

EL RELATO COMO RECURSO DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN SOCIAL

Por Bernardo Ruiz Delgado

(Univ. de Sevilla)

Comenzamos ya a contar con una respetable bibliografía sobre algunas técnicas cualitativas de investigación en el campo de la educación en general. Es evidente que gran parte de estos procedimientos pueden ser utilizados en el contexto de la educación social. Y de hecho así se está haciendo justamente porque se tiene la creencia de que cualquier metodología que permita obtener información sobre un evento educativo (en todos sus elementos y circunstancias) es utilizable en un campo distinto donde inicialmente se generó el caso del relato, como voy a poner de manifiesto esbozando, en algunas aproximaciones de carácter fundamentalmente, las virtualidades y dificultades de ser aplicada en el marco de la educación social. Como técnica de investigación, el relato tiene aún mucho que decir y esperamos que en los próximos años se alcance aún mucha más información, contribuyendo a la configuración de un campo de soporte teórico y práctica educativa (la educación social) de cuyos resultados esperamos excelentes utilidades.

I. SOPORTE TEÓRICO

En "Qualitative Research For Education", Robert Bogdan y Sari Biklen,

sitúan el relato como una de las técnicas cualitativas de investigación más específicas dentro del amplio campo de instrumentos y recursos utilizados por la etnografía actual. Con supuestos teóricos apoyados fuertemente tanto en el ascenso que está teniendo la antropología actual (IANNI, 1978), en la fenomenología social (COLLINS, 1978), el interaccionismo simbólico de la escuela de Chicago (BLUMER, 1980), y la etnometodología (GORTZ y LECOMPTE, 1988), entre otros fundamentos, BOGDAN y BIKLEN sitúan el relato como una de las estrategias más significativas en la obtención de datos cualitativos (1982; 81) Mc ADOO (1986), en su *Historia oral e Investigación Educativa* matizan esta cuestión llegando a precisar que gran parte de la investigación histórica actual está apoyándose en el estudio de los relatos, las memorias, los diarios... y otros recursos informativos que connotan el valor de la subjetividad como otros modos de reconstruir los hechos del pasado y del presente.

Frente a la potenciación de la objetividad como valor clásico y seguro de la investigación tradicional y positivista, los etnógrafos como DOLLARD (1975), en su *Criteria for the life history*, insisten en que la investigación cualitativa recupera para la educación el papel tan impor-

tante que cumplen en ella los valores, los intereses, los sentimientos y las percepciones de los seres humanos, de profesores y alumnos, en las prácticas que desarrollan en el aula o fuera de ella: el relato o el diario con buenos instrumentos para conseguir que estos sentimientos y emociones que acompañan la actividad humana, en su quehacer cotidiano, no resulten como significados capaces de explicar las prácticas educativas en las que los hombres se ven inmersos.

Por lo tanto, frente a las tres grandes cuestiones que se plantea toda investigación educativa de carácter cualitativo

- ¿qué tipo de conocimiento obtengo?
- ¿cómo lo obtengo?
- ¿para qué lo obtengo?

(LATHER, 1986; 44).

la respuesta etnográfica es:

El tipo de conocimiento que se consigue es básicamente subjetivo y se basa en los significados que la gente da a sus acciones en las prácticas que viven y crean.

- El modo de conseguir este conocimiento está relacionado con un tipo de investigación en la que los sujetos implicados en la misma participan directamente en el diseño de objetivos, procesos, recursos y estrategias de obtención de información.

Esta se consigue, no en situaciones de experimentalidad o de estandarización, sino en la praxis y *por* la práctica construida por los interesados en ella. En su espléndido texto "Research as praxis" P.Lather, concibe la *investigación como praxis* en la que las personas implicadas, interactuando, intercambian significados

acerca de aquello que les preocupa y constituye el objeto de la investigación (LATHER, 1986:55).

- El *para qué* de esta investigación es evidente en la investigación cualitativa: para ir configurando teorías que desde la praxis sean capaces de aumentar nuestra comprensión de los fenómenos educativos y, por tanto, ayudar a construir dinámicas que faciliten la interpretación y el dominio de las situaciones vividas (SAEZ, 1989:46).

II. EL RELATO EN EDUCACIÓN

¿Qué es el relato?. Esta es la pregunta inicial y básica que sigue a los datos fundamentadores sobre investigación cualitativa expuestos en el apartado anterior. No basta con decir que el relato o el diario son técnicas cualitativas de profundización en procesos de búsqueda de información. Es preciso aclarar la *naturaleza* (aquello que identifica y caracteriza) de este recurso investigador. Para algunos como BERK (1989), el relato es un diario puntual, determinado y concreto, que se aplica con frecuencia en la solución de los dilemas prácticos vividos por los seres humanos implicados en la educación (BURGESS, 1984). El diario intenta estudiar el pensamiento de los profesores y sus posibilidades de formación (ZABALZA, 1991). Pero no se utiliza únicamente para solucionar los planteamientos didácticos de los profesores: como afirma COLLINS (1979), el diario o el relato pueden utilizarse en la búsqueda de información básicamente subjetiva al objeto de redondear una opinión, de fortalecer el conocimiento de aquello que reclama nuestra atención y sus solución inmediata.

Las características que mejor definen esta técnica que en es el relato:

- 1ª. Esta apoyado sobre un tipo de enfoque de carácter cualitativo.
- 2ª. Es una modalidad de investigación apoyada sobre supuestos hermenéuticos y críticos donde se concibe la educación como una actividad reflexiva y no únicamente técnica y objetiva (BOGDAN Y BIRLEN, 1982).
- 3ª. Intenta captar la perspectiva que tienen los autores sociales en una situación en la que son protagonistas y sobre las que tienen que tomar decisiones: actividad que se autoclarifica a través de la verbalización (oral y escrita) que el implicado realiza sobre aquello que le preocupa (Mc DOO, 1986).
- 4ª. El relato, por tanto, es un documento personal que se usa como instrumento para acceder al pensamiento y a la acción de los sujetos implicados en la investigación (PINAR, 1981).
- 5ª. Si a través de los diarios el profesor explora por si mismo su actuación profesional con objeto de mejorarla (BERK, 1980), con el relato, que es un diario puntual y determinado, puede reflexionarse sobre la propia experiencia que un sujeto desarrolla aumentando la consciencia individual que sobre la misma puede tener, facilitando, por tanto, la toma de decisiones (SAEZ, 1989). La diferencia existente entre estas dos técnicas cualitativas apenas son perceptibles: el diario es un relato continuado en el que día a día los profesores van explicitando sus puntos de vista sobre todo aquello que les pre-

ocupa en relación con su actividad profesional. El relato puede utilizarse para obtener *información* puntual al objeto de complementar dialécticamente, otro tipo de informaciones que sobre el tema de investigación intente darse (WOODS, 1987).

- 6ª. La metodología de análisis de los relatos se basa fundamentalmente en la hermenéutica. Los relatos tienen que ser interpretados. De ahí que se precisa una escucha detenida del contenido de los relatos (PLUMMER, 1983). Tal contenido debe ser reestructurado de modo tal que la información subjetiva que se tiene como instrumento de investigación pueda codificarse en supuestos comunes propios del trabajo de campo aplicado. Es decir, si son sesenta relatos los obtenidos es preciso emplear esquemas conceptuales, redes cognitivas... para objetivar (consensuar) la información que se tiene. En cualquier caso yo prefiero aplicar la *categorización* como una técnica cualitativa que permite la sistematización de los datos. Debo insistir a este respecto que categorizar supone sintetizar la información dispersa y *subjetiva* de los contenidos que presentan los relatos (ESCUADERO, 1987).

Debe, pues, concluir que los contextos de trabajo con los relatos son:

- a) Contexto metodológico: investigación cualitativa.
- b) Contexto teórico: investigar el pensamiento de los profesionales de la enseñanza o de los sujetos investigados.
- c) Contexto práctico: los implicados

en la acción educativa o en el contexto de investigación en el cual son los protagonistas.

III. ALGUNAS CUESTIONES DE FONDO

Son muchas las reflexiones que surgen al hilo de las cuestiones planteadas más arriba, al igual que surgen del contexto general en el que he planteado esta investigación. Evidentemente señalé que el relato, como única técnica de investigación sería insuficiente para llevar a cabo un exhaustivo trabajo de profundización sobre el tema que nos ocupa. Lo he planteado como complemento informativo a los otros recursos utilizados en esta investigación para obtener información: lo que favorece al final, por otra parte, la comparación de perspectivas. A pesar de todo sigue siendo válida la reflexión principal que conlleva el utilizar esta técnica: ¿hasta que punto es útil utilizar una técnica tan subjetiva?; ¿qué es lo que aporta?; ¿cómo extraer todas las posibilidades conocitivas que ofrece?...

Muchas de estas cuestiones provienen no solo del positivista nato, que reclama la seguridad de lo cuantitativo así como la estabilidad de la numeración, sino también del cualitativo que tiene consciencia de la provisionalidad de todo conocimiento social y educativo (HUBERMAN, 1981). A este respecto se hace pertinente aclarar que el trabajo con el relato puede llevarse a cabo de varias maneras:

- a) los relatos en la clase con el objetivo de "escuchar" detenidamente lo que piensan sus protagonistas.
- b) los relatos de prácticas de los profesionales en su trabajo.

- c) los relatos utilizados en otros contextos y para otras cuestiones extraescolares (VEEMAN, 1984).

Sea como fuese concebido o empleado el relato es una fuente de información complementaria, de cuya importancia están dando fe la mayoría de los textos de investigación cualitativa porque se hacen eco de la relevancia de esta técnica para aumentar nuestra comprensión de la vida real de las situaciones o personajes estudiados. Su justificación última nos la puede dar RICKSON, (1986) quien llega a formular las tres condiciones básicas de toda investigación cualitativa.

- 1º Toda investigación debe ampliar al máximo el contexto de análisis de modo tal que puedan incorporarse a la situación estudiada cuantas variables o personajes puedan ayudarnos a entender lo que se analiza. Insistimos una vez más que los relatos son sólo aquí una parte, y por tanto, una perspectiva más, del hecho o fenómeno que estudiamos.
- 2º Tiene que tratar también de describir el proceso que se sigue en la obtención, análisis e interpretación de la información recogida, la interpretación en categoría de esta información, por ejemplo, permite evitar la *escasa estandarización* que contiene lo subjetivo (percepciones, sentimientos, impresiones, opiniones...) o de las condiciones que se obtienen (motivación y expectativas de los protagonistas de la búsqueda)... De este modo, si el investigador quiere cumplir este requisito, debe de dar cuenta de como plantea y desarrolla cada uno de los pasos de la investigación para que pueda ser valorada correctamente.

3º Toda investigación cualitativa debe plantearse como un auténtico proceso de búsqueda deliberativa para iluminar más abiertamente el campo de evidencia e incertidumbre, de sencillez y complejidad o de luz y de sombra, que existen en toda actividad humana. De ahí el papel tan fuerte que cumple la *interpretación*, como afirma GADAMER (1977), y la *categorización* de la misma para, ante la cantidad inmensa de datos que pueden aportar los relatos, no sacrificar la riqueza, la complejidad y la profundidad de los hechos y de la subjetividad humana.

Algunas investigaciones que han utilizado el relato siguen el esquema de ERIKSON. Por ejemplo, el trabajo ya citado de BERR (1980), sobre el papel de la narración en la investigación; el de BURGOS (1984), sobre el relato y el diario en el estudio de casos; el de COLLINS (1979), o el de GRUMET (1980), sobre los relatos autobiográficos de los protagonistas de la investigación; o por último, el de PINAR (1981), sobre el papel del relato en las historias de vida.

Creo, pues, que con estos apartados queda esbozado, a modo de aproximación, la justificación del uso del relato en nuestra investigación. Podría profundizarse más, pero éste no es el objetivo de esta investigación.

IV. VENTAJAS Y DESVENTAJAS DE SU USO

No obstante, no quiero soslayar la posibilidad de incidir más sobre unas últimas reflexiones teóricas acerca de la utilización del relato en la investigación educativa. Como las notas de campo, las entrevistas, los diarios, las grabaciones

en audio, el estudio de casos... el relato, técnica de recopilación de datos subjetivo, ofrece una diversa y riquísima información que, además de valiosa, presenta dificultades para su codificación y objetivización. Cuestión ya recogida por DENZING (1989), quien, al formular su "principio de saturación", logró evitar y contraargumentar la crítica desplegada por los objetivistas radicales; tal principio, recogido a su vez de BORDIEU (1991), resitúa la validez del relato cuando la suma de éstos llega a superar el nivel de información que se hubiera obtenido por pruebas estandarizadas. Es decir, el principio de saturación se alcanza cuando las informaciones acumuladas por el investigador se hacen repetitivas y permiten dibujar un perfil o perfiles básicos (itinerarios y prácticas redundantes) que definen la naturaleza socioestructural). Subjetividad y objetividad, individuo y estructura... se muestran binómica inseparables y complementarios dialécticamente. BERTAUX (1980:205) escribe a este respecto:

"La definición del escenario permite la totalización de los elementos de conocimiento de las relaciones socioestructurales aportados por cualquier relato individual y la aparición de un fenómeno de saturación que permite afirmar la validez de la aproximación biográfica."

El principio de saturación se logra cuando en el proceso de recopilación del material relatado se constata que ya no se recibe información novedosa sobre el objeto de estudio; que, en nuestro caso, es el nivel de expectativas y motivación que tienen los estudiantes de adaptación. Por eso, para asegurar la validez de nuestro estudio hemos procurado sobrepasar el

umbral de saturación y diversificar la procedencia de los informantes. Desde esta plataforma abierta de consideración de lo que es esta técnica utilizada por nosotros en la investigación que presentamos a continuación... podría considerarse las ventajas e inconvenientes, las luces y las sombras, que se derivan de la utilización del relato. Toda vez, por supuesto, que se tenga por correcto el principio de BENZING y BERTAUX para validar la individualidad y subjetividad del relato: se puede afirmar, en general, que con el mayor número de relatos es también mayor el nivel de validez de nuestro estudio y, por consecuencia, su potencia generalizadora.

A) Ventajas del uso del relato.

Ya en su momento pusimos de manifiesto lo difícil que es reconstruir en una investigación los problemas y las respuestas relacionadas con el objetivo de la misma: la búsqueda de la exactitud y rigor, ni aún en la búsqueda de corte positivista, consigue reflejar de forma consciente el pensamiento original y espontáneo (no forzado por las técnicas de recogida de información) de los sujetos implicados en la investigación. El relato, al alejarse de toda codificación impuesta, favorece la libre expresión de los sujetos que aportan información sobre la temática central de la investigación. La libertad de respuesta permite describir y expresar mejor los sentimientos y las percepciones que el informante tiene respecto al tema que le preocupa. Esta sería la ventaja clave y sintetizadora de otras muchas más parciales y metodológicas configurándose en un excelente motor reactor contra la respuesta, unificada y generalizante, que "exige" la prueba

estandarizada. Así se pueden conducir algunos de los beneficios que se derivan de haber aplicado el relato en nuestra investigación.

1. Es fácil de aplicar. No se necesitan grupos que intenten construirse o validarse como variables de control. La relación entre el investigador y los actores sociales implicados es directa e inmediata en donde éstos últimos describen, con su propio lenguaje aquello que es objeto de información.
2. Si el relato es usado como diario, se presta a la continuidad. Si, por el contrario, es empleado fundamentalmente para lograr información sobre un tema, permite recoger fielmente el pensamiento del actor social y del problema en el que se ve envuelto. Este tiene todo el tiempo y todo el espacio que quiera para formular su sentir sobre el problema clave que se busca profundizar. Es no quiere decir que, de algún modo, no hayamos aconsejado a los sujetos que han participado en nuestra investigación que se ajustaran a límites prudentes espacio-temporales, pero ninguno ha visto limitada su libertad para ampliar su respuesta si así lo deseaba.
3. Ayudan a relatar, a describir los problemas que se intentan escrutar, pero también son un instrumento ideal para detectar nuevos problemas o variables que, en la mayoría de los casos, no se piensan que están relacionados con la cuestión central.
4. Por lo tanto, proporciona mucha información, mucho material a la investigación con gran facilidad. El

relato permite seguir el desarrollo (sin parcelaciones, ni estancamientos) de la actividad de una persona de la investigación. El educador va describiendo, sin atenerse a cortes, fisuras o esquemas, lo que le acaece o piensa sobre este u otro particular. Sobre cualquier episodio de un curriculum, de la enseñanza... registrando, al mismo tiempo, evoluciones en la personalidad del actor, que significa en vida, y su pensar en un relato.

5. Los relatos, por tanto, proporcionan una información veraz. Los narradores, que pueden contestar anónimamente, describen lo que piensan. Junto a ellos, los investigadores (profesores en gran medida) utilizan los relatos con carácter retroalimentador para corroborar o confirmar la opinión de los alumnos sobre cualquier aspecto de la enseñanza: desde los objetivos hasta los medios de conseguirlos; de el curriculum a la organización de la clase...
6. De lo dicho anteriormente se recogen dos buenas ventajas en la utilización del relato. Son fáciles de utilizar y recogen la naturalidad de los alumnos superando así los contextos de artificialidad en la que cae la investigación experimental. Los relatos ya no tienen porque temer, a la hora de exponer una idea, el que les resulte difícil expresarla o que ésta pueda ser malinterpretada.
7. Los relatores son los alumnos y los educadores. La utilización del relato supone recoger la perspectiva de los alumnos tan olvidado frecuentemente por los investigadores conducto-

res de la investigación tradicional en donde los profesores suplantán, con frecuencia, las perspectivas de aquellos, y las directrices que marca la búsqueda de conocimiento. De este modo se favorece la triangulación de perspectivas: la del profesor, la de los alumnos y la de un tercer observador interesado en el desarrollo de la investigación.

B) Algunos inconvenientes.

Es evidente que los tiene, y el más manifiesto es el recogido por los críticos de la metodología etnográfica: su excesiva subjetividad. Nosotros hemos justificado su uso y hemos acudido a los grandes etnógrafos para legitimar nuestra tarea. Y, aunque creemos que tal reproche es injustificado, nos parecía correcto traerlo a estas páginas de fundamentación. Y si creemos que no es un contraargumento la subjetividad que impregnan los relatos para rechazar su uso, es por la siguiente razón: Acudir a lo subjetivo supone, para la investigación positivista, acabar con la neutralidad, el gran valor de la búsqueda científica. Lo que ocurre, como han demostrado LATHER (1986), WOODS (1987), o GOETZ y LECOMPTE (1988)... entre otros, tal neutralidad es imposible de conseguir; ni siquiera bajo los principios y la cobertura de la investigación más convencional. Los sesgos del director investigador no pueden olvidarse en el desarrollo de la investigación. Y por otra parte ¿para qué?

Como afirman BERCK (19810 y GROMET (1980), es incluso deseable superar la imposible neutralidad del investigador con un claro compromiso del mismo con los problemas, fines y necesidades de los sujetos inmersos en la inves-

tigación. Este argumento fue para nosotros decisivo a la hora de utilizar esta técnica, aparte de querer una variedad de perspectivas y métodos (junto al cuestionario y la entrevista) que favoreciera el resultado de nuestra búsqueda. Siempre es preferible la sinceridad en la respuesta (BORDIRO, 1985), a una pretendida neutralidad nunca conseguida del todo. Al fin y al cabo, ¿cómo puede ser neutral una persona que reconstruye un deseo o expectativa a partir del relato que hace de los mismos?. Con el "principio de saturación" de DENZIN y BERTAUX, que comentamos al principio de este apartado, se camina en una sociología más interpretativa, y menos positivista, pero ¡sociológica al fin y al cabo!, que se ocupa de los hechos sociales que acaecen al individuo y de las relaciones causales existentes entre ellos. Hasta un estructuralista positivista como DE PABLO (1986), señala que la realidad social no es una realidad física porque viene construida por el ser humano. Entre la primera realidad (la del hombre) y la segunda (la de las ciencias naturales) existen sutiles diferencias:

- 1ª Que las estructuras sociales no pueden existir independientemente del significado personal y de la actividad que las personas le dan a la misma.
- 2ª Que las estructuras se interconexionan pero siempre a través del significado y de la intencionalidad que los sujetos dan a sus motivos, deseos, acciones...
- 3ª Que las estructuras sociales no son inmutables, ni duraderas, ni universales... porque pueden cambiar en el tiempo y en el espacio debido a la

actividad individual de los sujetos que están inmersos en ella.

"... lo que significa, por un lado, que la acción de los actores sociales está siempre condicionada por la naturaleza y características de los materiales sobre los que trabaja; pero por otro, el resultado de ese trabajo depende también de la intencionalidad y significación que los propios actores dan a su acción: de la manera como perciben las posibilidades y limitaciones que ofrecen a su acción las estructuras sociales existentes, de la definición que hacen de la situación en cada momento histórico y de las posibles soluciones alternativas que tratan de buscar a la misma."

DE PABLO, (1986:177)

Con este texto se puede evidenciar que la dicotomía sujeto (individuo) y estructura (colectividad), paralela a la de subjetividad - objetividad, es errónea y está siendo superada por una sociología más comprensiva y menos dogmática. El "principio de saturación" es una muestra de cómo tales conceptos se hallan engarzados y enlazados. En este sentido, el relato como técnica subjetiva e individual, encuentra, a través del principio de saturación, su nivel de objetividad y estructuración. Su uso es, pues, en este sentido, válido y, por ello, ha sido utilizado por nosotros en la investigación.

BIBLIOGRAFÍA

- ANGUERA: M^o.T: Metodología de la observación en las ciencias humanas. Edit. Cátedra. Madrid, 1989.
- BLANCHET, A y OTROS: *L'entretien dans les ciencias sociales. L'écoule. La parole et le sens Bordas*. Paris, 1986.

- BLUMER, H: *Interaccionismo simbólico*. Edit. Flora: Barcelona, 1980.
- BORDIEU, P: *La distinción* Edit. Taurus; Madrid, 1988.
- BOGDAN, R: *Qualitative Research for Education* Allyn and Bacon, London, 1982.
- BURGESS, R.G: *The research process in educational setting: ten case studies* The Fahner press, London, 1984.
- COHEN y MANION, L: *Research methode in education* Londres, Croom Helm, 1980.
- COLLINS, C: *The pragmatizing rational for educational research in its phenomological horizons* Annual meeting of AERA, Paper; London 1979
- DENZIN, N.R: *Interpretative biography* Sage University, Beverly Hills, 1989.
- ERICKSON, F: "Qualitative methods in research of teaching"; en Wittrock, M.C. *Handbook of reseanrch con teaching* Edic. Mc. Millan, New York, 1986.
- GADAMER, H: *Verdad y método* Edit. Sigueme; Salamanca, 1977
- GOETZ, J.P. y LECOMPTE, M.D: *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa* Edit. Morata; madrid, 1988.
- HOLLAND, C.I.; JANIS, J.I., y KELLY, HH: *Communication and persuasion*. Yale University Press, New Haven, 1970.
- IANNI, F: *Anthropologie and educational research* National academy of education, 1978
- PINAR, W: "Life History an educational experience" *Journal of curriculum theorizing*, nº 31, London, 1981
- PLUMER, K: *Documents of life*, Allen and wwin: London, 1983.
- POHAM, W: *Problemas y técnicas de la evaluación educativa* Edit. Anaya: Madrid, 1980.
- PULIDO SAN ROMAN, A: *Estadística y Técnicas de Investigación Social* Ed. Pirámide, S.A. Madrid, 1984.
- SAEZ CARRERAS, J: *La construcción de la educación* Nau Llibres; Valencia, 1989.
- WOODS, P: *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa* Edit. Paidós, Barcelona, 1987.
- YIN, R: *Case study research: design and methode* London, 1984