstáculo que podría generar en nosotros (docentes, egresados y alumnos universitarios) indagar acerca de un acontecimiento tan fuertemente vinculado a nuestras respectivas historias académicas. Estaba hablando de la implicación, entendida como “... la dificultad que supone: la subjetividad como obstáculo para la construcción de

conocimiento objetivable” (Nelli, 2008: 43). Obstáculo que, según Barbier (1977) opera en tres ámbitos, el psicoafectivo, el histórico-existencial y el estructural-profesional.

A partir de esa observación, decidimos realizar un trabajo previo, que nos permitiera intentar reflexionar “en y sobre la acción” (Schön, 1992) en relación con el examen.

Generamos un dispositivo, que consistía en observar un examen oral –en el que nosotros participáramos como evaluadores- y luego realizar una entrevista al estudiante evaluado.

En mi caso, al realizar ese ejercicio, la alumna que rendía el examen elige como contenido “Los rituales escolares” un tema sobre el que yo hice mi tesis de maestría y publiqué un libro. Escuché su exposición, realicé algunas preguntas.

Fui registrando en mi cuaderno de campo algunos comentarios sobre lo que iba observando. Al terminar el examen, solicité a la alumna realizarle una entrevista y, como accedió, le pedí unos minutos para ordenar mis notas de la observación. Si bien no apunté nada al respecto, porque no quería realizar interpretaciones aventuradas en el propio trabajo de campo, pensé que probablemente la elección de ese tema se debía a una estrategia propia del oficio del alumno (Perrenoud, 2006) para obtener la aprobación, es decir elegir un tema especialmente querido y del interés del profesor para desarrollar su examen.

Durante la entrevista, le pregunté por qué había elegido ese tema. Ante mi sorpresa, la estudiante dijo:

Yo soy de Eldorado, y usted sabe que allá hay muchos alemanes.

Yo iba a la escuela alemana, pero mi familia no es alemana. Y a nosotros nos trataban distinto. Por ejemplo, mis papás no podían pertenecer a la cooperadora, eso era para los alemanes, que... claro, así manejaban la escuela ¿no?

Y a los chicos que no éramos descendientes de alemanes nos trataban distinto, como si fuéramos inferiores... no sé. Como si no tuviéramos que estar allí.

Por eso cuando usted explicó eso de la discriminación y de las diferencias, me interesó mucho, y me puse a leer sus trabajos y otros. Por eso lo elegí.

Dos historias que se cruzan, en torno al mismo acontecimiento. Significaciones diferentes que emergen en torno a un mismo hecho.

¿Qué hubiera sucedido –me pregunté muchas veces– si no hubiera realizado la entrevista? Aunque esto no era exactamente un trabajo de campo, sirve para preguntarse ¿cuál hubiera sido mi interpretación, si se hubiera limitado a la observación?

Creo que a partir de esto podemos pensar desde lo metodológico la observación y la entrevista. En ambas aproximaciones, está presente aquello de que toda pretensión de objetividad absoluta es imposible.

La observación no participante permite sistematizar la recolección de información

de un modo más preciso y ordenado, en la medida en que no estamos sujetos a la inmediatez de la interacción de la pregunta y la respuesta. Sin embargo no nos permite acceder, más que inferencialmente, al significado que los sujetos atribuyen a los acontecimientos en los que participan.

Por el contrario, en las entrevistas siempre se produce el encuentro entre biografías. La biografía del entrevistado y la del entrevistador, en tanto historias construyen o reconstruyen los relatos desde sus propios sistemas de significación. Conforme las limitaciones de ambas técnicas, antes señaladas, la triangulación entre observación y entrevista parece lo más recomendable.

¿Por qué la etnografía?

Una de las vertientes que alimentan el enfoque interpretativo emana de una de las tradiciones de la investigación antropológica: la etnografía. Cabe preguntarnos: ¿por qué la etnografía está siendo considerada como una perspectiva metodológica interesante en la investigación educativa? Probablemente el interés por develar algunos aspectos ocultos de las prácticas educativas haya sido el movimiento propulsor que generó que la etnografía se haya instalado, como una perspectiva metodológica viable, en la investigación educativa.

Dos motivos posibles de ello pueden ser –el reconocimiento de la educación como un componente esencial de la cultura, y de esta entendida como

conjunto de sistemas simbólicos, que generan un contexto en el cual los sujetos nos movemos e interactuamos (Geertz, 1992).

Así mismo, la aceptación de la existencia de un currículum oculto, de conjuntos de prácticas que poseen significaciones para los actores, y que no pueden ser comprendidas de otro modo que mediante la interpretación.

Pensaba en un ejemplo de esto. Desde hace algunos años, los maestros utilizan un sistema simbólico para corregir los cuadernos y trabajos de sus alumnos, las caritas (alegres, tristes, etc.) que remplazan aquellos “regular, bien, muy bien, felicitado, excelente”. con los que nos premiaban-castigaban nuestras maestras.

Perrenoud (2006) viene trabajando desde hace un tiempo en torno al concepto de oficio del alumno y a partir de ello, venimos pensando que en las instituciones educativas se produjo un desplazamiento entre “estar para aprender” y “estar para aprobar”. Dicho de otro modo, el oficio del alumno pasa por superar los obstáculos que se interponen entre él y la aprobación. En este marco, lejos se está del concepto de aprendizaje significativo.

Pero volvamos a las caritas alegres o tristes... ¿Cuál es el mensaje que recibe el alumno, especialmente en sus primeros pasos por la escuela, se utiliza este sistema simbólico? Que él debe hacer bien las tareas para que la maestra esté feliz. No para aprender, no porque ese objeto de conocimiento lo interpele y le produzca el deseo de aprender. Difícilmente alguno de los docentes

que utilizan ese recurso escriban en sus planificaciones que sus objetivos se establecen en torno a la idea de que los alumnos trabajen para satisfacer al docente. Pero la utilización de las caritas está instalando un mandato, aunque el mismo no esté explícitamente formulado en los documentos curriculares. Eso es lo Jackson (1998) llamó currículum oculto.

Creo que ése es un interesante ejemplo del motivo por el cual los abordajes etnográficos resultan interesantes para abordar los fenómenos educativos. Porque nos permiten penetrar en aquello que se nos presenta como lo oculto, como lo invisible en los procesos educativos.

Sin embargo, existe una seria polémica en lo que hace al trabajo que se realiza bajo el paradigma interpretativo y particularmente en lo que se refiere a la escritura de los trabajos etnográficos. Lo que está puesto en tela de juicio es, en realidad, la compleja (y para muchos sospechosa) relación entre la realidad, la observación etnográfica, la descripción y la interpretación.

Como sabemos, muchos científicos sociales –particularmente los que trabajan bajo paradigmas generados en el positivismo– argumentan que los trabajos etnográficos carecen de validez y objetividad. Al referirse a esta última lo hacen proponiendo que las metodologías cualitativas no garantizan que dos observadores que analizan el mismo fenómeno saquen similares conclusiones.

Al considerar la etnografía como un tipo de escritura, Clifford Geertz (1989: 11) nos advierte que:

Los etnógrafos deben convencernos ... no solo que verdaderamente han ‘estado allí’, sino que ..., de haber estado nosotros allí, hubiéramos visto lo que ellos vieron, sentido lo que ellos sintieron, concluido lo que ellos concluyeron.

Pero no sólo se trata de lograr en el lector la convicción de estar allí, sino, fundamentalmente, de legitimar sus apreciaciones por haberlo hecho. Recordemos que la etnografía, nace estudiando a Otras muy lejanos, habitantes de pueblos exóticos. Por ello, el haber estado allí cobra un sentido de autoridad científica. Pero, además, –como proponen Marcus y Cushman (1992:176)–

... lo que otorga autoridad al etnógrafo y un sentido penetrante de realidad concreta al texto, es la afirmación del escritor de que él está representando un mundo como sólo puede hacerlo alguien que lo conoce de primera mano; de esta forma se establece un nexo íntimo entre la escritura etnográfica y el trabajo de campo.

En relación con esto, resulta interesante un concepto desarrollado por Marcus y Cushman (1992:185), partiendo de ideas de Gadamer. Dicen ellos:

Tal como lo articula Gadamer (1975), el acto interpretativo, concebido como un proceso de traducción en un diálogo continuo entre intérprete e interpretado, depende del examen explícito de los propios sesgos y

supuestos como una etapa de análisis básica y positiva que avanza de una manera dialéctica.

Nos pareció interesante hacer esta advertencia, invitando a quienes investiguen desde la perspectiva interpretativa a incluir en sus procesos de investigación, dispositivos que permitan limitar al máximo esos sesgos en el trabajo etnográfico.

La voz de los actores

Pero la reconstrucción del relato resulta imposible, si no escuchamos la voz de los actores. Es por eso que cobra relevancia el uso de la narrativa en la investigación educativa. Y es que “... los seres humanos somos contadores de historias, organismos que, individual y socialmente, vivimos historias relatadas. El estudio de la narrativa, es el estudio de la forma en que los seres humanos experimentamos el mundo”, nos enseñan Connely y Clandinin (1996:12).

Por eso “La perspectiva narrativa nos permite” –afirman Leite y Rivas Flores (2009:89)– “acercarnos al mundo y a la vida de la gente desde el relato y el significado que los implicados le otorgan. La narrativa, además de ser una forma de discurso constituye una manera de comprender”.

Entender esto supone considerar que todo trabajo etnográfico resulta limitado e inconsistente si no logra incorporar en el análisis la perspectiva de los actores. Esto es construir un saber, a partir de lo que los sujetos implicados en las prácticas sociales piensan acerca de

sí mismos y de esas prácticas. Pero también asumir que la narrativa aislada de su contexto también resulta limitada, ya que como afirma Bourdieu (1988: 133) ... "sabemos que estos puntos de vista, la palabra misma lo dice, son vistas tomadas a partir de un punto, es decir de una posición determinada en el espacio social".

Objetivar lo subjetivo, algunas breves notas

Frente a todos estos planteos, se me ocurre sugerir que un modo de evitar que los sesgos que nuestras propias percepciones, en tanto investigadores, puedan interferir en la construcción de una comprensión acerca de las prácticas sociales, podría orientarse a:

- Introducir en nuestras prácticas de investigación dispositivos que ayuden a objetivar disminuyendo los sesgos de nuestros puntos de vista.

- Triangular técnicas de observación

y entrevista, de modo de controlar la consistencia de la información recolectada.

- Trabajar previamente al diseño de la investigación, sobre qué aspectos de nuestras biografías pueden provocar estos sesgos. (Hacer nuestra propia biografía en torno al tema).

- Explicitar nuestras posturas, frente a la temática a investigar, como otro modo de despejar las posibles interferencias de nuestras posiciones teóricas e ideológicas.

- Dejarnos sorprender tanto en la preparación del trabajo de campo, en su desarrollo y en el análisis de los datos, tratando de evitar el abordaje mediante un cerrado esquema de expectativas previas.

- Aprovechar la dialéctica teoría-empíria, características del trabajo cualitativo para efectuar controles, en relación con los posibles sesgos, triangulando en este caso con investigadores.

Notas

¹Profesor de Educación Física, Certificado de Estudios en Antropología Social, Magíster en Educación. Doctor de la Universidad de Málaga. Profesor-Investigador de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Misiones. Actualmente se desempeña como Director del Doctorado en Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad Nacional de Misiones.

Bibliografía

- BARBIER, R. (1977). *La recherche. Action dans l' institution éducative*. París: Ganthier Villars. Bordas. (Traducción MASTACHE, A.)
- BOURDIEU, P. (1988). *Cosas dichas*. Buenos Aires: Gedisa.
- CONNELY, F. y CLANDININ, D. en LARROSA, J. (1996). *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes.
- GEERTZ, C. (1989). *El antropólogo como autor*. Barcelona: Paidós.
- GEERTZ, C. (1992). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- HOSKIN, K. en BALL, S. (1993). *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*. Madrid: Morata.
- JACKSON, P. (1998). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- LEITE, A. y RIVAS FLORES, J. en RIVAS FLORES, J. y HERRERA PASTOR, D. (2009). *Voz y educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad*. Barcelona: Octaedro.
- MARCUS, G. y CUSHMAN, D. en REYNOSO, C. (1992). *El surgimiento de la antropología posmoderna*. Barcelona: Gedisa.
- NELLI, L. en VAIN, P y Otros. (2008). *Las relaciones de poder en el aula universitaria. Un caso paradigmático: el examen*. Informe Final. Secretaría de Investigación y Postgrado. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Misiones. Posadas.
- SCHÖN, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Madrid: Paidós.