

PROBLEMAS TÉCNICOS ENUNCIADOS EN EL ÁMBITO DE LA INVESTIGACIÓN ETNOGRÁFICA SOBRE LA DIFERENCIACIÓN EDUCATIVA

Fernando Sabirón Sierra
Universidad de Zaragoza

Dada una serie de informaciones y datos cualitativos obtenidos en un proceso de investigación etnográfica, en este caso sobre la diferenciación educativa, ¿cuáles son, habida cuenta de la evolución reciente de este tipo de investigación, los *problemas técnicos* no resueltos en la recopilación, tratamiento, análisis, utilización y distribución de este tipo de informaciones y datos?

Sabido es —sin necesariamente apelar por ello al tan tergiversado como difundido concepto khuniano de paradigma— que, *grosso modo*, cabe diferenciar tres fases sucesivas en la relación entre los modelos y las comunidades científicas que utilizan prioritariamente un tipo de investigación neopositivista o etnográfica¹. En una primera fase de oposición y enfrentamiento se utiliza no tanto un tipo u otro de modelos de investigación, sino que se desprecia y resaltan las limitaciones del tipo por el que no se ha optado, antes que desarrollar el propio. Los «problemas» predominantes en esta fase son estilísticos: dependen de lo accidental en la manera de aplicar, argumentar y defender la elección realizada por el investigador, con cierta independencia de lo sustancial de la investigación (rigor, adecuación, etc.). Dispondremos así, en esta primera fase, de un conocimiento científico reducido a entelequias y presentado, eso sí, como saber cifrado o novelado, según el tipo de investigación, pero siempre desatinado. La segunda fase en la relación que nos ocupa es mercantilista. En cada tipo de investigación aplicado a líneas particulares se acota un ámbito determinado de influencia sin interferir en el vecino. Es la fase de producción medida en número de publicaciones que aboca rápidamente en una alta inflación entre el valor y rigor real de las investigaciones y el atribuido en el «ranking» académico-universitario al uso. Recuérdese la década de los ochenta: tan patente fue la beligerancia pasionada que caracterizaba a los defensores de la investigación etnográfica, como las críticas de los «objetivos detractores» de la misma; para, en la actualidad, encontramos en un momento de sosiego en el que incluso no es excepcional el «transfugismo» de investigadores —obviamente y en pureza, circulación, transferencia entre corrientes, etc., califíquese como se prefiera— de un tipo a otro de modelos de investigación. Es el momento idóneo para iniciar, quizá, una tercera fase caracterizada por un desarrollo independiente de cada tipo de investigación. Si efectivamente se pretende el desarrollo y

¹ Los términos utilizados en la denominación de un tipo u otro de investigación varían hasta límites insospechados de vaguedad y ambigüedad. Sin entrar en discusión, dado que no es el tema central de esta comunicación, se opta por los dos indicados.

progreso científico en nuestro ámbito de conocimiento, con la necesaria combinación —en su caso— de distintos tipos de investigación sobre un mismo objeto, esta tercera fase es inaplazable en la investigación etnográfica cuando nos encontramos, en la actualidad, en un punto en el que o bien se repiten ventajas e inconvenientes sin aportar solución ni alternativa alguna; o bien se opta por una posición erróneamente ecléctica en la que la investigación etnográfica es el adorno a la pedagogía experimental clásica. Las razones del «impasse» son, cómo no, múltiples y dispares —creencias, intereses, ideología, disponibilidad de medios, etc.— pero nos importan aquí, únicamente, las metodológicas. En la metodología cualitativa preferente en investigación etnográfica no se han resuelto todavía una serie de problemas técnicos superados ya en una metodología cuantitativa, con una tradición más fuerte en la investigación social.

La intención de esta comunicación es, sencillamente, enunciar algunos de los problemas principales —que no las soluciones— de la metodología cualitativa en un intento por colaborar en la clarificación del panorama. El foro de este «VI Seminario de Modelos de Investigación Educativa» no puede ser más apropiado.

I. REFERENTES EPISTEMOLÓGICOS Y TEÓRICOS EN INVESTIGACIÓN ETNOGRÁFICA SOBRE LA DIFERENCIACIÓN EDUCATIVA

La acotación de la investigación educativa queda delimitada por cinco referentes comunes, aunque de naturaleza distinta: de una parte, los referentes epistemológicos, teóricos y técnicos; de otra, los educativos y escolares. Estos cinco referentes se articulan, a su vez, en torno a dos ejes: homogeneizador y diferenciador (Berger, 1993). En una posible tesis de partida, ajustada a los problemas técnicos que se indicaban en párrafos anteriores, cabe establecer: (1) la asociación tanto de la metodología cualitativa, como de la investigación etnográfica en su totalidad, al eje diferenciador y (2) la obligación para el investigador en el ámbito de la diferenciación educativa, de ser consecuente con las exigencias de tal opción diversificadora. En caso contrario, y en el mejor de los supuestos, cuando menos la credibilidad de la investigación se resentirá.

El desglose de los referentes queda establecido de la siguiente manera esquemática:

(a) *Referentes epistemológicos en la investigación etnográfica de la diferenciación educativa*²: En primer término, la combinación de un deliberado enfrentamiento entre «paradigmas» (Séguin y Chantal, 1987 con la posibilidad de «transferencia» entre «esquemas de interpretación» (Berthelot, 1987 respecto a la generación de conocimiento que permite mantener las connotaciones ideológicas del paradigma de referencia (Popkewitz, 1988, Guba y Lincoln, 1990 —inherentes, por otra parte, a todo paradigma (Masterman, 1975; Barnes, 1987— sin por ello excluir el conocimiento generado por otros modelos de investigación. De manera que, y en segundo término, *la zona de generación de conocimiento propia de la investigación etnográfica queda acotada por los modelos hermenéuticos, fenomenológicos y dialécticos*; frente a la preferencia por los modelos causales, funcionales y estructurales propios de la investigación neopositivista.

(b) *Referentes teóricos en la investigación etnográfica de la diferenciación educativa*: La «diferenciación educativa» considerada como objeto de investigación ha de combinar la diversificación de los «partenaires» educativos —anteponiendo, siempre y sin tópicos, el interés de la persona— con la mejora de la intervención escolar (*vid. infra.*). Téngase en cuenta que, aunque en ocasiones nos pese, la «diferenciación educativa» pasa, hoy por hoy y necesariamente, por una acción escolar. Será pues un análisis de las condiciones escolares las que conformen la interpretación e investigación de una

2 Para una exposición más detenida me remito a un documento anterior sobre el mismo tema (Sabirón, 1992a).

hipotética diferenciación educativa e integración social³. Los presupuestos de la diferenciación educativa aplicados y considerados desde teorías organizativas de los centros docentes abocan así, por necesidad, en intereses interpretativos, críticos y de mejora, frente a la eficacia y optimización de los presupuestos homogeneizadores⁴. Análogamente, los referentes teóricos estarán acotados por los modelos simbólicos (Mead, Rose, Blumer, Goffman, Schutz, ...) y los socio-críticos (entre los más destacables, Weick, 1983).

II. FORMULACIÓN DE LOS PROBLEMAS A RESOLVER EN EL ÁMBITO DE LA INVESTIGACIÓN ETNOGRÁFICA SOBRE LA DIFERENCIACIÓN EDUCATIVA

Esbozados los referentes y desde una interpretación, sin duda sesgada, del estado actual de la investigación etnográfica en su conjunto, los problemas quedan enunciados como sigue:

(Epistemológicos)

1. La naturaleza intersubjetiva de la información interpretada en un proceso de investigación, el conflicto de intereses entre las partes, las expectativas de los participantes, el control por parte de los «protagonistas», la intención de emancipación, ... que exigen los «esquemas» hermeneúticos, fenomenológicos y dialécticos pueden acarrear situaciones comprometidas y de compromiso del investigador durante el proceso y ante los resultados de la investigación: ¿Qué posición deontológica, ética y legítima, cabe adoptar?

(Teóricos)

2. La adhesión a las teorías interpretativas y críticas proponen, entre otros presupuestos, la necesidad de partir de las prácticas para elaborar las teorías, la necesidad de contextualizar las acciones en y a cada situación, ... (2.1) ¿Es posible superar, en investigación etnográfica sobre la diferenciación educativa, la contradicción que supone la transposición literal de análisis teóricos generalizados a realidades escolares con un historia, una tradición, una configuración, unas normas, una «cultura educativa» sustancialmente diferentes y singulares? (2.2) ¿Es posible superar la transposición lineal de las teorías a las prácticas? En el caso de que estas dos reducciones se superaran: (2.3) ¿no se reforzarán las desigualdades sociales con intervenciones educativas estrictamente ajustadas a las condiciones del contexto escolar?; (2.4) ¿cómo evitar el riesgo de servir de legitimación «científica» a intenciones eficientistas de la política educativa? El dilema queda por resolver pues, pese a estas limitaciones, (2.5) cualquier otro tipo de investigación unida a una metodología prioritariamente cuantitativa, ya ha demostrado tanto la incapacidad manifiesta para llevar a cabo procesos de mejora efectiva para cada caso, como el recurso a la generalización para legitimar la homogeneización de la población y segregar —siempre «científicamente», por supuesto— al distinto.

3 Es ilustrativo en este sentido el análisis a la «confubalización de la ciencia y la ideología» sobre la escolarización del niño deficiente mental realizado por Molina (1992).

4 Cuestión ésta desvelada tajantemente en las revisiones a la «cultura escolar» que tuve el placer de analizar (Sabirón, 1992b).

5 Para una excelente síntesis consúltese a Morgan (1990).

(Técnico-Methodológicos)

3. La metodología cualitativa y el «estudio de caso», en sus distintas versiones, como estrategia de investigación no está exenta de una particular problemática técnica. (3.1) En primer término, es necesario combinar el diseño flexible, sometido a constantes reformulaciones, con el rigor en la recogida de la información. (3.2) En segundo término, siguen sin resolverse los problemas metodológicos de «credibilidad», «transferibilidad», «estabilidad» y «fiabilidad» ya señalados por Guba (1985). (3.3) Como siguen sin solución técnica la vulnerabilidad de las percepciones, el exceso de datos, la dificultad en la definición de roles, el proceso dialógico-dialéctico (Sabirón y Lozano, 1990). (3.4) En tercer lugar, los procesos de contraste entre instrumentos, determinantes para este tipo de investigación, siguen realizándose de manera un tanto burda. La cada vez más difundida utilización de «paquetes informáticos» para el tratamiento de la información cualitativa demuestra, como mínimo, cierta contradicción pues no sólo se corre el riesgo de reducir, *v. gr.*, la categorización a recuento, sino que se anula la profundidad de la información cualitativa obtenida por el posterior ajuste generalizador en el tratamiento con la lógica formal del ordenador. (3.5) En el contraste entre distintas perspectivas ciertamente se ha avanzado (Lozano, 1993, pero en el caso particular de investigaciones sobre diferenciación educativa, ¿estamos dispuestos a atribuir a los protagonistas la plena autonomía y responsabilidad en la posterior y definitiva toma de decisiones?

(Técnico-Educativos)

4. La «diferenciación educativa» demanda una obvia diversificación entre las partes. Si a la ya clásica complejidad organizativa de toda investigación o acción educativa se le añade el complejo entramado de instituciones y estamentos que intervienen en una acción diferenciadora y que, en consecuencia, será necesario abarcar en una investigación etnográfica, ¿siguen siendo viables los modelos holísticos? o será acaso necesario aplicar con rigor y desarrollar metodológicamente los, por ejemplo, «diagramas contextuales» (Huberman y Miles, 1991 más próximos a una intención comprensiva de sucesivas «aproximaciones a».

(Técnico-Escolares)

5. La finalidad implícita a todo proceso de investigación etnográfica —máxime en su aplicación a la «diversificación educativa»— estriba en la mejora de los procesos. En esta cuestión sí que existe un acuerdo generalizado, pero que se rompe ante la necesidad, en un caso dado, de determinar los criterios de tal mejora. Dicho de otro modo, cuando un proceso de investigación ha de abocar en un paralelo proceso comparativo de mejora, ¿cómo mantener la autonomía del individuo, grupo social o institución en la decisión del sentido, la pertinencia, la viabilidad, la oportunidad, la priorización, la instrumentación, etc., de tal mejora, con la intervención, pretendida o no, del investigador?. Si este dilema ya era lo suficientemente grave en ámbitos menos comprometidos como pudiera ser el de la evaluación de centros docentes en el que resultaba necesario el contraste entre el funcionamiento interno del centro, la previsión de los efectos en el entorno inmediato y la responsabilidad del centro frente a la justicia social (Derouet, 1992; Sabirón, 1993, ¿cómo respetar estas mismas condiciones en «grupos de discusión» (Morgan, 1988 relativos a la «diferenciación educativa»?

Sirvan estos problemas enunciados únicamente como pretexto para la discusión pues, en ningún caso, se pretende aportar solución decisiva alguna; sino, simplemente, seguir avanzando en el tratamiento de las informaciones y datos cualitativos y en el, a mi entender, inseparable adelanto de la investigación etnográfica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARNES, B. (1987): *T.S. Kuhn y las ciencias sociales*. México. FCE.
- BERGER, G. (1993): *Evaluación vs. control*. Seminario impartido en Zaragoza. Dpto. de Ciencias de la Educación. Universidad de Zaragoza.
- BERTHELOT, J. M. (1991): *L'intelligence du social*. Paris. PUF.
- DEROUET, J. L. (1992): *Ecole et Justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux?* Paris. Métaillé.
- GUBA, E. G. (1985): Criterios de credibilidad en la investigación naturalista, en: GIMENO, J. y PEREZ, A.: *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid. Akal Editor, 148-165.
- GUBA, E. G. y LINCOLN, Y. S. (1990): *Fourth Generation Evaluation*. London. Sage Publications.
- HUBERMAN, A. M. y MILES, M. B. (1991): *Analyse des données qualitatives. Recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles. ERPI/De Boeck Université.
- LOZANO, A. (1992): *El profesorado de Educación Compensatoria: Análisis de su discurso*. Madrid. UNED. Facultad de Ciencias de la Educación. (Tesis Doctoral inédita).
- MASTERMAN, M. (1975): La naturaleza del paradigma, en: LAKATOS, I. y MUSCRAVE, A.: *Crítica y conocimiento*. Barcelona. Grijalbo.
- MOLINA, S. (1992): La ideología pedagógica, en MOLINA, S. y GÓMEZ, A.: *Mitos e ideologías en la escolarización del niño deficiente mental*. Zaragoza. Mira Editores.
- MORGAN, D. L. (1988): *Focus Group as Qualitative Research*. London. Sage.
- MORGAN, G. (1990): *Images de l'Organisation*. Québec. Eska.
- POPKEWITZ, T. S. (1988): *Paradigma e ideología en investigación educativa*. Madrid. Mondador.
- SABIRON, F. (1992a): Referentes epistemológicos en evaluación etnográfica de centros docentes, en: III Colloque National «*Evaluation en Education*». Lisboa, 20-21 nov., Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- SABIRON, F. (1992b): La culture de l'établissement scolaire. Vers une approche de l'analyse des Institutions Educatives, en XIV^º Congrès de l'AISLF, *Les Nouveaux Mondes et l'Europe*. Lyon. Université Lumière.
- SABIRON, F. (1993): Le processus d'amélioration sociale des établissements scolaires. Vers une démarche évaluative et ethnographique, en: *Por un nouveau bilan de la sociologie de l'éducation*. Paris. Institut National de Recherche Pédagogique.
- SABIRON, F. y LOZANO, A. (1990): El estudio de caso en la evaluación de centros escolares: Presentación y revisión de algunas dificultades, en: *Jornadas de Estudio sobre el Centro Educativo*. La Rábida. GID.
- SEGUIN, F. y CHANLAT, J. F. (1987): *L'analyse des organisations. Une anthologie sociologique*. Quebec. Gaëtan Morin éditeur.
- WEICK, K. (1983): «Educational Organizations as Loosely Coupled Systems». En: BALDRIDGE, J. V. y DEAL, T.: *The Dynamics of Organizational Change in Education*. Berkeley. Mc Cuthan Publishing Co, 15-37.