

LA INVESTIGACION CUALITATIVA EN EDUCACION: NECESIDAD Y RETO PARA LOS MODELOS PEDAGOGICOS CONTEMPORANEOS

Dra. María de los Angeles Tovar Pineda, Facultad de Psicología, Universidad de La Habana

RESUMEN

En el presente artículo se plantean los presupuestos básicos, los objetivos e interrogantes de la investigación cualitativa. Se hace énfasis en la racionalidad epistemológica de esta aproximación investigativa, ofreciendo una visión de este nuevo lenguaje investigativo en el campo de la investigación educativa y de la etnografía. El artículo es útil para un amplio espectro de investigadores y de estudiantes interesados en la metodología de la investigación.

Palabras clave: investigación cualitativa, epistemología, metodología de la investigación, investigación educativa, etnografía.

ABSTRACT

This paper considers the basic presumptions, objectives and questions of qualitative research. The paper outlines an epistemological rationale for this research approach offering a vision of this renewed language of inquiry in the field of the ethnography and the educational research.

Key words: qualitative research, epistemology, research methodology, educational research, ethnography.

Las políticas económicas actuales, más interesadas en el crecimiento del producto interno bruto que en los actores que lo hacen posible, parecen decidir cómo ha de vivir el mundo, y sobre todo cómo se ha de segregar. Las tensiones generadas por el empuje de las nuevas tecnologías y el poder de la globalización hacen que para muchos pueblos emerja una creciente tensión entre la necesidad de asimilar y adaptarse a esta realidad global y a su vez conservar su identidad y su cultura.

Las complejidades y profundas desigualdades de la vida económica, política y social contemporáneas hacen que -como en todo tiempo de crisis- las mejores alternativas de cambio se encuentren en aquellos procesos que humanizan al hombre. La formación de la persona humana, vale decir la preservación de su espiritualidad y su cultura, se configura como la piedra de contención de aquellas políticas interesadas solo en la eficiencia económica. El debate de los modelos educativos actuales adquiere una importancia que trasciende el marco estricto de las disciplinas pedagógicas.

Las necesidades educativas del próximo milenio se perfilan como mucho más complejas; los avances científicos, el dominio de las tecnologías de punta y el acceso y uso de la información, son retos para los

sistemas educativos que prepararán a las generaciones del nuevo milenio. Sin embargo, perviven otros retos, no menos cruciales; aquellas demandas formativas que hablan de la construcción de la persona que se piense a sí misma como ser social, lo que en las condiciones de nuestras realidades quiere decir, entre otras cosas, educar para la participación, para la aceptación de la diversidad, para la creatividad y la cooperación, para la flexibilidad y la capacidad de generar un progreso personal y social que se basen en una ética humanista.

De aquí que se imponga una reflexión acerca de los cambios necesarios en la educación formal y no formal; transformaciones que garanticen tanto la adquisición de los nuevos contenidos de aprendizajes, como la formación de los valores a los que hemos hecho referencia.

Sin embargo, la pedagogía siempre se ha concentrado en el aspecto más visible de los procesos educativos; en los saberes que deben asimilarse, en las técnicas para transmitir conocimientos, en los aprendizajes que la escuela como institución debe garantizar. No podía ser de otra manera, el proceso de construcción del pensamiento social moderno explica esta orientación

que jerarquiza los aspectos estructurales de la educación.

Cuando las ciencias sociales comenzaron a buscar su identidad científica, lo hicieron a imagen y semejanza de las ciencias de la naturaleza, en un escenario histórico donde no cabía otra alternativa. La cualidad ontológica de la realidad social, la especificidad de los métodos para abordarla, los criterios de veracidad investigativa, fueron interrogantes contestadas a partir de un discurso totalitario acerca de las prácticas científicas, impuesto por el positivismo.

Este último trabaja bajo el supuesto de una ciencia única. La teoría social a construir a partir de estos requerimientos, debió privilegiar el referente empírico del dato, asumir que la realidad social además de estar constituida por hechos, era predecible, y afanarse por construir un edificio metodológico que así lo sustentara. Esta concepción objetivista que se estructura en la obra sociológica de Emilio Durkheim, funcionó para todas las ciencias humanas, incluidas las que tienen a la educación y el desarrollo como objeto de estudio. Este pensamiento original, y todas sus evoluciones posteriores, se concentran en la búsqueda de la precisión que se desprende el método para estudiar a un objeto social, indeferenciado del hecho natural.

Las realidades humanas, cualquiera fuera su especificidad, se considerarían una expresión de nexos causales intemporales; la consideración de lo singular e irreplicable de la experiencia humana, así como su condición de estar en constante cambio, quedarían excluidos en la manera positivista de hacer ciencia; ya que considerar la significación e historicidad de los procesos donde el hombre interviene introduciría el desorden de lo impredecible.

Cualquier alusión al sentido o atribución de naturaleza subjetiva en la consideración ontológica de estos hechos, cualquier intento de contextualizarlos desde un referente sociocultural, fue considerado incompatible con la racionalidad del positivismo. Las estructuras objetivas para la sociedad y la conducta para los seres humanos bastarían para explicarlos.

La validez de las ciencias sociales así concebidas queda reducida a un delirio por el método, este identificado con una lógica deductiva que permita llegar a conclusiones causales acerca de esta realidad sin sujeto. Para que estas condiciones formales se cumplan y el conocimiento pueda explicar y predecir, el fenómeno a estudiar debe ser concebido como estático y no contradictorio. Huelga decir que las situaciones a problematizar en la práctica investigativa de los científicos sociales, difieren de estos presupuestos.

En particular, la cosmovisión positivista aplicada a la concepción de los procesos educativos, simplificaría su naturaleza, al pasar a ser concebidos de manera abstracta, desvinculados de sus múltiples mediaciones sociales y de los propios actores que le confieren significación.

Se reproducen, desde este modelo, conocimientos expuestos o narrados desde la visión de quien enseña, centrados en el resultado o en los medios para lograrlo, sin referencia a cualquier consideración acerca de las intenciones, intereses, experiencias anteriores, expectativas o deseos de los sujetos que les confieren un sentido. La modelación conductista del aprendizaje humano representa la cima de esta pacificación del sujeto. Aun los esfuerzos neoconductistas -liderados por Bandura- por introducir a este último en sus esquemas -bajo la consideración de las expectativas sobre futuros resultados de su acción o la importancia concedida al refuerzo- no lograron trascender la concepción básica que se desprende del conductismo: la de un sujeto reproductor, imitador, que se modela desde un externo.

La reducción de la educación a su variante informativa imposibilita generar un aprendizaje de tipo apropiativo que resulte significativo desde el punto de vista personal y social para el estudiante, ya que deviene un proceso organizado de manera extrínseca, sin tenerle en cuenta como actor del mismo. El modelo educativo basado en una noción de transmisión no ha demostrado su eficacia para conseguir los resultados atribuidos a la escuela, lo que condujo a que, desde hace décadas, se transite con celeridad hacia formas de interpretar el hecho educativo en tanto realidades complejas que no pueden ser entendidas enajenadas del sujeto y de sus condiciones de existencia.

Este desbloqueo del pensamiento educativo contemporáneo se ha visto urgido a dar una lectura holística de sus prácticas desde otras estructuras conceptuales. Se integran desde una reflexión pedagógica, los aportes de otras disciplinas como la psicología constructivista y social constructivista, la psicología humanista, la sociología y la etnografía, para comprender la **forma en que se aprende**, así como tener en cuenta **las identidades y los contextos de quienes aprenden**. Determinados principios contribuyen a esta intención integradora:

- La consideración de que el sujeto que aprende - entendido como una totalidad- es constructor de sus propios conocimientos. Se rescata al individuo en todas sus dimensiones, involucrando su cognición, sus afectos y su voluntad.
- Este proceso de construcción de un saber se produce en la interacción entre sujetos, lo que hace tener un carácter emergente e histórico, en

tiempos y espacios que son específicos y que le contextualizan.

- Se articula la enseñanza con los saberes anteriores de los que aprenden, revalorizando la transcendencia del mundo vivencial del educando, así como la significación de aquellas formas en que este piensa sus circunstancias. La posibilidad de un espacio de potencialidades de aprendizajes o, para interpretar el término vygotskiano, de **zonas de desarrollo próximo** (Vygotski, 1988) se lleva a una expresión concreta.

- Las prácticas educativas tienden a formularse como realidades sujetas a significación y resignificación por parte de los sujetos que las constituyen. De esta forma, pasan a ser realidades posibles de interpretarse en un sentido problematizador, mismo que permite tomar mayor conciencia de lo que estas implican desde el **punto de vista de sus actores**.

Estos referentes pedagógicos hacen reparar en la importancia del intercambio social, en el hecho de aprender con y de nuestros semejantes, en esa especie de intercambio intersubjetivo en el que aprendemos, negociamos, cambiamos significados. (Savater, 1977)

El paradigma pedagógico que parte de la comprensión de la situación educativa como espacio comunicativo donde emergen aprendizajes significativos para los sujetos interactuantes, demanda de otras estructuras epistemológicas y metodológicas. La situación educativa concebida en estas dimensiones de contexto y significación, exige un deslinde de la tradición positivista y del método experimental que le acompaña.

El desafío comienza entonces al tratar de construir metodologías que penetren en estas realidades entendidas desde su complejidad. Realidades de naturaleza educativa tomadas en todas sus interrelaciones, donde se trata de rescatar el espacio del sujeto en su potencialidad de devenir actor de sus propios procesos de formación y desarrollo.

El abordaje metodológico del sujeto para las ciencias sociales, es un reto asumido, pero no resuelto: diferenciarse epistemológicamente del positivismo constituye solamente su momento inicial, el que debe dar paso a la emergencia del nuevo paradigma. Este último abandonará la identificación hegemónica de la ciencia con las nociones de hechos y datos comprobables; de manera general deberá constituirse como concepción del mundo donde estos nuevos objetos de estudio puedan ubicarse desde una visión relacional.

Diversas perspectivas de pensamiento contribuyen con sus consideraciones a dotar de un edificio conceptual y de una lógica de análisis a este desafío para las ciencias sociales contemporáneas. La fenomenología, la hermenéutica, la visión contextualista que se deriva de la teoría de sistemas, son revaloradas desde estos objetivos paradigmáticos. La dialéctica y la concepción antropológica retomada del marxismo verdadero -no de las versiones estructuralistas comprometidas con prácticas fallidas- se revela con una potencialidad aún por trabajar para rescatar los espacios del sujeto en el análisis de los procesos sociales.

En este contexto renovador para las ciencias sociales, la investigación educativa comienza a concebirse como una posibilidad de interpretar y comprender los fenómenos de esta índole, al plantearse develar los significados compartidos en estas prácticas, lo que puede asumirse en una perspectiva crítica, como medio constante de reflexión y autoperfeccionamiento de las mismas.

El cambio de asunciones paradigmáticas en el pensamiento educativo aparece desde los finales de los años cincuenta, trayectoria en la que pueden mencionarse importantes contribuciones provenientes de otras disciplinas que prepararon el camino para configurar lo que hoy se perfila como un campo en sí mismo: la investigación educativa desde una perspectiva cualitativa¹. Entre los aportes que fundamentan una orientación metodológica que rompa con la investigación de corte experimental pueden mencionarse:

- El impacto de la psicología humanista y de la obra de Carl Roger, la noción de aprendizaje centrado en la persona, en tanto contenidos que devengan significativos porque se relacionan con el yo. Los presupuestos de la obra rogeriana acerca de la revalorización de la condición de sujeto -persona- de estudiante y maestro llaman la atención en torno a la redimensión del rol de este último en términos de facilitador de estos procesos de descubrimiento personal. Aun cuando el humanismo -fiel a su traducción fenomenológica- no formaliza sus metodologías, brinda una estrategia para acercarse a las realidades humanas, al plantearse que solamente es posible comprender la naturaleza de sus actos a través de procesos comunicativos basados en una familiarización progresiva y compenetración con el otro, misma que asume la aceptación y empatía necesarias para aproximarse a la visión de lo subjetivo desde adentro.

¹ De hecho en todo campo disciplinar la investigación cualitativa tendrá una historia propia. Sin embargo una cierta regularidad se aprecia en la periodización presentada por Denzin y Lincoln (1994) quienes hablan de cinco periodos que describen la historia de la investigación cualitativa en el presente siglo, mismos que perviven en los momentos actuales. Estos son el período tradicional (1900-1950), el modernista o edad de oro (1959-1970), período oscuro o borroso (1970-1986), la crisis de representatividad (1986-1990) y el período post-moderno que caracteriza al presente.

El presupuesto humanista de participar de la experiencia del otro, su énfasis en la importancia de experimentar este proceso más que el resultado mismo al que se llegue, brindan una estrategia y una base de reflexión a los modelos investigativos de corte cualitativo que intentan penetrar en este espacio subjetivo, experiencial, vivencial del sujeto.

- La convergencia de la perspectiva antropológica en la reflexión y estudio de los procesos educativos. La antropología se interesó en la educación desde tempranas fechas, ya que esta disciplina reparó en las influencias educativas en la conformación y estudio de las culturas humanas. Baste citar para ello los conocidos trabajos de María Montessori aparecidos bajo el título *Pedagogical Anthropology*. A partir de la década mencionada los propios pedagogos utilizaron métodos de obtención de información y formas de análisis propias de las investigaciones de campo de los antropólogos, para hoy converger en una alternativa investigativa que en varios contextos se identifica con la investigación cualitativa en educación: la etnografía.
- La influencia del modelo de investigación acción. Tomada de la psicología social de Kurt Lewin, esta alternativa investigativa (action-research) se plantea asociar un momento investigativo a uno transformador o práctico, a lo que se une una finalidad de desarrollo de destrezas. Esta última función formativa, permite que la investigación acción se convierta en un acercamiento teórico y metodológico a las realidades educativas, lo que posibilita la emergencia de aprendizajes significativos para los sujetos de los propios procesos investigados. Los desarrollos contemporáneos de este modelo son presentados como una alternativa de investigación cualitativa, ya que se asocia su función investigativa a la descripción de la realidad a partir de una situación problema definida desde el punto de vista de sus participantes. (Goyette y Lessard-Herbert, 1987)

Ante las exigencias de la práctica, las ciencias de la educación se fueron haciendo paulatinamente interdisciplinarias. Ya sea retomando los enfoques centrados en la persona que analizan la construcción de aprendizajes significativos para el yo, o acudiendo a las perspectivas que con una mirada social, explican estos procesos como configuraciones emergentes en el vínculo con el otro.

La situación educativa, se contextualiza, y se comprende como objeto de estudio que debe ser comprendido en su carácter singular. Luego, se cuestiona la objetividad de aquellas metodologías que descansan en la utilización del método experimental, para transitar a la creación de otras alternativas que posibiliten abrirse al referente empírico, pero sin desvirtuar la naturaleza de la realidad a investigar.

Las dudas acerca de la perspectiva nomotética en la investigación educativa, la dificultad para poner en evidencia las causas de los fenómenos estudiados, han llevado a la investigación educativa a un interés en aquellos estudios ideográficos que permitan rescatar esta especificidad a estudiar, comprender el significado de los fenómenos y transitar hacia un diseño de investigación que tenga en cuenta la subjetividad de los actores involucrados en los procesos educativos.

La construcción de premisas ontológicas, epistemológicas y metodológicas para configurar a este paradigma emergente (Lincoln y Guba, 1985) han encontrado una historia y un desarrollo propios dentro de la investigación cualitativa en educación. Unas de sus contribuciones más significativas radican en la investigación etnográfica, mientras que su campo de aplicación más fértil ha sido el de la evaluación educativa², mismo que contiene aquellas vertientes de investigación participativa como modalidades de investigación-acción.

La investigación etnográfica en educación

Los estudios etnográficos en su sentido amplio pueden concebirse como estudios socioculturales, aquellos que reconocen a la cultura como dimensión constituyente del orden social. La perspectiva culturalista se sostiene en un paradigma interpretativo cuyo interés metodológico estriba en develar estas realidades percibidas por los actores involucrados en la acción.

La etnografía comparte con otras disciplinas sociales contemporáneas una concepción de lo social donde se abandonan las explicaciones deterministas, para entender a la sociedad en términos de movimiento y cambio, a través de una trama relacional en la que los sujetos se apropian, construyen y transforman diferentes significados. (Giddens, 1990)

La significación se entiende como espacio intersubjetivo mediante la cual los sujetos otorgan sentido a la realidad. Este proceso de construcción de significados -los que se expresan en las

² Son esclarecedores los presupuestos más actuales en materia evaluativa, quienes proponen focalizarse más en el proceso de aprendizaje del estudiante que en el resultado, e integrar al proceso evaluador las percepciones de los alumnos acerca de sus propios aprendizajes. Estas posturas centran su atención en un proceso progresivo de implicación en los propios cambios y en la percepción de los mismos por parte del estudiante.

diferentes prácticas y en el discurso acerca de las mismas- es por tanto relacional y opera como categoría dinamizadora de la acción social.

De forma consecuente con estas concepciones acerca de las realidades sociales, las metodologías que le concretan privilegian un discurso acerca del sujeto, no acerca de las estructuras. En particular, la actitud metodológica propia de la etnografía, estudia a sus objetos desde su interior; es por ello que en un sentido amplio esta disciplina puede entenderse como la descripción profunda de una cultura, a partir de su inmersión en ella.

La unidad de análisis etnográfica puede ser una nación, una región o comunidad así como cualquier grupo humano cuyas relaciones estén reguladas y/o que comparten formas de vida o una situación que los hace semejantes. (Martínez, 1996)

En sus desarrollos iniciales la investigación etnográfica se planteó objetivos esencialmente descriptivos, ya que esta disciplina parte del supuesto de que las culturas son lo suficientemente complejas y únicas como para exigir un estudio intensivo y a profundidad de las mismas. Su interés estriba en estudiarlas describiendo sus prácticas y el significado que a ellas le confiere el grupo estudiado, con el fin de evidenciar que constituyen un todo. Así por ejemplo la etnografía de la comunicación estudia los discursos y las acciones cotidianas de las personas en grupos sociales, para llegar a evidenciar los patrones de comunicación que son funcionalmente relevantes para las mismas.

Otros desarrollos de la investigación etnográfica se interesan por sistematizar estas descripciones y llegar a determinar configuraciones explicativas acerca de los fenómenos estudiados. Una contribución en tal dirección puede encontrarse en la etnografía estructural, rama que al basarse en el principio de que la forma primaria de transmitir la cultura es el lenguaje, enfatiza en sus investigaciones la búsqueda de las definiciones de sentido en el lenguaje, para llegar a determinar como objetivo final de sus estudios de campo la delimitación de temas integradores a manera de cosmovisiones de los grupos estudiados.

Para la investigación etnográfica en el campo educativo se abre un amplio espectro de análisis, ya que la escuela y el salón de clases son comprendidos como realidades sistémicas, como espacios de interinfluencia de donde emerge una práctica portadora de un sentido para sus actores. La posibilidad de analizar dichos espacios desde esta visión holística, como contextos humanos con un determinado estilo de vida, normas, valores, creencias, patrones de socialización y códigos comunicativos irrumpió en las disciplinas educativas con fuerza desde finales de la década de los

sesenta, afianzándose con solidez creciente hasta convertirse en una manera propia de hacer investigación cualitativa en este campo.

La perspectiva etnográfica permite a los investigadores educativos una comprensión de los componentes y las dinámicas de los contextos educacionales entendidos como culturas dotadas de un alto nivel de especificidad (Tesch, 1995), pudiéndose desde este enfoque abordar fenómenos mucho más complejos de los que el diseño experimental permite, tales como el fracaso escolar, el clima educativo, el rechazo escolar, el rol del maestro, la identidad del docente, los procesos de formación, los procesos socializadores, entre otros.

En términos generales puede definirse que el objeto de estudio de una investigación etnográfica sería la nueva realidad que emerge de la interacción del grupo. Es lo que algunos etnógrafos denominan "reconstrucción cultural", misma que se plantea descubrir la dinámica de las relaciones inmersa en esa realidad construida y el universo de significaciones conferidos por el propio grupo.

Este objetivo se traduce en un estudio detallado de las relaciones sociales que constituyen al grupo en cuestión en sus contextos naturales, por lo que se impone el estudio de la práctica cotidiana de los mismos por ser el espacio donde las mismas se constituyen y se dimensionan subjetivamente. Describir los contenidos y llegar a comprender la funcionalidad de dichos significados es el presupuesto fundamental de la investigación etnográfica.

Metodológicamente este objetivo investigativo se traduce en una investigación cuyo diseño trata de descubrir los sistemas dinámicos o configuraciones de un todo más complejo (Martínez, ob. cit.). Este análisis que busca tales esencias en la comprensión de un fenómeno no puede partir de la operacionalización de elementos aislados de este sistema, sino que debe buscar aquellos contextos naturales donde el fenómeno ocurre, en los que reviste su verdadero significado.

Entre los elementos que integran la estrategia metodológica etnográfica pueden mencionarse:

- Un carácter holístico, teniendo que buscar la visión integral del fenómeno estudiado, como una totalidad, no privilegiando dimensiones particulares del mismo en sus análisis, así como tampoco en la obtención de la información.
- Una perspectiva de análisis fenomenológica, al plantearse comprender a su objetivo de estudio en términos de significaciones y sentidos construidos, por lo que debe adoptar estrategias investigativas que le permitan acceso a este tipo de información.
- Una orientación naturalista en sus investigaciones de campo, ya que se trabaja allí donde los

fenómenos ocurren. Esta postura compartida por la investigación naturalista (Lincoln y Guba, ob. cit) parte del presupuesto de que las realidades como un todo no pueden ser comprendidas aisladas de sus contextos. La operacionalización metodológica de este principio exige al investigador la construcción de una red de relaciones comunicativas que brinden acceso al contexto estudiado.

- Un carácter hermenéutico en sus conclusiones, ya que el fin de la investigación etnográfica es brindar una perspectiva interpretativa de lo estudiado, siendo en este sentido ella misma una construcción.

La flexibilidad metodológica del diseño etnográfico se desprende de estos presupuestos que marchan acordes a la forma de entender a las realidades bajo estudio. Es por ello que la observación participante es un procedimiento privilegiado para la obtención de información, ya que la misma permite el acceso a las prácticas de socialización, a los códigos comunicativos, y en general a las significaciones que el grupo confiere a sus prácticas.

Otras técnicas propias del etnógrafo son la entrevista etnográfica, el diario de campo, y los autoregistros, entre otros. Estos últimos -al plantearse la observación de la propia práctica- permiten a los docentes la recuperación de la experiencia y su análisis con el objetivo de introducir cambios, por lo que se integran con frecuencia a proyectos de investigación-acción.

El análisis de datos en la investigación etnográfica es eminentemente inductivo, generado o construido a partir de los propios datos. En sentido general este tipo de procedimiento comienza con la obtención de evidencias empíricas y a partir de lo cual se da el proceso de construcción de categorías teóricas. Lo observado no depende de categorías preexistentes en el diseño, de manera que no se operacionalizan hipótesis sino que se trabaja en función de descubrir constructos, temas y configuraciones emergentes (Taylor y Bogdan, 1984) que interpreten lo observado.

Esta perspectiva de análisis es contrastante con el método hipotético deductivo que exige la especificación de variables y de hipótesis de trabajo antes de la investigación de campo. La investigación etnográfica -y la cualitativa en general- se plantea evidenciar las relaciones que emergen del fenómeno estudiado como un todo, no cerrando el análisis a un marco conceptual rígido y cerrado a nuevas alternativas interpretativas.

Sin embargo, esta lógica inductiva de constante diálogo con el referente empírico de la investigación, no debe conducir a minimizar la importancia de la discusión teórica que precede y acompaña a todo el

proceso investigativo. La ausencia de un referente conceptual puede remitirnos de nuevo a la trampa positivista que se basa en la capacidad omniexplicativa del dato, a una especie de realidad investigativa que se impone por sí misma, o en el mejor de los casos guarda una relación lineal con las concepciones teóricas asumidas.

Precisamente, la no elaboración de hipótesis causales previas dentro de la investigación cualitativa, requiere de una fuerte discusión teórica acerca del objeto de estudio a abordar, espacio donde se integre el momento empírico y sea trascendido para dar lugar a un nivel superior de comprensión de este objeto. (González, 1993)

El carácter inductivo de la lógica con que se opera en la investigación cualitativa no implica la disolución del análisis del investigador y su identificación con la lógica del sentido común. Sin embargo, rebasar este empirismo ingenuo, es uno de los puntos polémicos en la producción científica de orden cualitativo. En este caso se plantea la existencia de un continuo posible en el tipo de conclusiones del estudio, el que recorre desde un primer nivel donde la conceptualización del investigador es nula, hasta la construcción de teorías derivadas del fenómeno bajo estudio. (Maykut y Morehouse, 1994)

El planteamiento acerca del lugar de la construcción teórica dentro del paradigma cualitativo, remite a un tema relevante dentro de la discusión metodológica que le acompaña: la valorización del conocimiento aportado para que sea considerado científico.

Dentro de la investigación positivista esto último se identifica con los criterios de generalización, fidelidad y validez de los resultados. Criterios que se fundamentan en la repetitividad de los datos observados, en la estabilidad de las conclusiones dentro de determinados criterios muestrales y en la utilización estricta del método experimental.

Las posturas epistemológicas que fundamentan este discurso científico han sido ya abordadas, en síntesis parten de descontextualizar el objeto, privarlo de su historicidad y distanciarlo del investigador-sujeto. No son por tanto criterios congruentes con las epistemologías propias de la investigación etnográfica, de manera que esta amerita de la construcción de presupuestos alternativos de científicidad, de una nueva racionalidad para las ciencias sociales, que de acuerdo a Morín (1981), debe basarse en:

1. La vigilancia sobre la calidad del dato obtenido
2. La vigilancia sobre los principios organizadores de la teoría
3. La vigilancia sobre la coherencia lógica (en relación al todo) de nuestro análisis, la que debe ser concebida como un instrumento y no un fin en sí mismo

El diseño de la investigación etnográfica y los principios de su trabajo de campo aportan fundamentos para sustentar criterios específicos de validez para la investigación cualitativa.

En particular la llamada validez ecológica (Brofenbrenner, 1979) tiene muchos puntos de contacto con los principios de la investigación etnográfica. Al partir de un enfoque contextualista, la discusión que precede a la validez ecológica critica la distorsión del fenómeno propia de la investigación de laboratorio, planteándose que un estudio será ecológicamente válido cuando:

1. Se tienen en cuenta las características del contexto socio cultural de donde provienen los participantes
2. Se tiene en cuenta la **percepción** que estos participantes tienen el contexto

Es comprensible que ambos principios se relacionen tanto con el enfoque naturalista de la investigación etnográfica y los métodos que le caracterizan, como con la construcción de un contexto de significaciones en y a través del proceso que caracteriza a estas investigaciones de campo. La investigación etnográfica -en correspondencia con sus concepciones epistemológicas- exige la

construcción de este contexto relacional de naturaleza comunicativa entre el investigador y el investigado, exigencia que posibilita que el primero comprenda el sentido del discurso del sujeto y viceversa, en el espacio de naturaleza intersubjetiva emergente.

Estas y otras alternativas de reflexión para consignar la validez y científicidad de la investigación etnográfica son posibles de fundamentar, siempre y cuando este ejercicio de pensar la práctica investigativa se desprenda de la manera positivista de entender estas bases.

Constituyen aspectos aún no concluidos dentro de las metodologías cualitativas y que deben ser afrontados bajo otros presupuestos de rigor científico para una nueva ciencia que al concebir a los procesos de educación y desarrollo, repara en el valor de la diversidad por sobre la homogenización, de la interdependencia por sobre la segmentación de las realidades, de su historicidad por sobre su abstracción, del cambio por sobre la inmovilidad, en suma en la capacidad humana de dotar de significaciones a estas realidades y de transformarlas.

REFERENCIAS

- BROFENBRENNER, U. (1979): "The Ecology of Human Development". Harvard University, Press.
- DENZIN, N. & Y. LINCOLN (1994): Introduction: Entering the Field of Qualitative Research. Eds: Norman K. Denzin, N. & Lincoln, Y, Handbook of Qualitative Research. Sage Publication. CA
- GIDDENS, A. (1990): **La teoría social hoy**. Alianza. México.
- GONZALES, F. (1998): **Problemas Epistemológicos de la Psicología**. Colegio de Ciencias y Humanidades. Universidad Nacional Autónoma de México.
- GOYETTE, G. y M. LESSARD-HEBERT (1987): **La investigación acción. Funciones, fundamentos e instrumentación**. Laertes. Barcelona.
- LINCOLN, Y. & E. GUBA (1985): **Naturalistic Inquiry**. Sage Publications. Londres
- MARTINEZ, M. (1996): **La investigación cualitativa etnográfica en educación**. Trillas. México.
- MAYKUT, T. & R. MOREHOUSE (1994): "Beginning Qualitative Research. A Philosophical and Practical Guide". The Falmer Press. NY.
- SAVATER, F. (1977): **El valor de educar**. Ariel. Barcelona.
- TAYLOR, J.S. & R. BOGDAN (1984): Introduction to Qualitative Research Methods. The search of meaning. Wiley. NY.
- TESCH, R. (1995): **Qualitative Research. Analysis Types and Software Tools**. Sage Publication. NY -Londres.
- VYGOTSKI, S. (1988): "Interacción entre Enseñanza y Desarrollo". **Selección de Lecturas de Psicología de las Edades**. Tomo III. Departamento de Psicología Infantil y de la Educación. Facultad de Psicología. Universidad de La Habana.